**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

DANIELA KITAWA OYAMA

**Comportamento antissocial na escola:
um estudo a partir da teoria de D. W. Winnicott**

**São Paulo
2015**

DANIELA KITAWA OYAMA

**Comportamento antissocial na escola:
um estudo a partir da teoria de D. W. Winnicott**
(versão corrigida)

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de São Paulo para a
obtenção do título de Doutora em Ciências.

Área de concentração: Psicologia escolar e
do desenvolvimento humano

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Lúcia Toledo
Moraes Amiralian

**São Paulo
2015**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Oyama, Daniela Kitawa.

Comportamento antissocial na escola: um estudo a partir da teoria de D. W. Winnicott / Daniela Kitawa Oyama; orientadora Maria Lúcia Toledo Moraes Amiralian. -- São Paulo, 2015.

173 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Comportamento antissocial 2. Escola 3. Professor e aluno
4. Winnicott, Donald Woods, 1896-1971 I. Título.

HM811

Nome: OYAMA, Daniela Kitawa

Título: Comportamento antissocial na escola: um estudo a partir da teoria de D. W. Winnicott

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Ciências.

Área de concentração: Psicologia escolar e do desenvolvimento humano

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Lúcia Toledo Moraes Amiralian

Aprovada em: ____/____/____.

Banca Examinadora

Dedico esse trabalho ao Leandro e aos
meus pais, Yassuo e Dirce (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Professora Maria Lúcia Toledo Moraes Amiralian, pela atenção e cuidado, pelas orientações e pelo que aprendi com ela.

Aos meus pais Yassuo e Dirce (*in memoriam*), aos meus tios Harue, Massamiti e Terezinha e às minhas primas Andreia e Ana, pelo apoio e incentivo.

Às professoras Maria José Ribeiro e Marilene Proença Rebello de Souza, pelas contribuições no Exame de Qualificação.

À escola em que realizei a pesquisa, por me receber e me acolher.

Aos meus eternos orientadores, Fabio Camargo Bandeira Villela e Ana Archangelo, pelo incentivo e por tudo que aprendi com eles.

Aos colegas do grupo de orientação: Marta, Gabriela, Ivan e Érika, pelo que compartilhamos juntos.

RESUMO

OYAMA, Daniela Kitawa. **Comportamento antissocial na escola**: um estudo a partir da teoria de D. W. Winnicott. 2015. 173 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

A pesquisa tem como objetivo conhecer a dinâmica do comportamento antissocial na escola e a relação que o aluno estabelece com seus membros, especialmente com o professor. Foi utilizada a metodologia clínico-qualitativa. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental de 2º a 5º anos e foram acompanhados três alunos com comportamento antissocial, durante um ano letivo. Consideraram-se comportamentos antissociais aqueles definidos pela escola como o sendo, especialmente por tais alunos agredirem verbal e fisicamente colegas e adultos; excetuando-se os casos de comportamento definidos pela escola como antissociais, mas que tinham como característica o isolamento ou afastamento do aluno em relação às outras crianças ou aos adultos. O presente trabalho traz aspectos da educação e da escola, aborda temas como as políticas públicas educacionais e a intersecção das áreas de Psicologia e Educação. Apresenta algumas abordagens de questões escolares como a função da escola, a relação professor e aluno e o conceito de escola significativa. São apresentados alguns conceitos da teoria de D. W. Winnicott considerados importantes para a discussão da pesquisa: alguns aspectos do desenvolvimento, Winnicott e educação e a tendência antissocial para esse autor. Descreve-se a escola pesquisada, discute-se especialmente um aluno acompanhado e a escola como ambiente de crescimento. Por fim, apresentam-se algumas reflexões a partir da pesquisa; discute-se a relação dos professores com os alunos, a dificuldade de alguns adultos de notarem melhoras nas crianças, os sentimentos negativos do professor em relação ao aluno, a questão da tendência antissocial na escola e a possibilidade de o professor e a escola contribuírem para o desenvolvimento emocional da criança. Espera-se que o estudo possa contribuir para o entendimento do comportamento antissocial do aluno pelos membros da escola e, especialmente, pelo professor, com quem passa a maior parte do tempo do período escolar, e que isso possa possibilitar-lhes lidar melhor com seus alunos que apresentam tal comportamento. O conhecimento da teoria de Winnicott pode auxiliar o professor a promover a saúde e o desenvolvimento emocional do aluno e ajudar a criança que teve falhas ambientais a retomar esse processo, na medida em que compreende melhor o desenvolvimento infantil e suas dificuldades e as condições favoráveis para um amadurecimento saudável.

Palavras-chave: Comportamento Antissocial. Escola. Professor e Aluno. Winnicott.

ABSTRACT

OYAMA, Daniela Kitawa. **Antisocial behaviour at school**: a study from the perspective of D. W. Winnicott. 2015. 173 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

This research aims at understanding the dynamic of antisocial behaviour at school and the relation the student establishes with the members of the school, especially the teacher. The clinical-qualitative methodology was used. This research was performed in a Primary Public School that offers from the second to the fifth grades. Three students who show antisocial behaviour were followed during a whole school year. We considered the antisocial behaviour described by the school as being actions that attack other children and adults verbally or physically, as well as the characteristics of isolation and withdrawal. Having said that, only the students who have actually attacked someone were selected for this research. After presenting aspects of education and the school, this research brings themes such as educational public policies and the intersection of Psychology and Education fields. It presents some approaches of school issues such as the function of school, the relationship between students and teachers and the concept of meaningful school. Some concepts from the theory of D. W. Winnicott are presented, which are considered important for the discussion in this research: some aspects of development, Winnicott and education, and the antisocial tendency according to this author. It describes the studied school, especially discussing one student and the school as a growth environment. At last, it presents some reflections that arose from this research: the relationship between teachers and students. It also discusses some aspects, such as the difficulty of some adults to see improvement in the children, the negative feelings of the teachers towards the student, the issue of antisocial tendency at school and the possibility of the teacher to contribute to the emotional development of the child. We hope that this study can contribute to a better understanding of the student antisocial behaviour from the members of the school and especially the teacher, with whom he/she spend most of his/her school time with. Understanding the dynamics of this behaviour can provide the school and the teacher with the opportunity to deal better with the students who show this behaviour. Knowing the theory of Winnicott can help the teacher so that he/she can promote the student's health and emotional development and help the student who has had environmental drawbacks to retake this process, as he/she can better understand children's development and its difficulties and the favourable conditions for a healthy development.

Key-words: Antisocial Behavior. School. Teacher and Student. Winnicott.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I: METODOLOGIA	18
1.1 Metodologia	18
1.2 Procedimentos metodológicos	21
CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO E ESCOLA	26
2.1 Políticas públicas educacionais	26
2.2 Psicologia e escola	29
2.3 Algumas concepções sobre educação e escola	32
2.3.1 O conceito de escola significativa de Villela e Archangelo	38
CAPÍTULO III: D. W. WINNICOTT	44
3.1 Um pouco de D. W. Winnicott	44
3.2 O desenvolvimento emocional para D. W. Winnicott	47
3.2.1 Da dependência à independência	53
3.2.2 O brincar e a criatividade	65
3.3 Winnicott e educação	67
3.4 Os distúrbios de comportamento e a tendência antissocial	82
3.4.1 A tendência antissocial na teoria de D. W. Winnicott	86
CAPÍTULO IV: A PESQUISA NA ESCOLA	95
4.1 A escola	95
4.2 A escolha dos alunos com comportamento antissocial	101
4.3 O aluno Daniel	101
4.4 Medicalização	135
4.5 A escola como ambiente	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	166

APRESENTAÇÃO

Fiz iniciação científica durante minha graduação no Curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP de Presidente Prudente. Quando terminei o curso, adorava a pesquisa e a Psicanálise e tinha certeza de que queria fazer mestrado e doutorado.

Fiz meu mestrado na área de Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp e o título de minha dissertação foi *A angústia do professor diante do aluno: um estudo com professoras das primeiras séries do Ensino Fundamental* (OYAMA, 2009). Durante a pesquisa de mestrado, participei semanalmente de reuniões de professores em uma escola durante um ano e meio e realizei entrevistas com alguns deles. Uma questão que me chamou a atenção durante a pesquisa foi a violência dentro desse ambiente escolar, relatada por esses professores. Era uma questão que os incomodava e passou a me incomodar também.

Os professores relatavam a violência presente no dia a dia da escola e fora dela, agressões de alunos contra alunos, professores e funcionários; e a violência sofrida por alguns alunos em seu convívio familiar, dentro de suas casas. Os professores também demonstravam o medo que tinham de alguns pais de alunos, que chegavam a ameaçar docentes e funcionários. Os relatos dos professores mostravam que alguns alunos e suas famílias não encaravam essa violência como algo grave e, especialmente, um relato de violência extrema, de um pai que matou o próprio filho com chutes, relatado por uma professora, mexeu muito comigo.

O tema de minha pesquisa para o doutorado surgiu dessa inquietação. A violência na sociedade e no ambiente escolar, a agressividade e, por fim, cheguei ao tema do comportamento antissocial na escola e minha preocupação em como a escola pode ajudar seus alunos antes que esse comportamento se torne delinquencial.

INTRODUÇÃO

Uma das maiores queixas de professores atualmente, segundo vários autores (BARRETO, 1989; AQUINO, 1996; LAJONQUIÈRE, 1996; FRELLER, 2001, etc.), é em relação ao comportamento dos alunos. Para Cintia Copit Freller (2001, p. 17), essa é a queixa mais frequente de pais e professores; e o número de crianças encaminhadas que apresentam o comportamento indisciplinado é crescente. Julio R. Groppa Aquino (1996a, p. 40) também afirma que relatos de professores apontam que, atualmente, a questão disciplinar é uma das dificuldades fundamentais no trabalho escolar e que, segundo os professores, a conduta dos alunos seria um dos obstáculos centrais para o objetivo do ensino e seria “traduzida em termos como: bagunça, tumulto, falta de limite, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade etc.”¹ (AQUINO, 1996a, p. 40).

As definições de o que é considerado indisciplina são variadas, além de que, como já afirmei em minha pesquisa de mestrado, “o que é indisciplina para um professor, não necessariamente o é para outro [...]” (OYAMA, 2009, p. 119). Para Barreto,

O aluno indisciplinado é aquele caracterizado como desobediente: que não cumpre ordens, nem aceita os padrões do grupo; que desafia a autoridade; agride os colegas com palavras de baixo calão; briga e bate neles, destrói suas coisas; agride a professora, desrespeitando-a; é irrequieto e perturba o trabalho dos demais; é irônico, cruel, revoltado e apresenta, na maior parte dos casos, péssimo aproveitamento. (BARRETO, 1989, p. 305)

Para pais e professores, segundo Freller, os comportamentos denominados indisciplinados são “agitação, movimentação, emitir opinião, não obedecer, recusar-se a fazer determinadas tarefas.” (FRELLER, 2001, p. 108). Para Leandro de Lajonquière, a indisciplina tem uma variabilidade muito grande que pode ir “do não querer emprestar a borracha ao colega até o extremo de falar quando não foi solicitado, passando, é claro, pela conhecida resistência a sentar-se ‘adequadamente’ na carteira” (LAJONQUIÈRE, 1996, p. 25). Segundo Lajonquière,

¹ Nas citações diretas deste trabalho, realizei as correções ortográficas e de tradução que considerei necessárias.

Para além das suas singularidades, esses acontecimentos cotidianos parecem constituir um conjunto na medida em que, por outro lado, opõem-se àqueles considerados de natureza violenta, como, por exemplo, agredir fisicamente um colega ou furar os pneus do carro do professor, e, por outro, convergem em maior ou menor grau para o ponto de fuga que a imagem de um aluno ideal recorta no horizonte do imaginário escolar.” (LAJONQUIÈRE, 1996, p. 25-26)

Diferentemente de Barreto (1989), Lajonquière diferencia a indisciplina do comportamento de natureza violenta.

A violência dentro do ambiente escolar é uma questão que preocupa e incomoda (OYAMA, 2009). A violência presente na sociedade também ronda as escolas e a vida dos que nelas se encontram. Guimarães lembra que

[...] a escola, enquanto espaço de violência e de indisciplina, é percorrida por um movimento ambíguo: de um lado, pelas ações que visam ao cumprimento das leis e das normas determinadas pelos órgãos centrais, e, de outro, pela dinâmica dos seus grupos internos que estabelecem interações, rupturas e permitem a troca de ideias, palavras e sentimentos numa fusão provisória e conflitual. A instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural. É importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina. (GUIMARÃES, 1996, p. 77)

Assim como a sociedade produz a violência, a escola, como instituição dessa sociedade, também a produz. Mas ela não é somente reprodutora dessa violência macroestrutural, ela também produz sua própria violência e sua indisciplina, pois há uma relação conflituosa entre as normas impostas e a dinâmica dos grupos dentro dela.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) apontam que o crescimento da violência e da indisciplina tem dificultado a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores:

Eles são reflexos não só da violência das sociedades contemporâneas, mas também da violência simbólica da cultura da escola que impõe normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelece diálogo com a cultura dos alunos,

frequentemente conduzindo um número considerável deles ao fracasso escolar. Não só o fracasso no rendimento escolar, mas também a possibilidade de fracassar que paira na escola, criam um *efeito de halo* que leva os alunos a se insurgirem contra as regras escolares.

O questionamento da escola que está por trás desses comportamentos deriva também da rápida obsolescência dos conhecimentos provocada pela multiplicação dos meios de comunicação e do fato de, ao ter-se popularizado, o certificado que ela oferece já não é mais garantia de ascensão e mobilidade social como já foi nos períodos em que a escola pública era altamente seletiva. (BRASIL, 2013, p. 111-112, grifos do autor)

Freller (2001) aponta como a indisciplina pode ser criada a partir do descontentamento por parte dos alunos, quando a escola não supre suas necessidades, como reação às práticas escolares inadequadas. Aborda não somente a indisciplina do aluno, mas também a dos pais e professores. Defende a necessidade de humanizar as práticas escolares, de estabelecer um diálogo entre alunos, professores e pais e mostra que, em alguns casos, o que é chamado de indisciplina é na verdade expressão de criatividade e estilo pessoal, ou uma forma de o aluno se rebelar contra a submissão e adaptação exigidas pela escola e pelos professores.

O tema desta pesquisa, o comportamento antissocial na escola, parece um tópico escasso na bibliografia atual; mas o tema da indisciplina, que não coincide, mas tem relação com ele, aparece mais frequentemente na literatura existente.

Aquino, em um livro que organizou, com o título *Indisciplina na escola*, inicia a apresentação da obra com as seguintes palavras:

Há muito os distúrbios disciplinares deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras para se tornar, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais. Claro está que, salvo o enfrentamento isolado e personalizado de alguns, a maioria dos educadores não sabe ao certo como interpretar e/ou administrar o ato indisciplinado. Compreender ou reprimir? Encaminhar ou ignorar? (AQUINO, 1996b, p. 7)

Francisco Carlos Franco aponta que a indisciplina na escola está entre as reclamações mais constantes do dia a dia dos professores e alguns deles chegam a afirmar que o problema está inviabilizando seu trabalho na sala de aula. Segundo Franco, o problema não é novo, mas atualmente está ganhando dimensões

diferentes das vivenciadas pela escola. “Percebemos que muitos professores acabam até desencadeando um processo de estresse, tamanha a dificuldade que têm para conviver, administrar e criar alternativas de intervenção que possam ajudá-los a contornar situações dilemáticas com alunos indisciplinados.” (FRANCO, 2003, p. 167). Muitas vezes, os professores encaminham o aluno à direção ou ao coordenador da escola para que lhe sejam aplicadas sanções; cobram que a direção aja com rigor, aplique suspensões e até mesmo a expulsão do aluno para se resolver o problema. Mas o autor lembra que atitudes autoritárias não ajudam os estudantes e não resolvem o problema – podem até acentuar ainda mais o comportamento indesejado.

Segundo Freller (2001, p. 41), os estudos sobre indisciplina escolar, em geral, abordam uma reflexão ou que privilegia os aspectos macroestruturais, que explicam a indisciplina a partir de determinações socioeconômicas; ou que priorizam os determinantes psíquicos para esse comportamento; ou tentam relacionar esses dois aspectos, mas tratando-os como entidades separadas. Concordo com ela quando afirma que, no processo de ensino-aprendizagem, a questão é a relação professor-aluno, que é complexa e multideterminada (FRELLER, 2001, p. 40):

São pessoas que se relacionam com pessoas, que se relacionam com objetos da cultura, que têm uma história, que vivem em uma determinada sociedade, que desejam e têm necessidades, expectativas, crenças, valores e preconceitos etc. Incluir os determinantes sociais e psíquicos, além dos estritamente institucionais e pedagógicos, da relação professor-aluno e do processo ensino-aprendizagem, é inevitável. (FRELLER, 2001, p. 40)

O conceito de indisciplina parece mostrar uma definição variada, que abarca vários tipos de comportamento, muito diferentes em sua natureza, provocados por fatores diversos e, entre eles, o comportamento chamado de antissocial.

Luci Mara Garcez Marin (2011, p. 15), em sua pesquisa de doutorado, afirma que é notório o número de casos de crianças com “distúrbio do comportamento” atendidas em instituições públicas voltadas à saúde mental da infância e que esses casos aumentam a cada dia. Segundo ela,

Na atualidade, mais e mais a cada dia, psicólogos e psiquiatras se ocupam, seja em seus consultórios ou em instituições de saúde mental, de crianças e adolescentes cujo sofrimento se relaciona a

sintomas da tendência antissocial. São meninos e meninas (especialmente os primeiros), encaminhados pela escola ou pelo pediatra, com hipóteses diagnósticas genéricas como “distúrbio do comportamento” ou “comportamento antissocial”, que apresentam como queixas indisciplina constante, agressividade, dificuldades de aprendizagem, agitação psicomotora, oposição e rebeldia. (MARIN, 2011, p. 18, grifos da autora)

E que, em uma análise mais detalhada,

[...] os sintomas se dispõem numa escala que vai desde episódios de birra e desobediência infantis até oposições sistemáticas a limites e normas sociais que tendem a romper o curso de um desenvolvimento sadio, causando sérios prejuízos à escolarização e à convivência social, constituindo importante fonte de sofrimento às crianças/adolescentes e às suas famílias e, em extensão, aos educadores. (MARIN, 2011, p. 18)

Outra autora que pesquisou em seu mestrado sobre crianças com distúrbios de conduta foi Ana Angélica Roncolato (2011). As crianças com as quais trabalhou em sua pesquisa não possuíam problemas com a justiça e, em geral, eram encaminhadas ao atendimento por suas escolas devido a apresentarem graves problemas de comportamento e aprendizagem; ou pela própria família, que não conseguia lidar com a agressividade, as atitudes desafiantes e a falta de limites dessas crianças (RONCOLATO, 2011, p. 2). Segundo ela, “Os distúrbios de conduta são caracterizados por padrões persistentes de conduta antissocial, agressiva ou desafiante” (RONCOLATO, 2011, p. 5) e são de difícil intervenção.

Marin apontou em seu estudo o sofrimento das crianças que apresentavam tal comportamento, mas Roncolato afirma que as crianças e adolescentes com esse diagnóstico podem não ter empatia e preocupação com os sentimentos de outras pessoas (RONCOLATO, 2011, p. 3), que “não apresentam sofrimento psíquico ou constrangimento com as próprias atitudes e não se importam em ferir os sentimentos das pessoas ou desrespeitar seus direitos. Seu comportamento apresenta maior impacto nos outros do que em si mesmos.” (RONCOLATO, 2011, p. 7).

Para Roncolato,

O quadro clínico dos distúrbios de conduta é caracterizado por comportamento antissocial persistente com violação de normas sociais e direitos individuais. Em sua base estão os comportamentos

que incomodam e perturbam, além do envolvimento em atividades perigosas e até mesmo ilegais. Quando existe o envolvimento legal, a criança ou o adolescente é tratado com o termo “delinquente” ou “menor infrator”. Os atos antissociais relacionados aos transtornos psiquiátricos são abrangentes e se referem a comportamentos condenados pela sociedade, com ou sem transgressão das leis. (RONCOLATO, 2011, p. 6-7, grifos da autora)

A autora trata em seu trabalho de crianças nas quais o sintoma está mais consolidado do que parece apresentado por Marin, aproximando-se do comportamento delinquencial. Para ela, o desenvolvimento e persistência do comportamento são influenciados por fatores individuais, familiares e sociais que interagem “de forma complexa e ainda pouco esclarecida.” (RONCOLATO, 2011, p. 3).

Para Donald W. Winnicott, autor de referência deste trabalho, o ambiente tem papel fundamental nos distúrbios de comportamento e na etiologia dos transtornos psíquicos, de uma forma geral. Ele considera os distúrbios de caráter como as manifestações clínicas da tendência antissocial que variam desde a gula e a enurese noturna até as perversões, delinquência (momento em que passa a haver ganhos secundários) e, no extremo, a psicopatia.

No artigo “A tendência antissocial”, de 1956, Winnicott esclarece:

Decidi discutir não a delinquência, mas a tendência antissocial. A razão é que a defesa antissocial organizada está sobrecarregada de ganho secundário e reações sociais que tornam difícil ao investigador atingir seu âmago. Em contrapartida, a tendência antissocial pode ser estudada tal como se apresenta na criança normal ou quase normal, em que se relaciona com dificuldades inerentes ao desenvolvimento emocional. (WINNICOTT, 1958c [1956]/1999, p. 135)

A tendência antissocial, para esse autor, não é um diagnóstico e não se trata necessariamente de uma doença, é uma dificuldade no desenvolvimento emocional que pode estar presente na criança (ou adulto) normal ou quase normal ou, no extremo, e nesse caso um diagnóstico, na psicopatia. A criança que apresenta comportamento antissocial não está necessariamente doente. Muitas vezes, o comportamento não passa de um pedido de socorro, solicitando o controle de pessoas amorosas, forte e confiantes. Mas a maioria dos delinquentes é, em certa medida, doente por não ter o sentimento de segurança incorporado às suas crenças,

devido a uma falha do ambiente. Uma criança antissocial pode parecer bem quando está sob forte controle, mas se lhe for dada liberdade, sentirá a ameaça de loucura. É isso que a faz, inconscientemente, sem saber o que está fazendo, transgredir contra a sociedade com o intuito de restabelecer o controle exercido pelo exterior (WINNICOTT, 1946b/1999, p. 131). O que caracteriza a tendência antissocial é “[...] *um elemento nela que compele o meio ambiente a ser importante*. O paciente, através de pulsões inconscientes, compele alguém a encarregar-se de cuidar dele.” (WINNICOTT, 1958c [1956]/1999, p. 139, grifos do autor).

Segundo Winnicott (1958c [1956]/1999, p. 140-141), há sempre duas direções da tendência antissocial, mas uma pode ser predominante em relação à outra: uma é tipicamente representada pelo furto associado à mentira e a outra, pela destrutividade. Na primeira direção, ligada às raízes libidinais (busca de objeto), a criança procura algo que não encontra e, então, busca em outro lugar, quando há esperança. Na segunda direção, ligada às raízes agressivas ou motilidade (destruição), ela procura a estabilidade do ambiente que suporte a tensão de seu comportamento impulsivo (WINNICOTT, 1958c [1956]/1999, p. 141). A criança busca a mãe e o pai que protege a mãe dos impulsos da própria criança.

A escolha por Winnicott como autor de referência deste trabalho se deve primeiramente a sua teoria sobre o desenvolvimento humano e à importância dada por esse autor ao ambiente na constituição e no desenvolvimento da criança. É uma teoria preocupada com o desenvolvimento saudável do indivíduo, focada na prevenção de sintomas e doenças psicopatológicas, pensando na promoção da saúde, e não somente em seu tratamento. Winnicott foi um dos primeiros autores da Psicanálise preocupado com a promoção da saúde, a prevenção de sintomas e doenças psicopatológicas para além de seu tratamento. A escolha por esse autor se deve também por sua experiência em escrever e falar para professores e profissionais da área de saúde e sua vasta experiência com crianças evacuadas de Londres durante a Segunda Guerra Mundial, a partir da qual formulou sua teoria sobre a tendência antissocial.

Essa preocupação em relação à promoção de saúde e prevenção é também minha, quando penso no que a escola pode fazer por seus alunos. Ela pode e deve oferecer condições para favorecer seu desenvolvimento e pode ajudar aqueles que estão em dificuldades nesse processo. A importância dada pelo autor ao ambiente

nos instiga a pensar em possibilidades de a escola ajudar a criança sob sua responsabilidade.

A escola recebe os alunos em uma idade muito precoce e é nela que as crianças passam grande parte de seu tempo, ou até mesmo a maior parte de seu dia. A escola é o primeiro ambiente social fora da família, onde as crianças iniciam suas vivências e experiências sociais; e é nela que a criança tem sua segunda chance quando algo falhou no núcleo de sua família (informação verbal)².

Winnicott atendeu muitos casos de crianças com dificuldades escolares. Em “Consultas Terapêuticas em Psiquiatria Infantil” (1971b/1984), relata vários casos de crianças com dificuldades na escola e de aprendizagem. Nesse mesmo livro, dividido em três partes, dedica toda a terceira parte à discussão de casos de tendência antissocial, representados especialmente pelo furto. E atualmente, é comum nos depararmos, nas escolas, com casos de crianças que apresentam o furto ou/e a indisciplina como sintomas de tendência antissocial.

Este estudo tem como objetivo conhecer a dinâmica do comportamento antissocial na escola e a relação que o aluno estabelece com seus membros, especialmente com o professor.

Esta pesquisa foi pensada e realizada para professores e educadores e é especialmente para eles que foi escrita. Portanto, como critério de escolha dos alunos, foram considerados comportamentos antissociais aqueles definidos pela escola como o sendo, excetuando-se os casos de comportamento definidos pela escola como antissociais, mas que tinham como característica o isolamento ou afastamento do aluno em relação às outras crianças ou aos adultos. Portanto, para a escolha dos alunos neste trabalho, foram consideradas crianças com comportamento antissocial aquelas identificadas pela escola por agredirem verbal e fisicamente colegas e adultos.

A pesquisa pode contribuir para o entendimento do comportamento antissocial do aluno pelo professor, com quem passa a maior parte do tempo do período escolar. O entendimento da dinâmica do comportamento pode possibilitar à escola e ao professor a oportunidade de lidarem melhor com seus alunos que apresentem tal conduta. Pode contribuir também para uma melhor compreensão do

² AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. In: *V Colóquio Winnicott do Triângulo Mineiro*. Set. 2013.

desenvolvimento infantil e de condições favoráveis para um desenvolvimento saudável.

O primeiro capítulo apresenta a metodologia utilizada na realização da pesquisa. Define a metodologia clínico-qualitativa descrita por Turato e explicita os procedimentos metodológicos.

O segundo capítulo traz aspectos da educação e da escola. Aborda temas como as políticas públicas educacionais e a intersecção das áreas de Psicologia e Educação e apresenta algumas abordagens de questões escolares como a função da escola, a relação professor e aluno e o conceito de escola significativa de Villela e Archangelo.

O terceiro capítulo apresenta conceitos da teoria de D. W. Winnicott considerados importantes para a discussão posterior sobre o aluno e a escola acompanhados: alguns aspectos do desenvolvimento, Winnicott e educação e a tendência antissocial para esse autor.

O quarto capítulo trata da pesquisa na escola. Descreve a escola pesquisada; discute o aluno acompanhado com tendência antissocial e a escola como ambiente.

Por fim, as Considerações Finais apresentam algumas reflexões a partir da pesquisa; discute-se a relação dos professores com os alunos, o ódio do professor em relação ao aluno, a questão da tendência antissocial na escola e a possibilidade de o professor e a escola contribuírem para o desenvolvimento emocional da criança.

CAPÍTULO I: METODOLOGIA

O objetivo deste trabalho é compreender a dinâmica do comportamento antissocial na escola: conhecer a relação que o aluno estabelece com os membros da escola, direção, funcionários, outros alunos e especialmente com o professor; identificar como os membros da escola lidam com o aluno que apresenta tal conduta, que papel eles têm na ampliação ou redução desse tipo de comportamento.

Há vários modos de olhar para um mesmo objeto quando realizamos uma pesquisa científica. A forma adotada neste trabalho foi a metodologia clínico-qualitativa.

1.1 Metodologia

A metodologia clínico-qualitativa é definida por Turato (2003) como uma particularização e um refinamento da metodologia qualitativa genérica e tem como pilares sustentadores as peculiaridades: atitude existencialista, atitude clínica e atitude psicanalítica. A atitude existencialista de valorizar os elementos de angústia e ansiedade presentes no indivíduo a ser estudado e no pesquisador; a atitude clínica de acolher o sofrimento existencial emocional da pessoa, oferecendo-lhe a escuta e o olhar, primordialmente movido pelo desejo de proporcionar ajuda a quem sofre; e a atitude psicanalítica, que incorpora ao trabalho concepções psicanalíticas, prezando o inconsciente, a transferência e a contratransferência nos instrumentos utilizados durante a pesquisa e utilizando a Psicanálise como referencial teórico para discussão dos resultados. Segundo Turato, essas peculiaridades do método implicariam a ruptura epistemológica entre esse modelo e outras pesquisas qualitativas. O método clínico-qualitativo é concebido como:

[...] um meio científico de conhecer e interpretar as significações – de naturezas psicológicas e psicossociais – que os indivíduos (pacientes ou quaisquer outras pessoas preocupadas ou que se ocupam com problemas da saúde, tais como a equipe de profissionais, os familiares e pessoas da comunidade), dão aos fenômenos do campo da saúde-doença. Ocorre sob o paradigma fenomenológico, dentro

da área das Ciências do Homem, com valorização das angústias e ansiedades existenciais das pessoas envolvidas no estudo e pautando-se num quadro interdisciplinar de referenciais teóricos com destaque às concepções psicanalíticas básicas. (TURATO, 2003, p. 240)

E é particularmente útil na investigação de fenômenos com estruturação complexa por pertencerem à intimidade do indivíduo e difícil verbalização emocional. Para isso, nessa abordagem metodológica, o pesquisador deve criar “[...] um enquadramento da relação face a face, valorizando as trocas afetivas mobilizadas e escutando a fala do sujeito [...] e, ainda, observando o global de sua linguagem corporal/comportamental durante a entrevista.” (TURATO, 2003, p. 241). Turato define assim o método clínico-qualitativo:

A partir das atitudes existencialistas, clínica e psicanalítica, pilares do método, que propiciam respectivamente a acolhida das angústias e ansiedades do ser humano, a aproximação de quem dá a ajuda e a valorização dos aspectos emocionais psicodinâmicos mobilizados na relação com os sujeitos em estudo, este método científico de investigação, sendo uma particularização e um refinamento dos métodos qualitativos genéricos das ciências humanas, e pondo-se como recurso na área da psicologia da saúde, busca dar interpretações a sentidos e a significações trazidos por tais indivíduos sobre múltiplos fenômenos pertinentes ao campo do binômio saúde-doença, com o pesquisador utilizando um quadro eclético de referenciais teóricos para a discussão no espírito da interdisciplinaridade. (TURATO, 2003, p. 242)

O autor aponta como características principais do método: interpretação dos sentidos e significações dos fenômenos da saúde-doença em contraposição à enunciação de fatos; ambiente natural do sujeito como campo de pesquisa; valorização das angústias e ansiedades existenciais como fundamentais, tanto do pesquisador (que o mobilizam para a pesquisa) como do sujeito pesquisado (que devem ser acolhidas pelo pesquisador); valorização de elementos psicanalíticos básicos, considerados pelo pesquisador como ferramentas para uso no *setting* da entrevista e na discussão dos resultados; pesquisador como instrumento principal da investigação em campo, na coleta de dados; pesquisador como *bricoleur* – o investigador tem a prerrogativa de poder construir sua teoria a partir de fragmentos encontrados em campo, sem estar rigidamente atrelado ao projeto inicial; interesse

do pesquisador voltado ao processo, e não ao resultado – o alvo de interesse do pesquisador é em como se processam os fenômenos, e não o produto das correlações em si; saberes teóricos e práticos (observações livres e acumuladas historicamente e experiências vividas e adquiridas na prática cotidiana de modo não necessariamente sistematizado) como pontos de partida; raciocínio indutivo e dedutivo como processo dialético na construção do conhecimento científico; validade dos dados como força do método – o apreendido pela consciência do pesquisador reflete o fenômeno em questão; apresentação dos resultados e interpretação como fases concomitantes; e pressupostos revistos como conclusão da pesquisa em primazia sobre a busca de generalizações.

Sobre essa última característica do método em relação aos seus resultados ou conclusões, Turato aponta:

Cabe ao leitor, consumidor da pesquisa realizada, empregar tais pressupostos revistos (conclusivos) para novos casos: situações em que fenômenos semelhantes se apresentam a ele no sentido de ver se seriam úteis na sua compreensão, sendo portanto incabível a crítica de que seus resultados não são reproduzíveis a rigor. Primeiramente porque fenômenos e fatos, sejam individuais ou na amplitude social, que se manifestam no campo das Ciências do Homem, por razões obviamente observáveis simplesmente não são reproduzíveis, e, em segundo lugar, porque o que queremos na pesquisa qualitativa é, de modo deliberado, conhecer cientificamente o particular [...] (TURATO, 2003, p. 266)

O presente estudo não se refere à relação dessa escola e desses professores com esses alunos, mas são amostras de tipos de relação de professores com alunos para se pensar nas dificuldades das escolas em lidar com tais casos. Espera-se que os casos analisados de alunos com comportamento antissocial possam servir aos professores, leitores pressupostos desta pesquisa, como instrumento que lhes possibilitem lidar melhor e até mesmo ajudar alunos em situações semelhantes às dos alunos estudados na pesquisa. O conhecimento da teoria winnicottiana do desenvolvimento emocional pode auxiliar os professores a promover a saúde emocional de seus alunos.

1.2 Procedimentos metodológicos

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental (2º a 5º anos) em um município do interior paulista. Para realizar a pesquisa, durante um ano letivo, observei intervalos e aulas; verifiquei registros no Livro de Ocorrências de Alunos da escola; observei reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); realizei entrevistas individuais e conversas informais com direção, professores, funcionários e pais de alunos ou seus responsáveis; e encontros semanais com três alunos indicados pela escola como tendo comportamento antissocial. Todos os professores que participaram das reuniões de HTPC e os funcionários da escola que participaram da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); e, no caso dos alunos, seus pais ou responsáveis.

Minha observação das reuniões de HTPC foi constante durante todo o ano letivo. A observação de intervalos ocorreu todas as semanas e também acompanhei vários eventos realizados pela escola, como apresentações de alunos, Dia das Crianças, festa junina, feira do Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Observei aulas durante uma semana no início do ano e em outros momentos em que achei necessário. Foram feitas anotações em um caderno durante as reuniões e as observações.

Foram verificados os registros no Livro de Ocorrências de Alunos da escola para que fosse possível acompanhar algum incidente que tenha ocorrido durante o período em que eu não estivesse presente na instituição.

As entrevistas com a direção da escola, professores, funcionários e pais de alunos ou seus responsáveis foram realizadas conforme necessidade durante a pesquisa. Os encontros semanais com os alunos incluíam atividades como conversar, desenhar e brincar. Eram encontros como espaço de comunicação efetiva entre mim e os alunos. Os alunos podiam fazer o que quisessem nesse período de 50 minutos semanais que ficavam sozinhos comigo e tinham a sua disposição papel, lápis de escrever, lápis colorido, giz de cera, giz de lousa, tesoura, cola, barbante, blocos de montar, bonecos e bonequinhos, cavalos e cavalinhos e panelinhas. Durante o ano, levei dominó, alfabeto móvel, quebra-cabeça e jogo de memória. Os encontros não tinham objetivo terapêutico para os alunos, apesar de o serem por sua própria natureza lúdica, pelo fato de as crianças terem uma pessoa

especialmente ali com elas para atendê-las e proporcionar-lhes uma atenção especial que fosse confiável. O objetivo desses encontros era estabelecer um espaço de comunicação efetiva. Acreditava que para conhecer melhor o aluno eu precisava me relacionar com ele. Os encontros aconteciam sempre em um mesmo dia da semana e qualquer eventual falta minha era comunicada a eles com antecedência.

Durante as entrevistas e os encontros, eu fazia algumas anotações em um caderno e, em momento posterior, eu realizava os registros do que havia acontecido.

Na pesquisa clínico-qualitativa, a dinâmica da entrevista utiliza conceitos da Psicanálise como estabelecimento do *setting* (enquadramento), valorização da transferência e da contratransferência e a livre associação de ideias (TURATO, 2003, p. 309).

Em linhas gerais, as entrevistas e os encontros com os alunos seguiram a proposta de entrevista aberta de José Bleger (2003), também citado por Turato. Segundo Bleger, a entrevista aberta é caracterizada pela liberdade do entrevistador em fazer perguntas e intervenções, mas principalmente por permitir que o entrevistado configure o campo da entrevista segundo sua própria personalidade,

[...] a liberdade do entrevistador, no caso da entrevista aberta, reside numa flexibilidade suficiente para permitir, na medida do possível, que o entrevistado configure o campo da entrevista segundo sua estrutura psicológica particular, ou – dito de outra maneira – que o campo da entrevista se configure, o máximo possível, pelas variáveis que dependem da personalidade do entrevistado.

Considerada dessa maneira, a entrevista aberta possibilita uma investigação mais ampla e profunda da personalidade do entrevistado [...] (BLEGER, 2003, p. 3)

De alguma forma, toda a pesquisa seguiu a proposta de entrevista aberta de Bleger. Para um entendimento mais profundo da dinâmica do comportamento antissocial e da relação escola-aluno, era preciso que eu estivesse aberta ao inesperado, que pudesse ser tomada nessa dinâmica da instituição. Para Maria Emília Lino da Silva (1993),

Ao iniciar-se uma investigação [...] há que renunciar aos conhecimentos prévios e colocar-se numa posição de receptiva

curiosidade, sem que a ânsia de conhecer obstrua ou determine as representações, deixadas livres para se organizar 'gestalticamente' a partir do material que se oferece à observação. Um raciocínio muito ativo e esperto acaba por encontrar o que procurava, por ver as imagens que já tinha em mente, sem se beneficiar, portanto, com a novidade que o material traz exatamente por lhe ser externo, permitindo assim um diálogo, uma troca, um enriquecimento. (SILVA, 1993, p. 22)

É necessário que o pesquisador esteja atento aos aspectos conscientes e inconscientes da relação, à transferência e contratransferência. Apesar de o entendimento não poder ser construído exclusivamente a partir do raciocínio, também não pode prescindir dele. Silva ainda aponta como importante

[...] colher todos os dados que caírem na rede da atenção flutuante sem hipótese a ser testada, sem objeto muito bem definido, sem ansiedade de chegar rapidamente a uma compreensão, mas, especialmente, sem uma compreensão desde sempre resenhada na introdução do trabalho. Deixar que os dados, em sua variedade e dispersão, repousem por algum tempo em nossa mente. Esta deve suportar o acúmulo de estímulos e a ausência de significação. Ter paciência para esperar que o inconsciente faça seu trabalho e que a emergência do significado venha enfim aliviar a angústia do pesquisador e abençoá-lo com uma teoria provisória nascida de seu material de estudo. (SILVA, 1993, p. 24)

Turato também afirma que na entrevista no método clínico-qualitativo a interpretação de natureza psicanalítica advirá posteriormente à entrevista, que, quanto melhor acontecer o momento fenomenológico da entrevista de pesquisa, melhor se construirá a interpretação posterior dos dados coletados (PICHON-RIVIÈRE, 1991 apud TURATO, 2003, p. 309).

Assim como o pesquisador precisa utilizar a atenção flutuante durante o momento da entrevista, precisa utilizá-la também durante a leitura dos registros realizados durante a pesquisa de campo.

A análise é processual durante toda a realização da pesquisa. Nessa forma de análise, durante a pesquisa de campo – observação de intervalos e aulas na escola; reuniões semanais com professores; acompanhamento de registros no Livro de Ocorrências da escola; entrevistas e conversas informais com direção, professores, funcionários e pais de alunos ou seus responsáveis; e os encontros semanais com os alunos acompanhados –, o investigador levanta hipóteses que são

confirmadas ou refutadas durante o próprio momento da coleta de dados ou em momentos posteriores. Segundo Bleger (2003, p. 19), “[...] a observação se realiza sempre em função de certos pressupostos e que, quando estes são conscientes e utilizados como tais, a observação se enriquece.”. Para ele, é preciso levantar hipóteses, verificá-las ou retificá-las durante a observação ou entrevista ou em momento posterior; assim como as observações subsequentes se enriquecem com as hipóteses prévias,

[...] a forma de observar bem é ir formulando hipóteses enquanto se observa, e durante a entrevista verificar e retificar as hipóteses no momento mesmo em que ocorrem em função das observações subsequentes, que por sua vez se enriquecem com as hipóteses prévias. Observar, pensar e imaginar coincidem totalmente e formam parte de um só e único processo dialético. Quem não utiliza a sua fantasia poderá ser um bom verificador de dados, porém nunca um investigador. (BLEGER, 2003, p. 19)

A análise processual foi realizada durante todo o período de observação e coleta de dados relacionados à escola e continuou até o término da pesquisa, pois, segundo Villela e Guimarães, “as conclusões não estão fragmentadas nas respostas ou dados (ou também frases, no caso das entrevistas) e muito menos são possíveis unicamente ao final do estudo” (VILLELA; GUIMARÃES, 2003, p. 51). Assim como um entendimento pode ser construído e confirmado ou rejeitado no próprio momento da observação ou entrevista, o entendimento sobre a escola, deduzido em certo momento, pode ser confirmado ou revisto em momentos posteriores.

A análise processual possibilita um entendimento complexo do sujeito ou da situação investigada. É uma análise construída durante todo o processo de investigação.

Nessa forma de análise, a capacidade interpretativa depende de uma mobilidade do pensamento e julgamento do entrevistador. Nesse processo, ele deve ter a possibilidade de conseguir levantar hipóteses que serão confirmadas ou que, eventualmente, poderão ser refutadas. Villela e Guimarães destacam que, na entrevista aberta, boa parte da interpretação acontece no decorrer da própria entrevista. A interpretação pode redirecionar a atenção do entrevistador e as perguntas a serem formuladas para o entrevistado, inclusive referentes àquilo que o entrevistado sinaliza como fundamental para ser perguntado. Dessa maneira, as

respostas podem fornecer dados importantes para o entendimento do que é investigado (VILLELA; GUIMARÃES, 2003, p. 52).

A reflexão deve ser constante durante a pesquisa. O investigador pode construir, desconstruir e reconstruir os eventuais entendimentos sobre o objeto pesquisado. Essa é uma forma de análise que favorece o entendimento complexo do sujeito ou do objeto de estudo, que possibilita compreender a subjetividade apresentada ao pesquisador.

CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO E ESCOLA

Winnicott considerava o contexto histórico e social para analisar o indivíduo. Segundo ele (WINNICOTT, 1971f [1967]/2011, p. 3), não se pode avaliar um homem ou uma mulher sem levar em conta seu lugar na sociedade. E a escola tem se tornado cada vez mais um espaço em que as pessoas passam grande parte de sua vida. As crianças e bebês têm entrado cada vez mais jovens na escola e passam nela quase todo o seu dia. Portanto, sendo o ambiente de grande importância para o autor, apresentarei alguns aspectos da educação e da escola.

2.1 Políticas públicas educacionais

A partir de pesquisas do cotidiano escolar e suas relações, que pressupõem que a escola é produtora e produto de relações histórico-sociais, Marilene Proença Rebello de Souza (2010b) discute as políticas públicas educacionais que influenciam o dia a dia da escola. Segundo a autora, o discurso oficial dessas políticas expressa uma concepção de educação e sociedade. Implicitamente, tais políticas definem um projeto de sociedade, de homem e de mundo que imprime valores e diretrizes os quais passam a definir as relações interpessoais e institucionais. Segundo pesquisas que tratam de políticas públicas educacionais no estado de São Paulo na década de 1990 e a dificuldade de suas implementações junto aos educadores, Souza, M. P. R. apresenta alguns pontos de consenso no discurso de professores e gestores:

a) a manutenção de formas hierarquizadas e pouco democráticas de implementação das políticas educacionais; b) a desconsideração da história profissional e política daqueles que fazem o dia a dia da escola; c) a implantação de políticas educacionais sem a necessária articulação com a devida infraestrutura para sua real efetivação; d) a manutenção de concepções a respeito dos alunos e de suas famílias, oriundos das classes populares, que desqualificam parcela importante da população para a qual essas políticas são dirigidas; e) o desconhecimento das reais finalidades das políticas educacionais implementadas pelos próprios educadores; f) o aprofundamento da alienação do trabalho pedagógico e a busca quase desumana de significado e de sentido pessoal. (SOUZA, M. P. R., 2010b, p. 138)

Ao analisar alguns desses discursos apresentados, a autora (SOUZA, M. P. R., 2010b) afirma que, apesar de o professor ser o principal responsável pela implantação dessas políticas, ele pouco tem participado da discussão ou das instâncias de discussão de seu planejamento e implantação. No período estudado por Souza, M. P. R., todas as propostas surgiram como normas a serem seguidas, mantendo-se a prática política e pedagógica de subalternidade dos professores em relação aos órgãos gestores. Não foi democrático e nem coletivo o processo de implementação dessas políticas, não houve explicitação aos professores dos reais interesses que moveram a organização de algumas delas. Essa prática hierarquizada de implantação de propostas pedagógicas, segundo ela, “[...] tem gerado inúmeras formas de resistência, de questionamento, de descontentamento e de não compromisso do professor com seu trabalho.” (SOUZA, M. P. R., 2010b, p. 139). A autora ainda afirma que é frequente os professores dizerem que se sentem desvalorizados e desqualificados em sua prática, suportando uma sobrecarga de tarefas além daquelas previstas para sua atuação docente. E que, ao mesmo tempo, as pesquisas apontaram que muitos desses professores apresentam saídas, propostas e análises da realidade escolar que podem contribuir muito para resolver alguns dilemas atuais no âmbito educacional.

Segundo Souza, M. P. R., o discurso oficial considera “[...] o professor como uma massa homogênea, atuando em uma rede imensa, difícil de ser acessada de forma a considerar as suas particularidades e peculiaridades.” (SOUZA, M. P. R., 2010b, p. 139). A autora constata que as políticas públicas não possuem mecanismos que possam considerar a experiência e a história profissional e política dos profissionais inseridos nas escolas, sem considerar as particularidades locais e os contextos sociais.

Outro consenso no discurso dos professores analisado por Souza, M. P. R. (2010b) diz respeito à precariedade da estrutura física e pedagógica das escolas em relação às propostas políticas. Algumas delas exigiriam investimentos e ações complementares que não estão presentes na escola. Segundo ela, tal precariedade é mais visível no caso do coordenador pedagógico, que assume diferentes funções na escola diante da ausência de um quadro administrativo mínimo que permitiria seu melhor funcionamento.

A concepção negativa, na sociedade e na escola, em relação às famílias pobres e aos filhos da classe trabalhadora é outro ponto abordado por Souza, M. P.

R. (2010b). Segundo a autora, concepções depreciativas e de desqualificação das classes populares podem ser observadas frequentemente nos documentos oficiais das políticas públicas estaduais paulistas da década de 1990. A concepção defendida em tais políticas não é de desigualdade social, mas de vitimização daqueles que se encontram excluídos socialmente, de que cabe à escola assumir o papel social que a família deveria, mas não consegue assumir; ou de que as crianças apresentam tamanhas carências culturais e sociais que a escola só poderia minimizá-las ou contorná-las.

Souza, M. P. R. (2010b) aponta também como um dos motivos de resistência dos professores às políticas impostas a falta de investimentos na educação. Segundo ela, a lógica neoliberal impera na educação e a trata como um serviço prestado da mesma ordem do comércio de produtos e bens de consumo.

Segundo Souza, M. P. R.,

Observamos, portanto, o aprofundamento da alienação do trabalho docente, a desvalorização da crítica, a imposição de uma pedagogia de “consenso”, de maneira a individualizar o fracasso como algo de responsabilidade apenas do docente, ou do aluno, ou ainda de sua família. Nessa perspectiva educacional, o coletivo é apresentado pelas diretrizes políticas que devem ser seguidas e implementadas no interior de uma escola com pouquíssimas modificações nas suas precárias condições, cujo início data da década de 1980 com o aumento de vagas sem expansão do orçamento para tanto. (SOUZA, M. P. R., 2010b, p. 141)

A autora considera que os professores expressam as contradições presentes nas políticas públicas com suas análises e críticas, ou com o sofrimento e o adoecimento, mas não conseguem direcioná-las a ações coletivas para enfrentar as dificuldades. O movimento sindical e a organização social não servem mais como canais de organização e reivindicação, e reconstruir esses canais é um dos grandes desafios desse momento histórico e político (SOUZA, M. P. R., 2010b).

Se por um lado os professores criam suas resistências em relação ao sistema imposto hierarquicamente, que não considera as necessidades, particularidades e contextos locais, uma parcela da indisciplina na escola parece ser também a resistência por parte dos alunos a esse mesmo sistema imposto hierarquicamente.

Mas, segundo Fernando A. B. Souza (2012, p. 129-130), apesar dos vários problemas na educação brasileira, a educação escolar continua valorizada pelos estudantes como algo importante em suas vidas. O autor faz referência a duas pesquisas. Uma delas foi realizada com 5 mil alunos do ensino médio da Grande São Paulo, de escolas públicas e privadas, e apontou que 71% dos alunos consideram os professores muito importantes para o progresso da sociedade (HARKOT-DE-LA-TAILLE; LA TAILLE, 2006 apud SOUZA, F. A. B., 2012, p. 130). Outra pesquisa realizada durante dois anos com 52 mil sujeitos em 1.440 escolas em todo o Brasil apontou que 86% dos participantes estavam satisfeitos com seu trabalho apesar das dificuldades que enfrentam (CODO, 2006 apud SOUZA, F. A. B., 2012, p. 130).

Também pude constatar, em minha pesquisa de mestrado (OYAMA, 2009), que existe uma grande satisfação em ser professora e que, apesar das dificuldades inerentes ao trabalho, é uma profissão que para muitas é prazerosa e gratificante.

2.2 Psicologia e escola

A formação acadêmica dos primeiros psicólogos no Brasil foi influenciada fortemente pelo caráter clínico e de profissional liberal, priorizando o atendimento individual do cliente, com disciplinas que enfatizavam o psicodiagnóstico, psicoterapias e técnicas de exame psicológico em seu currículo (MELLO³, 1978 apud SOUZA, M. P. R., 2010a, p. 14). Segundo Souza, M. P. R. (2010a, p. 14), a Psicologia Escolar e Educacional foi diretamente influenciada por este modelo e atuação profissional. O “[...] trabalho do psicólogo escolar também passou a ser identificado com o modelo clínico de atendimento ao escolar, fortemente marcado por uma prática psicodiagnóstica – com forte influência psicométrica –, psicoterapêutica e reeducativa.” (SOUZA, M. P. R., 2010a, p. 14). Nessa concepção, segundo a autora, a escola era considerada um espaço de aprendizagem ao qual o aluno deveria se adaptar.

Marcelo Ricardo Pereira (2012, p. 27) também aponta que “Por muito tempo no Brasil a Psicologia aplicada à Educação, sobretudo a escolar, era como uma

³ MELLO, S. L. *Psicologia e Profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática. 1978.

prática de especialista que detinha, *a priori*, um saber ortopédico, de normalização e de contenção dos comportamentos desviantes.”, segundo a qual as diferenças provinham exclusivamente das diferenças individuais, “Poucos questionavam a escola, seus tempos, sua gestão, suas formas de coerção, sua política, suas determinações governamentais.”.

Todos os problemas escolares eram centrados nos sujeitos, nos professores e especialmente nos alunos. Segundo Maria Helena Souza Patto (1984⁴ apud SOUZA, M. P. R., 2010b, p. 134), a Psicologia interpretava os fenômenos educacionais de forma restrita e centrava no aluno a causa dos problemas educacionais.

Com a universalização do ensino (AQUINO, 1996a; PEREIRA, 2012), a diversidade e a diferença chegaram maciçamente à escola e os problemas psicológicos precisaram ser encarados de outra maneira. Foi necessário entender os determinantes,

[...] primeiramente, os de classe; depois, os determinantes sociais, culturais, étnicos, raciais, sexuais, de gênero entre tantos que se seguiram.

Logo, não era mais possível estudar a criança, um adolescente, uma família ou um professor sem levar em conta a multiplicidade de determinantes que os condicionam e a própria instituição em que se inserem. (PEREIRA, 2012, p. 27-28)

Patto afirma que “hoje é senso comum que a maior parte dos diplomados pela escola pública de primeiro e segundo grau mal sabe ler, escrever e fazer as quatro operações” (PATTO, 2005, p. 11), mas que, apesar de a educação escolar ter piorado “a olhos vistos nos últimos quinze ou vinte anos” (PATTO, 2005, p. 12), na área de Psicologia houve alguns avanços:

[...] psicanalistas saíram da torre de marfim e começaram a aplicar seus instrumentos teóricos ao entendimento da perversa lógica social brasileira; psicólogos criaram novas práticas de atendimento à queixa escolar que a ressignificaram e tiraram as crianças “fracassadas” do lugar de peças com defeitos intelectuais e morais de fabricação; a violência escolar vem sendo reinterpretada no interior das relações de poder entre classes sociais e etnias na sociedade brasileira; a concepção psicanalítica de sujeito chegou ao campo educacional

⁴ PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

para ajudar a identificar a psicodinâmica do caos escolar e propor uma outra relação educativa; a teoria crítica frankfurtiana vem permitindo uma nova reflexão sobre a educação e as relações intersubjetivas nas sociedades administradas que dominam o corpo, formam indivíduos heterônomos e personalidades autoritárias. (PATTO, 2005, p. 12, grifo da autora)

Mas a autora adverte que nem todos os psicólogos e planejadores educacionais tomaram conhecimento disso.

Segundo Maria José Ribeiro (2004a), houve uma valorização do contexto educacional por boa parte dos psicólogos escolares; pesquisas nas áreas de desenvolvimento e aprendizagem ampliaram-se com importantes avanços, pois muitas dificuldades que eram consideradas como problemas de aprendizagem passaram a ser tratadas como pertencentes ao processo de desenvolvimento da criança. Ainda segundo essa autora, subsídios importantes para a compreensão dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano foram oferecidos pelas contribuições da Sociolinguística, Psicolinguística, Sociologia da Educação e das teorias sócio-histórica e psicogenética (FERREIRO, 1988; GÓES, 1991; GATTI, 1992; CAGLIARI, 1993; MACEDO, 1994; KOHL, 1995 apud RIBEIRO, 2004a, p. 4).

Nessa mesma perspectiva de uma visão mais ampla sobre os fenômenos educacionais, Souza, M. P. R. aponta que “[...] o encaminhamento [do aluno] é sempre uma expressão local de um conjunto de relações que envolvem, pelo menos, as dimensões pedagógica, relacional, institucional e política.” (SOUZA, M. P. R., 2010b, p. 144-145).

Ribeiro (2004a, p. 4) afirma que as causas do fracasso escolar, que passaram a ocupar lugar de destaque nas discussões dos psicólogos escolares, deixaram de ser predominantemente focalizadas nos alunos e passaram a ser buscadas mais no sistema educacional. Mas também adverte que, assim como na história da inserção da Psicanálise na Educação brasileira, em que eram utilizados laudos reducionistas, baseados em testes de personalidade e explicações simplistas que “patologizavam” alunos os quais reagiam a um sistema educacional que não atendia a suas reais necessidades, ainda atualmente está presente na formação e na prática do psicólogo escolar uma forte tendência clínica e utilização de testes padronizados que ajudam a isentar a escola de sua implicação na problemática do aluno. Mas, para Ribeiro, isso não significa que a Psicanálise deva ser descartada

pela Educação, pois ela busca a compreensão do desenvolvimento emocional humano e, portanto, impossível de ser separada da vida.

Muitas pesquisas com referencial teórico psicanalítico têm surgido abordando diferentes temas educacionais, tais como o desejo de saber, afetividade e cognição, fracasso escolar, desvio de função de professoras, escolarização de autistas e psicóticos, entre outras (KUPFER, 1990; LAJONQUIÈRE, 1992; CORDIÈ, 1996; LOPES, 1998; LIMA, 2003 apud RIBEIRO, 2004a, p. 5).

Ribeiro ainda aponta como evolução da própria Psicanálise teorias sobre o desenvolvimento emocional da criança, desde o nascimento, como a formulada por D. W. Winnicott. O referencial teórico winnicottiano tem embasado atualmente trabalhos na área de ensino, aprendizagem e escola (MAZZOLINE, 1999; FRELLER, 2001; PARENTE, 2003 apud RIBEIRO, 2004a, p. 5).

Ribeiro afirma:

Como psicóloga, com experiência na área escolar e no atendimento clínico de crianças com dificuldades no processo de escolarização, notamos, no trabalho junto a professores, a famílias e aos alunos – que frequentam cada vez mais cedo a escola –, uma diversidade de temas, relacionados ao desenvolvimento emocional, que necessitam ser tratados pelos que lidam com educação e permanecem, muitas vezes, isolados em suas experiências cotidianas. (RIBEIRO, 2004a, p. 5-6)

Apesar de ciente das muitas esferas que permeiam as dificuldades escolares, neste trabalho privilegio o tema do comportamento antissocial a partir de uma esfera específica, a teoria do desenvolvimento emocional de D. W. Winnicott.

2.3 Algumas concepções sobre educação e escola

Em uma das entrevistas em minha pesquisa de mestrado (OYAMA, 2009), uma professora me disse:

Não importa como o aluno chega, se ele está na minha sala, eu tenho que ajudar. Ele tem que melhorar, mesmo que tenha que fazer o ano de novo, tem que melhorar. [...] Acredito que é papel da escola educar, não somente ensinar conhecimento, mas educar mesmo. Não pegar bolinho (de merenda) a mais, senão o outro fica sem;

sentar à mesa. Em casa, muitos comem em pé. (OYAMA, 2009, p. 102)

Para essa professora, seu papel não se limitava a ensinar os conteúdos escolares, mas também fornecer a seu aluno uma educação no sentido mais amplo. “A palavra educação provém do latim *educatio* que, além de instrução, também significa ação de criar, alimentar, alimentação, criação. Educador vem de *educator* aquele que cria, pai, que faz às vezes do pai.” (CODÓ; GAZZOTTI, 2006, s/p, grifo do autor). As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) consideram o educar e o cuidar como inseparáveis, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio e posteriores: “Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana.” (BRASIL, 2013, p. 17). Apesar de alguns professores ainda acharem que seu papel se limita a ensinar os conteúdos escolares, a educação deve visar “o pleno desenvolvimento da pessoa”, o que é garantido pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

É na escola que a criança inicia sua socialização em contato com pessoas que não sejam de sua família e vivencia suas primeiras relações sociais, pode brincar com outras crianças sob a supervisão de um adulto. Segundo Winnicott, “[...] há sempre alguém por perto para supervisionar as primeiras experiências sociais da criança, tais como, por exemplo, bater com uma pá na cabeça do companheiro mais próximo.” (WINNICOTT, 1965q [1962]/2011, p. 51). Para Winnicott, a escola deve funcionar como uma extensão ou alargamento do lar: “A escola da criança pequena deve estar integrada ao lar e não deve dar muita ênfase ao ensino propriamente dito, pois as crianças dessa idade necessitam mesmo é de oportunidades para brincar organizadamente e condições controladas para poder dar início a sua vida social.” (WINNICOTT, 1965s [1955]/2011, p. 215).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 34), a função socializadora da escola remete ao aspecto individual e ao contexto social e cultural. Os indivíduos se constituem como pessoas iguais e ao mesmo tempo diferentes nessa dupla determinação. São iguais por compartilhar um mesmo conjunto de saberes e formas de conhecimento, mas diferentes devido ao que cada um pode incorporar. Não é possível o desenvolvimento individual à margem da

sociedade e da cultura, “Os processos de diferenciação na construção de uma identidade pessoal e os processos de socialização que conduzem a padrões de identidade coletiva constituem, na verdade, as duas faces de um mesmo processo.” (BRASIL, 1997, p. 34).

A escola deve prover não somente a educação escolar, referente ao aspecto cognitivo, o conhecimento e o contato com a cultura; mas a educação, a saúde e o desenvolvimento de uma forma mais ampla. Essa é minha ideia de educação e do papel da escola. É na escola que muitos alunos passam a maior parte de seu tempo e durante esse período, eles estão sob a responsabilidade do Estado e “[...] para muitas crianças a escola é a única e real oportunidade de crescer, formar-se, desenvolver-se e tornar-se uma pessoa de bem.” (CAETANO, 2012, p. 39).

Para Villela e Archangelo (2013, p. 30-31), além de promover a aprendizagem, é função da escola promover a saúde da criança, seu desenvolvimento físico, moral, emocional e psicológico. Segundo eles,

[...] se a família não pode reunir condições adequadas para promover o desenvolvimento emocional da criança, não resta à escola alternativa que não a de se desdobrar para suprir as necessidades de seu aluno. A falha de uma das duas partes legalmente responsáveis pela educação da criança (família e escola) não deve servir de desculpa ou de justificativa para o imobilismo ou a omissão da outra parte. (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 31-32)

O papel da escola mudou com as mudanças na sociedade e muitos aspectos que antes eram somente de responsabilidade das famílias tornaram-se responsabilidades da instituição escolar.

Segundo Aquino (1996a), a escola não é uma instituição independente ou autônoma em relação às outras instituições, ao contexto sócio-histórico. Não é possível supor que o que ocorre dentro dela não tenha articulação com os movimentos extraescolares, o que não implica que seja um reflexo imediato deles. “Vale dizer que é mais um entrelaçamento, uma interpenetração de âmbitos entre as diferentes instituições que define a malha de relações sociais do que uma suposta matriz social e suprainstitucional, que a todos submeteria.” (AQUINO, 1996a, p. 41).

Segundo esse autor,

[...] a educação, no sentido lato, não é de responsabilidade integral da escola. Esta é somente um dos eixos que compõem o processo como um todo. Entretanto, algumas funções adicionais lhe vêm sendo delegadas no decorrer do tempo, funções estas que ultrapassam o âmbito pedagógico e que implicam o (re)estabelecimento de algumas atribuições familiares. (AQUINO, 1996a, p. 46)

Vasconcelos (2001, p. 23) também aponta a transferência de responsabilidades frequente nos dias atuais. Ela afirma que pais ocupados com trabalho ou consigo mesmos transferem à escola tarefas educacionais que seriam suas, e a escola, a qual, segundo essa autora, não tem por objetivo substituir obrigações que seriam familiares, não sabe o que fazer.

A mudança ou ampliação das funções exigidas da escola é uma discussão muito presente nas instituições escolares. Mas, contrariamente a Vasconcelos, acredito que a escola deve atender seu aluno, da forma como ele se lhe apresenta.

Assim como Winnicott, acredito que a escola se apresenta à criança como uma segunda chance, que pode e deve suprir necessidades relacionadas ao desenvolvimento emocional e em outras esferas nas quais a família possa ter falhado de alguma forma.

Se de um lado se encontram as crianças que têm direito à educação, do outro lado encontramos professores que, além de enfrentarem as dificuldades relacionadas à indisciplina e à violência, também se queixam de que os alunos estão desinteressados, desmotivados e, por consequência, não se envolvem com as tarefas escolares (DELL'AGLI, 2012, p. 56). É comum ouvirmos professores dizendo que o aluno não tem interesse, que cada turma que chega à escola está cada vez pior, que, apesar de o ensino se iniciar mais cedo atualmente, o aluno chega mais despreparado, etc.

Diante desse cenário, Vasconcelos (2001, p. 18) aponta que “[...] o professor, no meio das diversas crises da contemporaneidade, tem pouca clareza de qual deva ser o seu papel em sala de aula.”. E que, temendo não ser respeitado, assume uma postura autoritária diante dos alunos ou, tentando uma relação mais positiva, se iguala aos estudantes e abre mão da autoridade própria de seu papel.

Assim como se modificou a visão da escola, a relação professor-aluno também sofreu mudanças. Nos dias atuais, diferentemente de um passado não muito distante, o aluno é o centro do processo e as prioridades do cotidiano

educacional são a sua aprendizagem, seu desenvolvimento social e sua formação (VASCONCELOS, 2001, p. 22).

Ocorreram mudanças importantes que ainda não foram verdadeiramente aceitas nas escolas. Atualmente, a instituição escolar, com acesso democratizado, não é mais autorizada a usar a força física e os castigos corporais como instrumentos de controle do comportamento dos alunos e divide com outros meios de acesso à informação, ao conhecimento e à aprendizagem a atenção e o interesse deles (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 16).

Para Vasconcelos,

Atualmente, preconizamos uma escola democrática, formadora de cidadãos autônomos e conscientes de seus papéis sociais, capazes de analisar os fatos que lhes são dados, criticando-os. Queremos o aluno que, sendo questionador da realidade que o cerca, possa, na idade adulta, nela interferir, buscando melhorá-la. Mas queremos, também, contraditoriamente, ser prontamente atendidos, obedecidos. Não convivemos bem com a crítica, assim como não sabemos fazer autocrítica. Encontramo-nos numa fase de transição, em que a realidade, teoricamente explicitada, de liberdade e criatividade nas ações pedagógicas, não encontra eco no ideário, ainda em nós inculcado, do aluno submisso, 'silenciosamente cooperador'. Ou seja, para termos o aluno que hoje dizemos querer, teremos que aprender novas formas de trabalho docente, mais voltadas para esta realidade que aí está e que se faz presente, também, na escola. (VASCONCELOS, 2001, p. 22-23)

Esse parece ser um desafio para os educadores, para as instituições escolares, ao lado do manejo das relações entre professores e alunos na atual sociedade.

Codo e Gazzotti (2006), ao tratarem de trabalho e afetividade, afirmam que em todo trabalho existe um investimento afetivo por parte do trabalhador, ou na relação com os outros ou na relação com o produto do trabalho. Mas que a situação do professor é diferente, pois a relação afetiva se torna obrigatória, pré-requisito para a realização de seu trabalho. Para atingir seus objetivos, o professor necessita estabelecer relação afetiva. Segundo eles, muitos fatores são necessários a fim de que o objetivo do trabalho do professor, o aprendizado dos alunos, seja alcançado: capacidade intelectual do aluno, juntamente com a vontade de aprender por parte dele; preparo do professor em relação ao conhecimento e capacidade de transmissão de conteúdos; apoio por parte de pais e outros. Mas o mais importante

dos fatores é a afetividade, que os autores afirmam funcionar como um grande catalisador. O processo de ensino-aprendizagem ocorre mediante o estabelecimento de vínculos afetivos. “Para que o professor desempenhe seu trabalho de forma a atingir seus objetivos, o estabelecimento do vínculo afetivo é praticamente obrigatório.” (CODO; GAZZOTTI, 2006, s/p).

Villela e Archangelo (2014, p. 41) apontam a importância de o professor conhecer seu aluno. Apesar de esse conhecimento não ser pensado em termos de amor do professor em relação ao aluno, a afetividade relacionada a esse conhecer é muito importante. A empatia do professor pelo aluno e o desejo de lhe proporcionar coisas boas favorecem um bom vínculo afetivo e permitem que o professor tenha uma observação e uma escuta especiais, a partir das quais ele conhece seu aluno.

Polity (2002, p. 62) também aponta para o caráter relacional do processo ensino-aprendizagem. Afirma

[...] que o processo de ensino-aprendizagem ocorre em estruturas conjuntas, que envolvem aluno e professor, num movimento em que as reflexões pessoais e interpessoais são primordiais. Isto porque o sujeito, para aprender, precisa estar em interação com o outro, construindo seu conhecimento a partir de um conhecimento anterior, compartilhado com o outro. Deste modo, o sujeito não realiza uma autoaprendizagem; existe um caráter pluralístico que originariamente é relacional.

Também concordo com Codo e Gazzotti (2006) que em caráter informal há, além do professor, outras funções dentro da escola envolvidas no processo de educar. Dentro de uma escola, os funcionários que são contratados para desempenhar atividades operacionais específicas têm contato direto com os alunos. Em uma escola, o trabalho do funcionário encarregado da limpeza, da merenda, da portaria, nunca poderá ser comparado ao trabalho realizado em um escritório, em um prédio ou empresa. Os funcionários participam da educação dos alunos na medida em que são responsáveis pelo bem-estar deles; pela criação de hábitos, atitudes e valores. Eles não participam da educação referente ao currículo oficial da escola, mas do currículo oculto, e estão envolvidos com a função de cuidar.

Neste sentido, o envolvimento afetivo, embora não seja tão crucial quanto para o professor, também é essencial na realização do trabalho.

Se, por um lado, as tarefas oficialmente atribuídas a estes profissionais são objetivas, de caráter operacional, não necessitando portanto de investimento afetivo; por outro; cuidar, educar requerem necessariamente a expressão da afetividade. Para que esta função implícita seja realizada com sucesso, entretanto, o vínculo afetivo torna-se obrigatório.

Para os alunos mais novos, eles são “a tia da limpeza”, “a tia do banheiro”, “o tio do portão”, “a tia do refeitório”. Estes funcionários, muitas vezes, conhecem os alunos pelo próprio nome. Sabem dos problemas familiares, dos comportamentos indisciplinados, até mesmo das dificuldades nesta ou naquela disciplina.” (CODO; GAZZOTTI, 2006, s/p)

Muitas vezes, um funcionário pode ser muito mais próximo e acolher melhor um aluno que seu próprio professor. Isso mostra a importância que todas as pessoas dentro de uma escola têm na formação de um aluno.

2.3.1 O conceito de escola significativa de Villela e Archangelo

Villela e Archangelo (2013, 2014) propõem o interessante conceito de “escola significativa”, uma escola que se constitui como campo favorável ao desenvolvimento amplo do aluno, que seja significativa para ele e na qual ele possa sentir acolhimento, reconhecimento e pertencimento ao ambiente escolar.

Trata-se da escola em que o aluno se sente acolhido, reconhecido e pertencendo ao grupo escolar e na qual ele se realiza pelo que aprende e pelas relações interpessoais que estabelece. É a escola que lhe permite constituir sentidos marcantes e abrangentes sobre suas mais variadas experiências e atividades, o que favorece seu desenvolvimento amplo. É a escola que transmite conhecimento e se empenha com zelo na constituição de habilidades e competências, enquanto facilita o processo de transformação do aluno, sua inserção criativa no mundo da cultura e, posteriormente, na vida profissional. Enfim, um espaço que cria um cenário plausível para o aluno em relação a si, aos seus desejos, às suas aspirações, às suas fantasias e aos seus projetos, que consegue acolhê-lo e ampará-lo em suas dificuldades, temores e frustrações e que promove, da melhor forma possível, seu desenvolvimento intelectual, emocional e estético. (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 21-22)

Segundo os autores, em uma escola significativa, são presumíveis três sentimentos profundos do aluno: acolhimento, reconhecimento e pertencimento. O

primeiro deles, acolhimento, é o sentimento do aluno em contrapartida aos cuidados da escola com ele, que têm como objetivo seu bem-estar, boas relações que ele possa estabelecer no ambiente escolar e os atos direcionados ao seu desenvolvimento amplo (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 42).

A certeza íntima, nem sempre consciente, de estar sob os cuidados da escola dá aos alunos espaço mental para viverem de forma mais ampla suas relações, atividades e aprendizado, sabendo da possibilidade de contarem com especial atuação da escola e de seus funcionários, particularmente de professores, em caso de dificuldade ou perigo eventual. Mesmo que não pensem sobre isso, sentem-se seguros nesse espaço de experimentação rumo ao crescimento, espaço que envolve aprendizado, relacionamentos desafiadores, mas também insegurança. (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 42)

A falta do sentimento de acolhimento pode fazer com que o aluno se sinta vítima de descaso ou desinteresse por parte da escola e até se sinta prejudicado e perseguido (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 42).

O sentimento de reconhecimento se refere ao olhar empático da escola em relação ao aluno. Ele sente que é visto como semelhante, que faz parte da escola e percebe a possibilidade de compartilhar suas experiências escolares, que são, em certa medida, comuns a todos que pertencem à escola. A falta desse reconhecimento leva ao sentimento de isolamento. Ser visto como estranho pelo professor, com quem não é possível uma efetiva comunicação e aprendizado e compartilhamento de experiências, é a base de todos os preconceitos (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 42-43).

Os autores ainda alertam que sentir pena ou dó em relação ao aluno, sem que ele mesmo sinta efetivo desconforto com sua condição, dificulta enormemente o sentimento de reconhecimento do estudante. Há também o reconhecimento denominado secundário, referente à valorização das realizações do aluno na escola e que influenciam sua autoestima (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 43-44).

O sentimento de pertencimento associado aos dois anteriores, acolhimento e reconhecimento, aprofunda a percepção do aluno de que ele pertence àquele espaço, que a escola é seu local natural; de que há possibilidade de crescimento e felicidade ali, o que torna a escola um lugar desejável. A ausência do sentimento de pertencimento nos alunos divide-os em três grupos:

[...] os que desaparecem e não querem saber da escola, os que vêm e vão, e os que ficam e importunam diariamente professores, funcionários e colegas. Para os primeiros, a falta de experiência de pertencimento aniquilou o próprio desejo de ali estar. Para os segundos, ainda permanecem resquícios desse ambiente desejável, embora não disponível para eles. São os que frequentemente encontramos nos arredores, nas esquinas e muitas vezes do lado de fora dos portões da escola, quando do horário de entrada e saída de seus colegas e professores. Os terceiros, embora não reconheçam aquele espaço como seu, insistem em encontrar um lugar, em fazer parte dele, ainda que forçosamente e a despeito da indiferença, impaciência e até hostilidade dos que os cercam. (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 44-45)

Esses três sentimentos podem estar mais ou menos presentes em cada aluno e variar em cada momento.

Na proposta de uma escola significativa, o ensino deve repercutir significativamente na vida do aluno. O ensino deve atrair o aluno ao conhecimento, intrigá-lo e despertar-lhe curiosidade sobre o mundo. Deve promover no aluno “[...] certas disposições em sua relação com o conhecimento e com o próprio processo de ensino-aprendizado, referentes à sua curiosidade, seu interesse e disposição para o desafio intelectual.” (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 71).

Os autores transpõem a ideia de enquadre na clínica psicanalítica para o âmbito educacional. No livro, apresentam o conceito de “enquadre técnico”, ou somente “enquadre”, e fazem uma crítica ao sistema de normas disciplinares presentes nas escolas. O enquadre técnico, ou enquadre, é definido como o “[...] estabelecimento processual de condições ótimas para o desenvolvimento de atividades que centralmente envolvam relações humanas [...]” (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 116). Na sala de aula, “[...] o enquadre pode ser definido como o estabelecimento processual de condições ótimas para o desenvolvimento de atividades pedagógicas [...]” (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 112). As “condições ótimas” se referem à possibilidade de ótima aprendizagem, que estimulam o interesse do aluno pelas próprias atividades e pelo conhecimento em sala de aula. E, principalmente, ao possibilitar isso, promovam o bem-estar dos alunos.

No sistema de normas, “O problema da indisciplina na escola, por exemplo, é visto como um conjunto de condutas não desejáveis adotadas por alunos e que escaparam ao controle do professor e da instituição [...]” (VILLELA; ARCHANGELO,

2013, p. 119). E que, portanto, com base em maior controle ou censura, essas condutas devem ser suprimidas. O controle pode ser feito de forma preventiva ou reativa: na forma preventiva, as normas que estabelecem as condutas e os comportamentos são definidas previamente para evitar futuros comportamentos indisciplinados. Na forma reativa, estabelecem-se ações, sanções e censura que devem ser adotadas caso haja um comportamento considerado inadequado. “As normas e sua divulgação intensiva passaram a ser o principal instrumento proposto para o combate à indisciplina.” (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 120). Elas são divulgadas no primeiro dia de aula ou no começo do ano letivo e os alunos são chamados a se comprometer a respeitá-las.

Esse procedimento não tem resolvido o problema da indisciplina na escola. Segundo os autores, há duas fortes razões para o fracasso: a primeira é que parte considerável da indisciplina é justamente uma reação contra a explicitação dessas normas e punições; a segunda, mais importante e relacionada à primeira, é que, ao explicitá-las, a escola está dizendo o que espera de “errado” do aluno, “[...] que a relação que se estabelece entre instituição e aluno é de desconfiança. Ações, palavras, pensamentos e sentimentos dos alunos estão, de antemão, sob suspeita e devem ser controlados, e não acolhidos.” (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 121).

Outro procedimento utilizado, menos autoritário, é o que torna a elaboração das normas uma atividade pedagógica, construída coletivamente pelos alunos com a ajuda do professor.

Um de seus pontos frágeis envolve a tendência infantil a propor e estabelecer normas muito drásticas. Por esse motivo, a ideia de normas resultantes de um debate frutífero em geral torna-se, na prática, o exercício do professor em induzir forçosamente a produção das normas nesta ou naquela direção, ficando intactos apenas alguns de seus dispositivos genuinamente oriundos do coletivo infantil. (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 122-123)

E em algumas salas, o efeito é o oposto do esperado: os alunos apresentam descaso pela atividade e sentem, mesmo que inconscientemente, que a indisciplina é uma grande preocupação da escola e o professor fica desacreditado desde o início como uma pessoa que não é uma referência e não consegue manter a ordem dentro da sala de aula.

Para Villela e Archangelo, em uma análise mais detida, o professor que constrói as normas coletivamente e não tem problema com indisciplina é o mesmo que consegue sucesso nessa questão, independentemente de ter realizado ou não essa atividade. Assim como o professor que constrói as normas coletivamente e não tem sucesso com o controle da indisciplina também não é bem-sucedido nessa tarefa se não realiza a atividade. “O que determina o sucesso, então, não é a atividade, mas a capacidade de estabelecimento de vínculo com os alunos e a qualidade desse vínculo.” (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p.124).

A crítica ao sistema de normas se baseia na ideia de que ele vai contra a proposta de uma escola significativa. Segundo os autores, a importância dada ao controle da conduta dos alunos desde o início das aulas parece indicar, implicitamente, que o aluno é visto pela escola como uma ameaça que deve ser contida e, no limite, como um inimigo que deve ser combatido e controlado. Concomitantemente, esse controle parece denunciar que a própria escola receia não ser capaz de controlar e combater as ações desse inimigo. “Nesse combate, as relações se burocratizam, a escola tende a perder o entusiasmo pela criança e a criança, pela escola. A experiência de uma escola companheira e significativa para a vida fica mais e mais distante.” (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 124).

A escola não deve mostrar a preocupação com a conduta dos alunos, mas mostrar a importância da escola na vida deles, o que tem a oferecer de bom a eles, o quanto eles podem crescer e quão empenhada ela está em contemplar as necessidades e interesses deles. Deve permitir que o aluno estabeleça vínculos importantes dentro da escola. A riqueza das relações está na espontaneidade e na aposta de experiências enriquecedoras.

Segundo Villela e Archangelo, se a escola tiver como foco seus objetivos e o ensino significativo, adotando o princípio organizador do enquadre, três resultados tendem a aparecer:

- a) A maior parte dos problemas de indisciplina desaparece. O fato de a criança não ser vista como ameaça à escola tende a reduzir sobremaneira o interesse dessa criança em ser disciplinada. [...] O aluno não é impelido a comprovar a fantasia e as representações terríveis sobre a infância e a juventude que justificam as tentativas obsessivas de controle.
- b) A indisciplina residual tende a se manifestar de forma mais elaborada, pois não mais associada a expectativas muito negativas em relação aos alunos. Mais elaborada, tende a ser menos

agressiva, menos destrutiva e ameaçadora e, em geral, tratar-se-á de uma indisciplina mais permeável às tentativas de manejo por parte da instituição.

c) Por fim, há maior confiança mútua e suporte na relação entre professores e alunos, de modo que situações inadequadas podem mais facilmente ser enfrentadas com sucesso. (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 125)

Ao se adotar o enquadre como princípio organizador da escola, focam-se o desenvolvimento do aluno e o bem-estar de todos, o que, naturalmente, torna menos prováveis situações de indisciplina, preconceito ou outra forma de opressão.

Segundo os autores, é possível que a melhor forma de lidar com o problema da indisciplina seja não tê-la como foco das atenções e preocupações da escola. Ao ter como objetivo o desenvolvimento do aluno, seu aprendizado, suas experiências e suas relações, proporciona-se um panorama mais tranquilo e promissor a todos na escola (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 136-137).

Esse capítulo apresentou alguns aspectos sobre a educação e a escola em nosso contexto histórico e social que podem contribuir na reflexão sobre o comportamento dos alunos.

CAPÍTULO III: D. W. WINNICOTT

Nesse capítulo apresentarei alguns aspectos importantes da teoria de D. W. Winnicott que podem possibilitar ao leitor identificar algumas dificuldades no desenvolvimento infantil e que servirão de base para a discussão posterior sobre a escola e o aluno que foi acompanhado na pesquisa.

A importância do estudo de alguns aspectos da teoria do desenvolvimento emocional de Winnicott por professores e demais profissionais envolvidos na educação de crianças e adolescentes se dá devido à possível contribuição que o conhecimento da teoria por esses profissionais pode proporcionar no desenvolvimento de todos os seus alunos. A escola é o primeiro ambiente social que a criança vivencia fora do âmbito familiar e é importante como um ambiente que promove o desenvolvimento do indivíduo. Além de favorecer o desenvolvimento de todos os estudantes, pode, especialmente, contribuir para que os profissionais da instituição possam ajudar seus alunos com alguma dificuldade no desenvolvimento emocional.

3.1 Um pouco de D. W. Winnicott

Donald Woods Winnicott nasceu em 1896 em Plymouth, cidade localizada em Devon, no interior da Inglaterra. Era o caçula da família e tinha mais duas irmãs. Aos treze anos seu pai o mandou para uma escola interna. Formou-se em Biologia. Interrompeu seu curso de Medicina para servir à Marinha durante a Primeira Guerra Mundial. Após a guerra, retomou seus estudos.

Pretendia se tornar clínico geral em uma área rural, mas, por intermédio de um amigo, teve contato com a obra de Freud, descobriu a Psicanálise e decidiu permanecer em Londres, com o intuito de fazer análise. Durante sua formação se interessou pelo trabalho com crianças e estabeleceu-se como consultor em medicina infantil – ainda não existia especialização em Pediatria (WINNICOTT, C., 1989/1994). Segundo Elsa Oliveira Dias, “À época de sua formação em Medicina, em 1920, Winnicott já estava firmemente convencido da impossibilidade de se proceder a um diagnóstico dos distúrbios pertinentes à Pediatria sem incluir na

consideração os aspectos psicológicos.” (DIAS, 2003, p. 56). Ao se deparar com o trabalho de Freud, “[...] ficou encantado com a possibilidade aberta pela Psicanálise de abordar não apenas a doença psíquica, mas os distúrbios somáticos, de um ponto de vista eminentemente psicológico.” (DIAS, 2003, p. 56).

Em 1923 estabeleceu sua clínica particular de consultas e obteve duas indicações hospitalares, no *Queen's Hospital for Children* e no *Paddington Green Children's Hospital*. Nesse último permaneceu por quarenta anos (WINNICOTT, C., 1989/1994). Nesse mesmo ano iniciou sua formação psicanalítica (OUTEIRAL, 1983, p. 12) e sua análise com James Strachey, que durou dez anos (DIAS, 2003, p. 56). Durante o período em que trabalhou nesses dois hospitais, atendeu cerca de sessenta mil bebês, crianças, mães, pais e avós (KHAN, 1958/2000, p. 18). Com a influência da Psicanálise, gradativamente sua clínica evoluiu da Pediatria tradicional para a Psiquiatria infantil de orientação analítica.

Winnicott afirma que:

Devido a problemas de natureza pessoal, entrei em contato com a psicanálise num estágio inicial de minhas atividades como médico de crianças. Logo pude perceber que havia um lugar para a psicanálise de crianças, tanto como método terapêutico quanto como instrumento de pesquisa. (WINNICOTT, 1988/1990, p. 21-22)

Dias afirma que em sua prática pediátrica, exercida nos termos da Psiquiatria infantil, Winnicott constatou que a maioria dos problemas que levavam mães e seus filhos ao consultório era devida a perturbações de ordem emocional primitiva e que “[...] não só crianças, mas bebês fisicamente saudáveis podiam estar emocionalmente doentes já nas primeiras semanas de vida.” (DIAS, 2003, p. 56). Segundo Winnicott, “[...] eu sabia que havia visto um bocado de bebês já começarem doentes e outro bocado deles tornar-se doente cedo.” (WINNICOTT, 1989f [1967]/1994, p. 438) e que “[...] é muitas vezes possível detectar e diagnosticar distúrbios emocionais ainda na infância, até mesmo durante o primeiro ano de vida.” (WINNICOTT, 1958j/2011, p. 4). Para ele, a época certa para o tratamento de um distúrbio era a época de seu início ou o mais próximo possível dele (WINNICOTT, 1958j/2011, p. 4).

Durante a Segunda Guerra Mundial foi nomeado Psiquiatra Consultor do Plano de Evacuação Governamental em uma área de recepção na Inglaterra. Até

esse momento, Winnicott evitara atender casos de delinquência, o que não mais pôde fazer:

Havia uma guerra em curso, com hospedarias para crianças difíceis, e trabalhando em Oxfordshire, acabei por entrar em contato com crianças desajustadas que eu sempre evitara em minha clínica, porque elas perturbam qualquer clínica. (WINNICOTT, 1989f [1967]/1994, p. 439)

Clare Winnicott, sua segunda esposa, integrava sua equipe como assistente social psiquiátrica e administradora das cinco instituições as quais recebiam as crianças que eram perturbadas demais para serem instaladas em casas de famílias comuns. Essas crianças já estavam em dificuldades antes da guerra. No período de evacuação, Winnicott teve de enfrentar a desintegração maciça da vida familiar e os efeitos da separação e da perda (WINNICOTT, C., 1984/1999, p.XI-XII).

Winnicott e sua esposa prestaram depoimentos escritos e orais à Comissão Curtis, comissão estatutária de inquérito sobre assistência a crianças separadas de seus pais, que levou ao *Children Act*, de 1948, evento importante da história social da Inglaterra (WINNICOTT, C., 1984/1999).

Na obra de Winnicott encontram-se trabalhos teóricos e técnicos voltados aos seus colegas psicanalistas e trabalhos escritos de uma forma simples voltados ao público leigo em Psicanálise, mas preocupados com o desenvolvimento infantil, como pais, professores e profissionais da área da saúde.

Segundo Sylvia Fernandes Labrunetti,

Winnicott transita entre dois papéis distintos: primeiro o papel de membro (e por muito tempo presidente) da Sociedade Britânica de Psicanálise, com escritos técnicos sobre a dinâmica da natureza humana, e como segundo papel o de mediador da ciência psicanálise para os leigos, interessados em cuidar de crianças, estreitando as relações entre a Psicanálise teórica e suas aplicações e possibilidades na prática. (LABRUNETTI, 2014, p. 26)

Winnicott não teve filhos e ao final da vida escreveu: “[...] é muito difícil um homem morrer quando não teve um filho para matá-lo na fantasia e poder sobreviver a ele, proporcionando assim a única continuidade que os homens conhecem.” (WINNICOTT apud OUTEIRAL, 1983, p. 12).

Perto de falecer, em 1971, Winnicott organizou uma autobiografia em que brinca de descrever imaginariamente sua morte e afirma que seu pedido havia sido ouvido: “Meu Deus, faz com que eu viva o momento de minha morte!” (WINNICOTT apud OUTEIRAL, 1983, p.12).

3.2 O desenvolvimento emocional para D. W. Winnicott

Comparando um bebê a um bulbo, Winnicott ilustra que, se você coloca o bulbo em uma estufa de plantas, não precisa interferir para que ele se torne um narciso, basta providenciar o tipo certo de terra e regá-la na dose certa que naturalmente o bulbo se tornará um narciso, porque possui vida em si. A assistência a uma criança é mais complicada que isso, mas tanto no bulbo como no bebê há algo em marcha que não é de responsabilidade de outra pessoa, “[...] a tendência para a vida e o desenvolvimento é algo inato no bebê.” (WINNICOTT, 1949b/1982, p. 29).

Assim como no desenvolvimento físico, há um processo evolutivo no desenvolvimento emocional, uma tendência inata ao desenvolvimento que corresponde ao crescimento do corpo e o desenvolvimento gradual de certas funções. Mas esse desenvolvimento só se efetiva mediante a presença de condições ambientais suficientemente boas e a mãe é a pessoa mais indicada para cuidar de seu bebê (WINNICOTT, 1958j/2011, p. 5-6).

O ambiente é extremamente importante no desenvolvimento do indivíduo e essencial em seu início. Nas primeiras fases, a maior parte da tarefa do ambiente é de natureza física, “[...] no início tudo é instintivo, e a orientação especializada da mãe torna possível que as coisas importantes sejam feitas sem qualquer participação da compreensão e do conhecimento, a não ser quando a mãe está doente.” (WINNICOTT, 1988/1990, p. 179). Nesse início, o ambiente e o bebê constituem uma unidade e o ambiente deve proporcionar uma adaptação física 100% adequada para o início de um crescimento saudável.

Ao se referir ao desenvolvimento emocional, Winnicott nos lembra de que:

[...] aquilo que começa no período inicial da infância, nunca está terminado. Em todas as crianças isso continua acontecendo todo o

tempo, consolidando posições, que sempre podem ser perdidas e recuperadas. Assim, se podemos afirmar alguma coisa sobre o desenvolvimento inicial, é que estamos falando sobre algo que continua todo o tempo. (WINNICOTT, 1996o [1948]/1997, p. 46)

O desenvolvimento, para o autor, é um processo contínuo que dura até a morte do indivíduo. Ao falar sobre o desenvolvimento, Winnicott afirma que “A dissecação das etapas do desenvolvimento é um procedimento extremamente artificial.” (WINNICOTT, 1988/1990, p. 52), pois, apesar de se considerar um determinado estágio como predominante, na realidade, a criança está o tempo todo em todos os estágios e as tarefas primitivas jamais são completadas. Essa não conclusão das tarefas primitivas confronta com desafios pais e professores durante toda a infância (WINNICOTT, 1988/1990, p. 52).

Ao estudarmos um indivíduo de qualquer idade, podemos encontrar necessidades ambientais das mais primitivas às mais tardias, pois os estágios iniciais jamais são verdadeiramente abandonados. Ao cuidar de crianças é preciso ficar atento e fornecer o ambiente emocional adequado à idade emocional da criança no momento (WINNICOTT, 1988/1990, p. 179). Certo progresso no desenvolvimento pode ser diversas vezes conquistado, perdido e conquistado novamente; “[...] e quase todas as aquisições podem ser perdidas frente a uma posterior ruptura das condições mínimas ambientais, ou mesmo pela ação de certas ansiedades inerentes ao amadurecimento emocional.” (WINNICOTT, 1958j/2011, p. 20).

Segundo Winnicott, sobre sua teoria do desenvolvimento emocional:

A teoria que estou formulando é a de que no desenvolvimento emocional de cada criança ocorrem processos deveras complexos, e a falta de progresso, ou o fato de o processo não ter chegado a completar-se, predispõe o indivíduo ao distúrbio mental ou ao colapso. A solução desses processos cria a base para a saúde mental. (WINNICOTT, 1948b/2000, p. 236)

São vários processos complexos que evoluem paralela, progressiva e constantemente durante toda a vida, podendo ser retrocedidos, abandonados e retomados novamente. Se algum processo não se completou, o indivíduo tem certa

predisposição ao distúrbio mental, mas se tudo corre bem no início, estão fundadas as bases para a saúde mental.

Existem três processos que se iniciam muito cedo no bebê e dos quais dependem os alicerces da personalidade e da saúde psíquica: 1) integração, 2) personalização e, em seguida a esses, 3) realização. Esses três processos têm uma correspondência aproximada a três funções básicas de uma mãe suficientemente boa nos primeiros estágios do bebê: 1) sustentação, 2) manipulação ou manejo e 3) apresentação de objetos (WINNICOTT, 1964c/2012, p. 32):

Parece possível relacionar estes três fenômenos do crescimento do ego com três aspectos do cuidado da criança:
Integração se relaciona com cuidado [sustentação].
Personalização, com manejo [manipulação].
Relações de objeto [realização], com apresentação de objetos.
(WINNICOTT, 1965n [1962]/1983, p. 59)

O bebê parte de um estado não integrado e a integração começa assim que se inicia a vida, mas é preciso que uma única pessoa junte os pedaços do bebê. A criança é constituída de vários pedaços que de tempos em tempos se reúnem. Esse é o início da constituição do si-mesmo. O bebê que não teve essa pessoa para juntar seus pedaços tem mais dificuldade em sua tarefa de autointegrar-se e talvez nem alcance uma confiante integração. Dois conjuntos de experiência ajudam a integração: a função da mãe suficientemente boa, que envolve as experiências de ser cuidado, como é segurado, como é mantido aquecido, como é lhe dado banho e chamado pelo nome; e as experiências instintivas, que aglutinam a personalidade a partir de dentro (WINNICOTT, 1945d/2000, p. 223-224). A integração se baseia na unidade e na ideia de um EU, sendo todo o resto não-eu (WINNICOTT, 1965n[1962]/1983, p. 60).

O processo de personalização se refere ao assentamento da psique no soma, o sentimento de morar dentro dos limites do corpo: “A existência psicossomática é uma realização, e, embora sua base seja uma tendência hereditária de desenvolvimento, ela não pode tornar-se um fato sem a participação ativa de um ser humano que segure o bebê e cuide dele.” (WINNICOTT, 1987e [1966]/2012, p. 10). Sem manejo ativo e adaptativo da mãe, a tarefa de

personalização fica difícil e é até mesmo impossível de se alcançar uma existência psicossomática adequada (WINNICOTT, 1965n [1962]/1983, p. 60).

No processo de integração e de personalização, o ambiente e os cuidados físicos em geral, realizados como expressão de amor, têm um papel importante. Nesse processo, o que mais importa é constância da técnica do cuidado infantil, e a vivência de variadas técnicas pode levar o bebê a uma situação de confusão. A variação da técnica empregada por uma só pessoa já é variável o bastante, tanto quanto o bebê pode suportar sem que se estabeleça a confusão (WINNICOTT, 1988/1990, p. 177). A falha do ambiente não significa que o bebê vai adoecer, o que importa é a constância do cuidado materno.

O terceiro processo, realização, corresponde à função da mãe de apresentação de objetos. A mãe deve apresentar o objeto no momento exato em que o bebê tenha expectativa de encontrar algo e acredite que criou exatamente o que encontrou:

[...] o bebê desenvolve a expectativa vaga que se origina em uma necessidade não formulada. A mãe, em se adaptando, apresenta um objeto ou uma manipulação que satisfaz as necessidades do bebê, de modo que o bebê começa a necessitar exatamente o que a mãe apresenta. Deste modo o bebê começa a se sentir confiante em ser capaz de criar objetos e criar o mundo real. A mãe proporciona ao bebê um breve período em que a onipotência é um fato da experiência. (WINNICOTT, 1965n [1962]/1983, p. 60)

O momento de ilusão propiciado pela mãe proporciona ao bebê um sentimento de onipotência que lhe possibilita criar os objetos e o mundo real.

Se a mãe apresenta o seio no momento exato em que o bebê está faminto e pronto para alucinar algo que pode ser atacado, o bebê pode sentir que esse seio era exatamente o que ele havia alucinado e sente que o criou, “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, 1945d/2000, p. 227). A tarefa da mãe de apresentação de objetos se refere à função da mãe de proporcionar e continuar proporcionando experiências desse tipo e, se o bebê é cuidado por uma única pessoa e uma única técnica, esse processo é enormemente simplificado (WINNICOTT, 1945d/2000, p. 227).

No momento de ilusão, duas coisas diferentes, a alucinação do bebê e a realidade externa, são vistas como idênticas por ele. E,

Para que essa ilusão se dê na mente do bebê, um ser humano precisa dar-se ao trabalho permanente de trazer o mundo para ele num formato compreensível e de um modo limitado, adequado às suas necessidades. Por esta razão não é possível a um bebê existir sozinho, física ou psicologicamente, e de fato é preciso que uma pessoa específica cuide dele no início. (WINNICOTT, 1945d/2000, p. 229)

Com o auxílio da mãe adaptada ao seu bebê, que apresenta o objeto no momento mais ou menos exato que o bebê necessita, ele cria o seio repetidas vezes. “Somente com base na monotonia pode a mãe adicionar riqueza de modo produtivo.” (WINNICOTT, 1945d/2000, p. 228). A partir disso, há uma progressão natural de criar toda a realidade externa, e esse é o processo do qual se origina a criatividade do indivíduo (WINNICOTT, 1958j/2011, p. 16).

O grau de adaptação, no início, é tão grande que, segundo Winnicott, só poderá ser realizado por alguém preparado para a tarefa, naturalmente proporcionada pelos nove meses de gestação, “[...] durante os quais a mãe gradualmente vai se tornando capaz de identificar-se com o bebê, num nível que não mais será possível – mesmo para a própria mãe – algumas semanas depois que o bebê tenha nascido.” (WINNICOTT, 1988/1990, p. 176).

O período de adaptação sensível da mãe às necessidades do ego da criança dura pouco, “A adaptação vai diminuindo de acordo com a crescente necessidade que o bebê tem de experimentar reações à frustração.” (WINNICOTT, 1971f [1967]/2011, p. 4). Próximo da época em que a criança pode aceitar pequenas falhas de adaptação, espernear e chorar, a mãe começa a retomar sua própria vida. A tarefa da mãe nesse momento é falhar gradualmente, pois o bebê a essa época tem em si a necessidade de expressar seus instintos, de ter razões para espernear e chorar.

Se a mãe falhar na adaptação antes do momento em que o bebê está preparado para experimentar frustrações, ele vivenciará um trauma, uma quebra de continuidade de existência do ser (WINNICOTT, 1971f [1967]/2011, p. 4).

Com o tempo, o bebê adotará um objeto macio, seu objeto transicional. Esse objeto será algo necessário por alguns anos. Ele não é parte do bebê e nem do

mundo externo, mesmo assim, faz parte de ambos. É algo ao mesmo tempo subjetivo e objetivo e está na fronteira entre o mundo interno e o externo. E com o passar do tempo, desaparecerá (WINNICOTT, 1965t [1950]/2011, p. 41).

No início, o bebê e a mãe eram um só e com o passar do tempo, segundo Winnicott, “Se tudo corre bem, o bebê chega a perceber a mãe e todos os outros objetos e os vê como não-eu, de tal modo que agora há o eu e o não-eu.” (WINNICOTT, 1984h [1968]/2011, p. 49). A adaptação e depois a desadaptação da mãe suficientemente boa permite que se instale o estágio do EU SOU no *self* do bebê (WINNICOTT, 1984h [1968]/2011, p. 49).

Uma das formas que Winnicott utiliza para descrever o desenvolvimento humano é em sua relação com o ambiente, em termos de dependência e independência. Mas, segundo ele (WINNICOTT, 1965r [1963]/1983), a independência nunca é absoluta, pois a maturidade do ser humano não implica somente crescimento pessoal, mas também socialização; o indivíduo normal não é isolado, relaciona-se com o ambiente de uma forma interdependente. Winnicott, descreve, assim, três etapas: dependência absoluta, dependência relativa e rumo à independência. Dias define os estágios assim⁵:

O processo é desdobrado em “estágios” (*stages*), ou etapas, que podem ser breves e genericamente enumerados como se segue. Dos estágios primitivos, de dependência absoluta, fazem parte: 1) a solidão essencial, a experiência do nascimento e o estágio da primeira mamada teórica. Dos estágios iniciais, de dependência relativa, participam: 2) o estágio de desilusão e de início dos processos mentais; 3) o estágio da transicionalidade; 4) o do uso do objeto; e 5) o estágio do EU SOU. Após isto, o bebê caminha “rumo à independência”: 6) estágio do concernimento. Em seguida, vêm os estágios de independência relativa: 7) o estágio edípico; 8) o de latência; 9) a adolescência; 10) o início da idade adulta; 11) a adultez; e 12) a velhice e a morte. (DIAS, 2003, p. 97-98)

Para o objetivo deste trabalho, apresentarei algumas dessas etapas do desenvolvimento, pertinentes à discussão desta pesquisa.

⁵ Confira DIAS, 2003.

3.2.1 Da dependência à independência

No fim da gravidez e nas primeiras semanas depois do nascimento de um bebê, a mãe deve estar “devotada” ao seu cuidado, deve estar em um estado especial, do qual se recuperará e se esquecerá, estado que Winnicott denomina de “preocupação materna primária”. Para a mãe, o bebê parece fazer parte dela mesma e ela, utilizando suas próprias experiências como bebê, identifica-se com ele de modo a saber do que ele necessita e como está se sentindo (WINNICOTT, 1965r [1963]/1983, p. 81). O processo de desenvolvimento do bebê só pode ser iniciado com a presença de uma mãe suficientemente boa (WINNICOTT, 1965vf [1960]/2011, p. 24).

Na dependência absoluta, o bebê é tão dependente da mãe que não existe um bebê ou uma mãe. Winnicott afirma:

Certa vez arrisquei este comentário: “Não existe tal coisa chamada bebê”, significando com isso que, se decidirmos descrever um bebê, encontrar-nos-emos descrevendo *um bebê e alguém*. Um bebê não pode existir sozinho, sendo essencialmente parte de uma relação. (WINNICOTT, 1947b/1982, p. 99, grifos do autor)

Segundo Khan (1958/2000, p. 40), Winnicott espantou seus colegas com essa declaração durante um debate em 1940 em uma Reunião Científica da British Psychoanalytical Society.

Para Winnicott, um bebê não pode existir sozinho, pois depende de cuidados de outra pessoa, preferencialmente sua mãe. No início, a mãe está altamente adaptada ao seu bebê, a suas necessidades físicas e emocionais, e ele é completamente dependente dela. Ela é capaz de se dedicar, por um período, à tarefa natural de cuidar de seu filho e de proteger o vir-a-ser de seu bebê. O vir-a-ser é uma espécie de plano para a existência e engloba todos os processos de uma criatura viva. Mas “Qualquer irritação, ou falha de adaptação, causa uma reação no lactente, e essa reação quebra esse vir-a-ser.” (WINNICOTT, 1965r [1963]/1983, p. 82).

A mãe pega o bebê com cuidado, sustentando a cabeça e o corpo como uma unidade. Se não se pensar no bebê como uma unidade e se, ao se tentar pegar algum objeto, a cabeça do bebê for para trás, o bebê se divide em dois pedaços. Ele

começa a chorar e, se isso for um padrão no comportamento, nunca mais vai se esquecer dessa experiência, da experiência de ter sua linha da vida rompida, e crescerá sentindo falta de confiança no mundo. Se tudo corre bem, o bebê não se lembra de nada, mas quando as coisas caminham mal, lembra-se de que a continuidade da vida foi perturbada, que sua cabeça foi para trás, ou outra coisa semelhante; suas defesas foram acionadas, ele reagiu a essa experiência dolorosa, experiência da qual nunca se esquecerá. Se a criança sofreu essa experiência de sentir que a linha da vida foi perturbada e isso for um padrão dos cuidados recebidos, cria-se uma falta de confiança no ambiente (WINNICOTT, 1968b/2011, p. 141). Segundo o autor, “Essa questão de ‘segurar’ e manusear traz à baila toda a questão da confiabilidade humana.” (WINNICOTT, 1968b/2011, p. 141). E “[...] o bebê sempre necessita de estabilidade ambiental que facilita a continuidade da experiência pessoal.” (WINNICOTT, 1968b/2011, p. 142). Se for proporcionado um bom início ao bebê, se ele sente que é amado, que pode confiar na provisão ambiental, ele continua seu crescimento e desenvolvimento e se torna uma pessoa que acredita (WINNICOTT, 1968b/2011, p. 143).

A falta de segurança devida às falhas ambientais no estágio da dependência podem causar ansiedades inimagináveis: 1) desintegração, 2) cair para sempre, 3) não ter conexão alguma com o corpo, 4) carecer de orientação (WINNICOTT, 1965n [1962]/1983, p. 57). Se a mãe protege o bebê dessas ansiedades inimagináveis, o bebê pode construir uma personalidade no padrão da continuidade existencial, mas, se houver muitas reações da criança a essas ansiedades, instaurar-se-á um padrão de fragmentação da continuidade do ser. O que importa, apesar de nesse momento ainda não haver uma diferenciação entre interno e externo, não é o fator externo, mas a visão que o indivíduo tem desse fator: “Nesse estágio o padrão da criança inclui a experiência da criança com a mãe tal como ela é em sua realidade pessoal” (WINNICOTT, 1965n [1962]/1983, p. 59).

Se houver muitas reações do bebê a invasões provocadas pelo ambiente, haverá uma interferência no processo natural de o bebê se tornar uma unidade integrada. Se não houver muitas reações a irritações, estarão lançadas as bases para a construção de um ego corporal e para a saúde mental futura (WINNICOTT, 1965r [1963]/1983, p. 82).

No início, se existe uma mãe suficientemente boa, o ego do bebê, ao mesmo tempo em que ainda é fraco, é também forte, quando reforçado pelo ego da mãe.

“Os bebês bem cuidados rapidamente estabelecem-se como pessoas, cada um deles diferente de todos os outros que já existiram ou existirão [...]” (WINNICOTT, 1965vf [1960]/2011, p. 24). Desde muito cedo cada bebê se torna verdadeiramente ele mesmo e é capaz “[...] de organizar defesas e desenvolver padrões pessoais fortemente marcados por tendências hereditárias.” (WINNICOTT, 1965vf [1960]/2011, p. 24). No estágio da dependência absoluta, se inicia a constituição do si-mesmo.

Para o bebê pequeno não existe um EU, também não existe um não-eu, seu *self* é ainda potencial, mas com o apoio do *self* e do ego da mãe, as memórias e expectativas podem começar a ser acumuladas e formadas. Sua psique começa a elaborar-se em torno do funcionamento corporal (WINNICOTT, 1965vf [1960]/2011, p. 25).

No início, quando a mãe está no estado de preocupação materna primária, totalmente devotada ao seu bebê, ele não tem capacidade de perceber essa dependência, por isso esse período é chamado de dependência absoluta. O que distingue esse período da dependência relativa é que o lactente passa a tomar conhecimento dessa dependência (WINNICOTT, 1965r [1963]/1983, p. 83).

Nos primórdios, há uma dependência absoluta em relação ao ambiente físico e emocional. No primeiríssimo estágio não há vestígios de uma consciência da dependência, e por isto esta é absoluta. Gradualmente, a dependência torna-se em certa medida conhecida pela criança, que, por consequência, adquire a capacidade de fazer saber ao ambiente quando necessita de atenção. (WINNICOTT, 1958j /2011, p. 5-6)

Para que a personalidade do bebê não sofra distorções, é necessário que no início a mãe se adapte às necessidades dele, mas, progressivamente com o desenvolvimento do bebê, é permitido à mãe falhar nessa adaptação, e se inicia, como função especializada do psique-soma, o funcionamento da mente e dos processos intelectuais. Esse é o estágio de desilusão e de início dos processos mentais. Com o uso da mente o bebê pode, por exemplo, esperar a comida ficar pronta enquanto ouve os barulhos vindos da cozinha que indicam que a hora da alimentação está chegando (WINNICOTT, 1958j/2011, p. 9).

Segundo Winnicott, “As falhas de adaptação por parte da mãe são, elas próprias, uma adaptação à necessidade crescente da criança de reagir à frustração,

de ficar zangada e lidar com a rejeição de tal forma que a aceitação se torne cada vez mais significativa e instigante.” (WINNICOTT, 1968f [1967]/2012, p. 57). As falhas da mãe fazem parte de sua tarefa de adaptação ao bebê.

Na dependência relativa, se a mãe fica ausente por um tempo maior do que a criança pode conservá-la viva em sua lembrança, aparece a ansiedade. No estágio anterior, a ausência da mãe não pode ser percebida pela criança, que ainda não a reconhece como algo separado dela própria, mas a ausência da mãe é uma intrusão que pode causar uma fratura no desenvolvimento, que pode prejudicar o estabelecimento de certos desenvolvimentos essenciais na estrutura do ego (WINNICOTT, 1965r [1963]/1983, p. 84).

Segundo Winnicott (1967b/1975, 135), se a mãe fica ausente, o bebê tem a capacidade de manter a imagem da mãe e utilizar o símbolo de união com ela por alguns minutos (x minutos). Durante esse tempo, x minutos, ele mantém o sentimento de que a mãe existe. Se a mãe ficar ausente por mais tempo do que o bebê é capaz de conservá-la em sua memória, ele fica aflito, mas isso é corrigido se a mãe aparece logo, em $x + y$ minutos. Durante esse tempo, $x + y$ minutos, não há alteração no bebê. Se a mãe fica ausente por mais tempo que isso, $x + y + z$ minutos, o bebê sofre um trauma, uma ruptura e o retorno da mãe não corrige essa falha:

O trauma implica que o bebê experimentou uma ruptura na continuidade da vida, de modo que defesas primitivas agora se organizam contra a repetição da ‘ansiedade impensável’ ou contra o retorno do agudo estado confusional próprio da desintegração da estrutura nascente do ego. (WINNICOTT, 1967b/1975, 135-136)

Nessa situação o bebê experimentou a loucura, nesse caso, uma ruptura na continuidade pessoal de existência. A grande maioria dos bebês não experimenta a ausência da mãe por $x + y + z$ minutos e não carrega consigo a experiência de se sentir louco. “Após a ‘recuperação’ da privação $x + y + z$, o bebê tem de começar de novo, permanentemente privado da raiz que poderia proporcionar *continuidade com o início*. Isso implica a existência de um sistema de memória e uma organização de lembranças.” (WINNICOTT, 1967b/1975, 136, grifos do autor).

No desenvolvimento esperado do bebê, se tudo corre bem, há um momento em que ele alcança um *status* de unidade. Para o indivíduo que alcançou essa

integração, com uma membrana limitadora entre o interno e o externo, pode-se dizer que existe uma realidade interna e uma realidade externa a esse indivíduo. Segundo Winnicott, se existem essas áreas interna e externa, existe uma terceira área intermediária de experimentação entre as duas anteriormente anunciadas (WINNICOTT, 1953c [1951]/1975, p. 15). É uma área de experimentação, chamada de espaço transicional ou espaço potencial, em que o bebê se relaciona com os objetos externos, mas com certo grau de onipotência sobre eles.

A realidade psíquica ou pessoal e o mundo externo são relativamente constantes nos indivíduos, já o espaço transicional ou potencial é muito variável de indivíduo para indivíduo. “O espaço potencial entre o bebê e a mãe, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo, depende da experiência que conduz à confiança.” (WINNICOTT, 1967b/1975, p. 142). Winnicott afirma que essa área pode ser considerada sagrada para o indivíduo, pois é nela que ele experimenta o viver criativo (WINNICOTT, 1967b/1975, p. 142).

O primeiro objeto ainda não repudiado como um fenômeno não-eu é chamado por Winnicott de ‘objeto subjetivo’ (WINNICOTT, 1971g/1975, p. 114) e o bebê ainda não o reconhece como algo que não seja ele mesmo. Nesse período da transicionalidade é possível notar a possessão do primeiro objeto não-eu: um brinquedo, um pedaço de pano ou a ponta de um cobertor podem ser um objeto transicional que, apesar de ser um objeto externamente percebido, tem características subjetivas do bebê. Os objetos transicionais “[...] não fazem parte do corpo do bebê, embora ainda não sejam plenamente reconhecidos como pertencentes à realidade externa.” (WINNICOTT, 1953c [1951]/1975, p. 14). A primeira possessão do bebê, um manequim ou uma melodia se tornam muito importantes na hora de ir dormir por se constituírem numa defesa contra a ansiedade. Às vezes o objeto transicional é a própria mãe, ou um bebê pode ser tão perturbado em seu desenvolvimento que não pode fruir dessa área de transição ou a sequência dos objetos é rompida. (WINNICOTT, 1953c [1951]/1975, p. 15-18).

O objeto transicional:

É um primeiro símbolo e representa a confiança na união do bebê e da mãe baseada na experiência de confiabilidade e capacidade dessa mãe de saber o que o bebê precisa através de uma identificação com ele. Eu disse que o objeto foi criado pelo bebê; sabemos que jamais vamos contestar isso, ainda que também

saibamos que ele estava lá antes de o bebê tê-lo criado.
(WINNICOTT, 1986h [1970]/2011, p. 35)

Com o passar do tempo, o objeto transicional perde o significado, pois os fenômenos transicionais passam a se tornar difusos e se espalham por toda a área intermediária entre a realidade interna e o mundo externo. Os fenômenos transicionais não desaparecem, mas se difundem progressivamente para o brincar e para a experiência cultural, como a religião, a arte, o viver imaginativo e o trabalho científico criador (WINNICOTT, 1953c [1951]/1975).

Após o estágio da transicionalidade, o bebê segue para a etapa do uso de um objeto antes de alcançar o estágio do EU SOU.

Para Winnicott (1969i [1968]/1975, p. 123-124), existe a relação de objeto e o uso de objeto – e um é diferente do outro. O indivíduo permite que na relação de objeto se efetuem algumas alterações no *self*. O objeto se tornou significativo, há envolvimento físico e mecanismos de projeção e identificação estão presentes, fazendo com que o indivíduo possa estar esvaziado e algo seu estar presente no objeto, embora enriquecido pelo sentimento. A relação de objeto é uma experiência do sujeito como ser isolado. No uso de objeto, a relação de objeto deve ser considerada evidente e acrescentam-se algumas características da natureza e do comportamento do objeto. A grande diferença entre relacionar-se e usar está no fato de que no uso o objeto necessariamente deve ser real, fazer parte da realidade compartilhada, e não ser um feixe de projeções da pessoa; o objeto deve ter uma existência independente.

O uso do objeto, assim como os fenômenos transicionais, é uma conquista para o bebê e não ocorre automaticamente em seu processo de maturação. Para que se desenvolva e se estabeleça a capacidade de usar objetos, é preciso uma mãe que pode fazer o bebê passar do relacionamento ao uso do objeto na mudança para o princípio de realidade (WINNICOTT, 1969i [1968]/1975, p. 124-125).

Primeiro há a relação de objeto e depois o uso do objeto. Para que isso ocorra, é preciso que o objeto seja colocado fora da área de seu controle onipotente, é preciso que o bebê perceba o objeto como um fenômeno externo, não como uma entidade projetiva, mas como uma coisa em si. A mudança da relação para o uso implica que o objeto seja destruído. A sequência seria: o indivíduo se relaciona com o objeto, o indivíduo destrói o objeto quando se torna externo, o objeto sobrevive à

destruição do indivíduo (ou pode não sobreviver), o indivíduo pode usar o objeto que sobreviveu (WINNICOTT, 1969i [1968]/1975, p. 125-126).

Segundo Winnicott,

O sujeito diz ao objeto: 'Eu te destruí', e o objeto ali está recebendo a comunicação. Daí por diante, o sujeito diz: 'Eu te destruí. Eu te amo. Tua sobrevivência à destruição que te fiz sofrer confere valor à tua existência, para mim. Enquanto estou te amando, estou permanentemente te destruindo na fantasia' (inconsciente). Aqui começa a fantasia para o indivíduo. O sujeito pode agora *usar* o objeto que sobreviveu. (WINNICOTT, 1969i [1968]/1975, p. 126, grifos do autor)

Não se trata apenas da destruição do objeto pela pessoa por ele estar fora de seu controle onipotente, mas também a própria destruição do objeto o coloca fora da área de controle onipotente. Se o objeto sobrevive, ele desenvolve sua própria autonomia e vida e, a partir de suas próprias características, contribui para o indivíduo. A sobrevivência envolve o manter-se vivo e a ausência de retaliação (WINNICOTT, 1969i [1968]/1975).

Devido à destruição e ao fato de o objeto sobreviver, a pessoa pode começar a viver uma vida no mundo dos objetos, e "Daí em diante, tendo sido atingido esse estágio, os mecanismos projetivos auxiliam o ato de *notar o que está ali*, mas não constituem *o motivo pelo qual o objeto está ali*." (WINNICOTT, 1969i [1968]/1975, p. 126, grifos do autor).

Em geral, entende-se que o princípio de realidade envolve o indivíduo em raiva e destruição reativa, mas, para Winnicott (1969i [1968]/1975), é a destruição que desempenha um papel na criação da realidade.

Embora o autor utilize o termo 'destruição', ele esclarece:

Ver-se-á que, embora 'destruição' seja a palavra que estou utilizando, essa destruição real relaciona-se ao fracasso do objeto em sobreviver. Sem esse fracasso, a destruição permanece potencial. A palavra 'destruição' é necessária, não por causa do impulso do bebê a destruir, mas devido à suscetibilidade do objeto a não sobreviver, o que também significa sofrer mudança de qualidade, de atitude. (WINNICOTT, 1969i [1968]/1975, p. 129)

Desde o útero o bebê dá pontapés e, para Winnicott, isso não pode ser considerado agressivo. Também não é agressivo o bebê de poucas semanas agitar os braços e passar a mastigar os mamilos com as gengivas. A motilidade, o movimento é a origem da agressividade que só pode ser assim chamada quando passa a haver a intenção agressiva, com a integração da personalidade. A experiência instintiva é a fonte da agressividade e “A agressividade faz parte da expressão primitiva de amor.” (WINNICOTT, 1958b [1950]/2000, p. 289).

O ataque raivoso, relativo ao encontro com o princípio de realidade, encontra-se em um momento posterior à destruição descrita nesse momento. Apesar de haver alegria pela sobrevivência do objeto, não há raiva em sua destruição. A partir desse momento, o objeto estará sempre sendo destruído na fantasia e a realidade do objeto que sobrevive contribui para a constância objetal. O objeto pode agora ser usado (WINNICOTT, 1969i [1968]/1975, p. 130).

No estágio do EU SOU, que acontece por volta de um ano ou um ano e meio, a criança pequena alcança uma identidade unitária que começou a ser formada no si-mesmo primitivo e só terá maior estabilidade por volta dos dois ou três anos. Agora, depois de repetidas experiências de expulsar a mãe, no estágio anterior, para fora de sua área de onipotência e se separar dela, a criança é capaz de separar o EU do não-eu, é capaz de se separar do ambiente total (DIAS, 2003, p. 254-255).

Se algum grau de *status* de unidade foi alcançado, a criança está em condições de realizar a integração da vida instintual (DIAS, 2003, p. 258). Na saúde, grande parte do potencial de agressão se funde às experiências instintivas e “Em casos de enfermidade, só uma pequena proporção do potencial de agressividade se une à vida erótica, e a criança passa a ser atormentada por certos impulsos que carecem de sentido.” (WINNICOTT, 1958j/2011, p. 17). A fusão dos instintos é uma tarefa muito difícil e mesmo na saúde ela permanece incompleta (WINNICOTT, 1958b [1950]/2000, p. 301).

A agressividade faz parte do amor porque o amor excitado do bebê inclui um ataque imaginário ao corpo da mãe. No início, o bebê ainda não dá importância ao fato de que, quando excitado, destrói a mesma coisa que valoriza em momentos tranquilos. Existe um relacionamento objetal inicial impiedoso. A criança normal tem prazer na relação impiedosa, sem compaixão, com a mãe. Por meio de brincadeiras a criança fere e cansa a mãe, e ela é a única pessoa que pode tolerar essa ausência

de compaixão. Se a criança não puder expressar esse eu impiedoso, terá que escondê-lo e só demonstrá-lo em estados dissociados (WINNICOTT, 1945d/2000, p. 230). E “Se a agressividade é perdida nesse estágio do desenvolvimento emocional, ocorre também a perda de uma parte da capacidade de amar, ou seja, de relacionar-se com objetos.” (WINNICOTT, 1958b [1950]/2000, p. 291).

No estágio do concernimento, que pertence à etapa denominada “rumo à independência”, a criança passa a sentir a mãe como uma pessoa total, alcança a ambivalência em relação ao objeto e surge o medo de retaliação por parte da mãe devido aos ataques que a criança faz a ela. Nesse estágio a criança começa a adquirir a capacidade de sentir culpa. “A culpa refere-se ao dano que a criança imagina haver causado à pessoa amada nos momentos do relacionamento excitado.” (WINNICOTT, 1958b [1950]/2000, p. 291). A criança começa a se sentir responsável e preocupada pelo objeto de amor e tenta protegê-lo do amor primitivo implacável (WINNICOTT, 1958j/2011, p. 16).

Nesse estágio é preciso o cuidado constante de uma só pessoa, da mãe ou mãe substituta:

A mãe deve estar disponível para sustentar a situação no tempo. Não basta que ela esteja fisicamente disponível: é preciso que ela esteja pessoalmente bem, a ponto de manter uma atitude consistente durante um período de tempo, e ser capaz de sobreviver ao dia e aos conjuntos de dias chamados semanas e meses, permitindo que a criança experimente repetidamente as ansiedades ligadas aos impulsos instintivos, e a elaboração em seguida às experiências, e a retomada da relação com a mãe após os períodos de elaboração. (WINNICOTT, 1988/1990, p. 176)

Se a mãe está presente para receber o amor primitivo implacável e também para receber a reparação e reassegurar para o bebê que ele não conseguiu destruí-la, um ciclo benigno se completa. Esse ciclo, com a presença confiável da mãe, permite que a criança liberte sua vida instintual, pois ela pode tornar-se cada vez mais audaciosa na vivência de suas pulsões do id. Se tudo corre bem, desenvolve-se um sentido de responsabilidade e a culpa não é sentida, mas permanece potencial e só aparece, como tristeza ou estado de ânimo deprimido, se não surgir oportunidade de reparação (WINNICOTT, 1963b [1962]/1999, p. 116). Se a mãe não está presente para receber o esforço construtivo, o sentimento de culpa se torna

intolerável e a criança retrocede à inibição ou perda do impulso que é parte do amor primitivo (WINNICOTT, 1984b [1966]/1999, p. 123).

No estágio do concernimento a criança passa a se preocupar, a se importar, a sentir a aceitar responsabilidade (WINNICOTT, 1963b [1962]/1999, p. 111). O concernimento é uma realização altamente sofisticada no desenvolvimento infantil e só pode ser alcançado se houver a presença contínua da mãe ou de uma mãe substituta “[...] a atitude da mãe deve comportar um elemento de estar atenta a ver e aceitar os esforços imaturos feitos pela criança no sentido de contribuir, isto é, cabe à mãe reparar, amar construtivamente.” (WINNICOTT, 1958j/2011, p. 18). Assim, a criança “[...] torna-se capaz de descobrir um anseio pessoal por dar e construir e reparar.” (WINNICOTT, 1958b [1950]/2000, p. 291) e grande parte da agressividade se manifesta transformada em funções sociais. Se não houver quem aceite uma oferta ou reconheça uma tentativa de reparação, esse ciclo se quebra e a agressividade reaparece. “*A atividade social não pode ser satisfatória a não ser quando se baseia num sentimento de culpa pessoal a respeito da agressividade.*” (WINNICOTT, 1958b [1950]/2000, p. 291, grifos do autor). E esse desenvolvimento do controle interno é a única base verdadeira da moralidade (WINNICOTT, 1958j/2011, p. 15-16).

No início desse processo de desenvolvimento da moralidade – tornar-se atraente e limpo, bom e obediente, sociável e moral e chegar à ideia de bom e mau –, o bebê só pode fazer pequenas contribuições para a sociedade que só a mãe, com sua sensibilidade, é capaz de apreciar. Pode ser um sorriso, um movimento brusco com o braço, um ruído com a boca que indique que está preparado para mamar ou algum outro ruído que indique que o bebê vai evacuar e que a mãe poderá estar presente para participar. O bebê também tem temores de natureza primitiva que se baseiam na expectativa de retaliação e que podem ser humanizados pela presença da mãe que altera a qualidade desses temores. Ao sobreviver aos ataques do bebê, a mãe dá oportunidade a ele de recuperar a confiança pela sobrevivência do objeto. A mãe também oferece à criança brinquedos duros como um chocalho, que tem um valor de sobrevivência, o qual o bebê sente alívio ao poder morder (WINNICOTT, 1949g/1982).

As normas de limpeza e moralidade não precisam ser forçadas e impostas à criança, os pais podem facilitar e incentivar as tendências inatas para a moralidade para que ela as integre em sua personalidade em desenvolvimento. Segundo

Winnicott, “No processo de integração, os impulsos para atacar e destruir e os impulsos para dar e compartilhar estão relacionados, atenuando uns os efeitos dos outros.” (WINNICOTT, 1949g/1982, p. 108).

Com a presença da mãe (e do pai), o ciclo benigno pode se completar, a criança integra amor e ódio, a mãe-objeto e a mãe-ambiente. A criança torna-se, gradualmente, capaz de tolerar o sentimento de culpa por saber que haverá oportunidade de reparação. E “O equilíbrio aí implícito acarreta um sentido de justo e de errado mais profundo do que quaisquer normas meramente impostas pelos pais.” (WINNICOTT, 1949g/1982, p. 108). Nesse momento, segundo Winnicott, “A civilização começou de novo dentro de mais um ser humano, e os pais deveriam ter um código moral à espera do filho para quando ele, mais tarde, começar a procurar algum.” (WINNICOTT, 1949g/1982, p. 109).

Apesar de continuar sendo muito importante, o ambiente doméstico, que era essencial no início, torna-se gradualmente cada vez menos essencial. Com o passar do tempo a criança começa a ser capaz de usar situações triangulares substitutas. Se a criança alcançou a capacidade para os relacionamentos interpessoais com pessoas totais, mesmo com o rompimento da situação familiar, se encontrar um lar substituto e a confusão total for evitada, a criança é capaz de se sair bem. A criança se torna capaz de incorporar os padrões do ambiente e de construir um padrão pessoal de expectativas. No importante período de desenvolvimento emocional posterior ao concernimento e anterior ao período de latência, é de especial importância a existência de um ambiente doméstico para a criança. Se há na família uma união satisfatória do casal de pais, a criança tem condições de descobrir os variados aspectos da situação triangular – pai, mãe e criança: o desenvolvimento completo dos instintos pode ser tolerado, os sonhos heterossexuais e homossexuais podem ser sonhados, e a capacidade para ódio, agressividade e crueldade pode ser tolerada pela criança. A sobrevivência do lar e da união dos pais; a chegada, a sobrevivência de um irmão ou sua doença ou perda; e a capacidade dos pais de diferenciar sonho e realidade permitem que isso se torne possível no decorrer do tempo (WINNICOTT, 1988/1990, p.173-175).

No período de latência, as crianças são intensamente perturbadas pela ruptura do ambiente doméstico, pois nessa época elas não deveriam se preocupar com essas questões. O ambiente deveria ser garantido para que elas pudessem se

enriquecer interiormente por meio de todo tipo de experiência pessoal, pela educação, cultura e pelo brincar.

A etapa “rumo à independência” descreve a criança em idade pré-escolar e na puberdade. Etapa em que passa gradualmente de um grupo social a outro cada vez mais amplo, abarcando fenômenos novos e estranhos apresentados pela sociedade. Os pais são importantes nessa fase ao cuidar para que os filhos não passem de um círculo social mais limitado a outro ilimitado muito rapidamente, devido a elementos sociais perigosos, aos desafios que fazem parte da puberdade, ao rápido desenvolvimento da capacidade sexual, e especialmente devido a tensões instintivas e padrões estabelecidos na idade pré-escolar que reaparecem nessa fase (WINNICOTT, 1965r [1963]/1983, p. 87).

Na adolescência o indivíduo enfrenta mudanças importantes relacionadas à puberdade e desenvolve sua capacidade sexual. É saudável para uma sociedade que seus jovens possam ser adolescentes no tempo certo, no processo natural do crescimento. A menos que estejam doentes, eles estão simplesmente em processo de se tornar adultos socialmente responsáveis. Aos adultos, é necessária a tolerância e a paciência, esperar o tempo passar, pois a cura para a adolescência é o amadurecimento (WINNICOTT, 1962a [1961]/2011).

Na adolescência, o indivíduo gradualmente amplia o grupo com o qual pode se identificar sem perder sua identidade pessoal. A base para o grupo é a vida em família e é importante que o lar original continue a existir para que ele possa se rebelar contra ele e usá-lo, que possa experimentar grupos mais amplos e diferentes sem perder o ambiente familiar. Por fim, na maturidade, é o indivíduo que contribui com o ambiente e se responsabiliza por ele (WINNICOTT, 1988/1990, p. 173).

Espera-se que as pessoas continuem o processo de crescer e amadurecer por toda a vida,

Mas uma vez que eles tenham encontrado um lugar na sociedade através do trabalho, e tenham talvez se casado ou se estabelecido em algum padrão que seja uma conciliação entre imitar os pais e desafiadoramente estabelecer uma identidade pessoal, uma vez que esses desenvolvimentos tenham lugar, pode-se dizer que se iniciou a vida adulta [...] (WINNICOTT, 1965r [1963]/1983, p. 87)

E que se alcançou certa independência.

3.2.2 O brincar e a criatividade

Segundo Winnicott, devemos estimular a capacidade de brincar da criança. Se ela brincar e gostar de brincar, sozinha ou com outras crianças, não há problema grave em seu desenvolvimento. Se no brincar a criança utiliza uma imaginação fértil e tem prazer por haver uma exata percepção da realidade externa, a mãe deve se sentir feliz, mesmo que a criança apresente algumas dificuldades como urinar na cama, gaguejar, demonstrar explosões de humor ou sofrer de ataques biliosos ou depressão. Seu brincar demonstra que, se a criança desfrutar de um ambiente bom e estável, ela é capaz de desenvolver um modo de vida pessoal e transformar-se em um ser humano integral acolhido pelo mundo (WINNICOTT, 1946c/1982, p. 147).

Para Winnicott (1968i [1967]/ 1975), o brincar é universal e próprio da saúde, facilita o crescimento e consequentemente a saúde. O brincar também conduz aos relacionamentos grupais e pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia. A Psicanálise se constitui como uma forma altamente especializada do brincar, na sobreposição do brincar do paciente e do terapeuta. Se o brincar não é possível, o trabalho do terapeuta é fazer com que o paciente que não é capaz de brincar passe a fazê-lo. Winnicott afirma que o brincar é por si mesmo uma terapia. Ele se refere ao brincar no sentido criativo, como uma experiência criativa. Esse brincar pertence ao espaço potencial entre o bebê e a mãe, encontra-se na área intermediária, no espaço transicional, não pertence somente ao mundo interno, nem somente ao mundo externo; não é a realidade interna e, apesar de estar fora do indivíduo, não é o mundo externo. Está na sobreposição dessas duas áreas:

A criança traz para dentro dessa área da brincadeira objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna ou pessoal. Sem alucinar, a criança põe para fora uma amostra do potencial onírico e vive com essa amostra num ambiente escolhido de fragmentos oriundos da realidade externa. (WINNICOTT, 1968i [1967]/ 1975, p. 76)

Os fenômenos transicionais têm uma evolução direta para o brincar; o brincar, para o brincar compartilhado; e este, para as experiências culturais (WINNICOTT, 1968i [1967]/ 1975, p. 76). É no brincar, para Winnicott, que a criança ou adulto fruem sua liberdade de criação, “É no brincar, e somente no brincar, que o

indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*).” (WINNICOTT, 1971r/1975, p. 80).

Se um indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida, é principalmente por sua apercepção criativa. Do contrário, se o indivíduo tem uma relação de submissão com a realidade externa, tem um sentimento de inutilidade, sente que é necessário se ajustar e se adaptar ao mundo, que nada importa, sente que não vale a pena viver a vida. Viver criativamente é um estado saudável e a submissão é uma base doentia para a vida (WINNICOTT, 1971g/1975, p. 95).

Segundo Winnicott, “Descobrimos que os indivíduos vivem criativamente e sentem que a vida merece ser vivida ou, então, que não podem viver criativamente e têm dúvidas sobre o valor do viver.” (WINNICOTT, 1971g/1975, p. 102). Viver criativamente, sentindo que a vida merece ser vivida, ou não viver criativamente, depende diretamente das provisões ambientais que cada bebê recebeu no começo da vida (WINNICOTT, 1971g/1975, p. 102-103). A criatividade é a manutenção através da vida da capacidade de criar o mundo que a mãe permitiu ao bebê. Se ela foi capaz de se adaptar às necessidades do filho, ele não percebeu que o mundo estava lá antes que ele o tivesse criado. Viver criativamente se refere à capacidade para ver tudo de um modo novo, como se fosse a primeira vez, para ser criativa em todos os detalhes do viver (WINNICOTT, 1986h [1970]/2011, p. 24-25).

Segundo Winnicott, “O fato é que aquilo que criamos já está lá, mas a criatividade reside no modo como conseguimos a percepção, através da concepção e da apercepção.” (WINNICOTT, 1986h [1970]/2011, p. 37). E continua afirmando que, quando olha o relógio, cria um relógio, mas com o cuidado de não ficar vendo relógios a não ser quando já sabe que existe um. Na sanidade, só criamos o que descobrimos (WINNICOTT, 1986h [1970]/2011, p. 37-38).

Para uma existência criativa não é necessário nenhum talento especial. A existência criativa é uma necessidade e experiência universal. “No viver criativo, tanto você como eu descobrimos que tudo aquilo que fazemos fortalece o sentimento de que estamos vivos, de que somos nós mesmos.” (WINNICOTT, 1986h [1970]/2011, p. 28). Se a pessoa é criativa ou tem essa capacidade, tudo pode ser feito de modo criativo (WINNICOTT, 1986h [1970]/2011, p. 36). Mesmo que o equipamento criativo seja pobre, a experiência do indivíduo “[...] pode ser criativa e

pode ser sentida como excitante, no sentido de que sempre há algo de novo e inesperado no ar.” (WINNICOTT, 1986h [1970]/2011, p. 37).

3.3 Winnicott e educação

Atualmente, têm surgido pesquisadores (FRELLER, 2001; LABRUNETTI, 2014; LUZ, 2009; MAZZOLINI, 2011; RIBEIRO, 2004b) que utilizam a teoria winnicottiana como referencial teórico de pesquisas e publicações na área de Educação. Sobre o tema Winnicott e Educação, foi publicado em 2008 um número especial do *Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, com o título *Winnicott e Educação*⁶. Em 2013, a Sociedade Brasileira de Psicanálise Winnicottiana, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro e a Universidade de Uberaba realizaram um colóquio sobre esse tema, o *V Colóquio Winnicott do Triângulo Mineiro – Winnicott e a Educação: criando ambientes facilitadores para o aprender*. Esses trabalhos e evento, entre outros, mostram como o tema tem se tornado de grande interesse para profissionais da educação e para psicólogos escolares.

Maria José Ribeiro, em sua tese de doutorado *O ensinar e o aprender em Winnicott: a teoria do amadurecimento emocional e suas contribuições à psicologia escolar* (2004b), apresenta os estágios da dependência absoluta à independência e reflexões sobre o ensinar e o aprender nessas etapas. Trata do início da vida escolar e a importância dele para o desenvolvimento emocional infantil. Discorre sobre a importância do professor na vida escolar da criança e algumas reflexões sobre seu trabalho e formação. Ribeiro entende que compete aos educadores, especialmente em relação às crianças pequenas, dentro das possibilidades de trabalho, oferecer uma provisão ambiental que atenda às necessidades dos alunos. Quanto ao fracasso escolar, afirma que as dificuldades de aprendizagem por razões emocionais, pedagógicas, econômicas ou outras são consideradas falhas ambientais e para o aluno não importa qual é a origem da falha, mas suas consequências sobre ele. E que nas falhas ambientais, inclusive da escola, se encontram as origens da maioria das dificuldades que as crianças apresentam.

⁶ Número especial: Winnicott e Educação. *Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*. Ano 6, n. 11, jul./dez. 2008. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2008.

A tese de doutorado *Provisão ambiental e capacidade de ler: estudos sobre leitura na escola* (2011), de Beatriz Pinheiro Machado Mazzolini, baseada na teoria winnicottiana, aborda as necessidades ambientais necessárias à aquisição e desenvolvimento da capacidade de leitura por meio das relações que se estabelecem entre alunos, professores, coordenadora, diretora e pais. A autora reflete também em sua tese sobre ações que interferem no desenvolvimento de tal capacidade.

Outro trabalho, este da área de Educação com base no referencial teórico winnicottiano, é o de Tagiane Maria da Rocha Luz. Sua dissertação de mestrado *Apatia em sala de aula: um estudo de caso a partir da teoria winnicottiana* (2009) trata de um aluno nomeado de apático em sala de aula. A autora apresenta a dinâmica emocional da apatia, entre elas a fragilidade na condição de integração do ego. Luz aponta algumas necessidades emocionais da criança em sala de aula e a possibilidade de proporcionar um ambiente facilitador aos processos de desenvolvimento emocional.

Sylvia Fernandes Labrunetti apresenta em sua tese de doutorado o mesmo tema da presente pesquisa. Em seu trabalho, *Contribuições de Winnicott para estudo e prevenção da atitude antissocial no ambiente escolar* (2014), a partir de conceitos e da teoria winnicottiana, a autora expõe as contribuições do autor para abordar essa problemática na escola.

Maria Lúcia Toledo Moraes Amiralian (informação verbal)⁷ nos lembra de que o uso da Psicanálise na educação não se confunde com uma psicologia clínica na escola. A proposta não é usar o método psicanalítico para diagnósticos ou tratamentos de transtornos psíquicos, mas sim o conhecimento da Psicanálise como ciência; utilizar a teoria do desenvolvimento emocional para esclarecer conflitos e dificuldades que podem ocorrer no desenvolvimento de crianças e jovens. A Psicanálise winnicottiana enfatiza a importância do ambiente facilitador e de formas sadias de interação para um amadurecimento saudável. Espaço transicional, mente, ambiente invasivo, círculo benigno e concernimento são conceitos ricos que podem ajudar o professor a compreender alguns comportamentos de seus alunos e a pensar formas de intervenção no ensino. É importante não somente conhecer o

⁷ AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. In: *V Colóquio Winnicott do Triângulo Mineiro*. Set. 2013.

processo de desenvolvimento, mas também as falhas ambientais que o interrompem.

Ribeiro (2004b) lembra que Winnicott era pediatra e psicanalista e que suas contribuições no campo da Educação devem ser contextualizadas e apreendidas levando-se em conta o conjunto de sua obra e a realidade educacional em que suas ideias serão veiculadas. Ele não tinha formação em Sociologia e nem em Pedagogia, portanto, cabe aos educadores e aos que se dedicam à Educação relacionar a teoria do amadurecimento emocional pensada por ele às suas experiências, às necessidades do trabalho do dia a dia e à realidade social e histórica à qual pertencem (RIBEIRO, 2004b, p. 11). Winnicott proporcionou a possibilidade de pensar questões escolares relacionadas ao desenvolvimento humano com base em sua vasta vivência profissional (RIBEIRO, 2004b, p. 12). A teoria winnicottiana tem muitas contribuições à área de Educação, como os escritos dirigidos aos professores com temas de interesse para a área educacional e o estudo das raízes da mente (RIBEIRO, 2004b, p. 22).

Se referindo a Winnicott, Ribeiro afirma que a escola tem na sociedade o papel fundamental de disponibilizar o conhecimento historicamente acumulado e tem também o papel igualmente importante relacionado à socialização, que não pode ser reduzido à aprendizagem de regras de convivência social, mas se refere à aquisição de uma relação de responsabilidade com o ambiente e os outros, a “[...] uma capacidade de tolerar ideias e conflitos inerentes à vida, à administração dos instintos, e de poder assumir um compromisso pessoal com os impulsos.” (RIBEIRO, 2004b, p. 12). Essas tarefas fazem parte do desenvolvimento individual e dependem do ambiente, inclusive o escolar, em certos períodos da vida (RIBEIRO, 2004b, p. 12).

Segundo a autora, Winnicott priorizava aos pais a criação dos filhos, mas reconhecia o papel da escola, até mesmo como uma segunda chance para aquelas crianças que não tiveram um bom ambiente no início. As funções da escola variam conforme o amadurecimento de cada criança e das oportunidades de que ela dispõe para crescer. Ela lembra que nem todas as famílias têm possibilidade de proporcionar um bom desenvolvimento emocional “[...] e muitas vezes é no contexto educacional que a criança vivencia o pertencimento a um grupo no qual, por exemplo, possa conhecer sua capacidade de enfrentar a agressão e tolerar ideias agressivas.” (RIBEIRO, 2004b, p. 22).

Winnicott afirma que em qualquer grupo de crianças existem aquelas que têm um lar satisfatório e outras que têm um lar insatisfatório. No caso das crianças que têm um bom lar, elas vão para a escola para adicionar algo a suas vidas e querem aprender; as mais importantes comprovações e atuações são realizadas em casa e os pais estão aptos e dispostos a assumir a responsabilidade pelos filhos. Seus lares são usados para o desenvolvimento emocional. São essas crianças que querem aprender e apresentam melhor rendimento de ensino. Por outro lado, as crianças que não têm um bom lar vão para a escola com a esperança de que esta lhes forneça o que o lar não conseguiu oferecer. Não vão à escola para aprender, mas tentam encontrar um lar fora do lar (WINNICOTT, 1946a/1982, p. 234). Segundo o autor, “Isso significa que procuram uma situação emocional, um grupo de que gradativamente possam fazer parte, um grupo que possa ser testado por sua capacidade para enfrentar a agressão e tolerar as ideias agressivas.” (WINNICOTT, 1946a/1982, p. 234). Essas crianças necessitam de “[...] uma vida escolar organizada, com apropriadas disposições de pessoal docente, refeições regulares, supervisão do vestuário, direção do humor das crianças e de seus acessos extremos de obediência e não cooperação.” (WINNICOTT, 1946a/1982, p. 235). E esse trabalho só pode ser realizado com pequenos grupos de crianças.

Amiralian (informação verbal)⁸ também confirma a importância dada por Winnicott ao professor no desenvolvimento emocional da criança ao propiciar um bom ambiente. Para a criança que teve um bom ambiente inicial, a escola tem como função a sociabilidade e a aquisição de conhecimentos. A criança que teve um bom início busca experiências estimulantes e enriquecedoras. Para aquelas que não tiveram um bom começo, a escola tem a função de uma “segunda chance” para retomar o processo de desenvolvimento e sanar as fraturas ocorridas. Quanto às crianças maiores, a função da escola é prepará-las para o que é esperado delas. É a oportunidade de viver em um ambiente diferente do lar e ampliar suas referências pelas relações que estabelecem com pessoas distintas entre si e de seu lar.

A partir do abraço da mãe, segundo Winnicott, a criança vai sucessivamente saindo de cercados. Os braços da mãe são o primeiro cercado; em seguida, os pais e a família proporcionam outro cercado no lar da criança; depois chega a hora de romper mais um cercado e ir à escola e assim sucessivamente (WINNICOTT, 1965q

⁸ AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. In: *V Colóquio Winnicott do Triângulo Mineiro*. Set. 2013.

[1962]/2011, p. 50). Para o autor, “[...] a saída do cercado é a um só tempo estimulante e amedrontadora; que, uma vez do lado de fora, é doloroso para a criança perceber que não pode retornar; e que a vida é uma longa sequência de saídas de cercados, riscos e desafios novos e estimulantes.” (WINNICOTT, 1965q [1962]/2011, p. 53).

Mas a escola maternal, chamada assim por Winnicott e que equivaleria à nossa Educação Infantil, não é muito diferente do ambiente do lar, pois a criança ainda conta com uma atenção especializada, diferentemente da escola que Winnicott chama de escola primária, equivalente aos primeiros anos de nosso Ensino Fundamental (WINNICOTT, 1965q [1962]/2011, p. 52). A criança com seis ou oito anos já é capaz de buscar e encontrar experiências emocionais conforme suas necessidades internas, mas a criança pequena precisa de algo especial nas pessoas que dela cuidam para a continuidade de seu desenvolvimento emocional. Seu desenvolvimento psicológico é mais rápido do que o das crianças um pouco mais velhas e, conseqüentemente, os efeitos dos traumas são maiores nessa idade (WINNICOTT, 1966l [1936]/1997, p. 76). Já a escola que Winnicott chama de primária não tem o caráter adaptativo e especializado da primeira. Na escola primária é a criança que terá que se adaptar ao novo ambiente e se conformar ao que é esperado dela. A escola tem muito a proporcionar se a criança estiver pronta para essa nova experiência (WINNICOTT, 1965q [1962]/2011, p. 52).

Para Winnicott, a escola maternal não tem como função substituir a mãe ausente, mas suplementar e ampliar o papel que a mãe desempenha nos primeiros anos da criança: “Uma escola maternal, ou jardim de infância, será possivelmente considerada, de um modo mais correto, uma ampliação da família ‘para cima’, em vez de uma extensão ‘para baixo’ da escola primária.” (WINNICOTT, 1953d [1951]/1982, p. 214). A escola maternal pode ser usada para ampliar o âmbito das relações da criança com adultos e outras crianças e também para ampliar o âmbito das brincadeiras (WINNICOTT, 1954b/1982, p. 212).

Amiralian (informação verbal)⁹ reforça a ideia da escola maternal como extensão do lar, e não como seu substituto, com função de atender às necessidades das crianças e de suas mães. Local onde as crianças podem experienciar

⁹ AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. In: *V Colóquio Winnicott do Triângulo Mineiro*. Set. 2013.

sentimentos menos intensos que em seus lares, sendo um descanso para as intensas emoções das crianças e para as famílias.

Diferentemente da mãe, que não precisa de uma compreensão intelectual da tarefa de cuidar de seu bebê, a professora (ou professor) da escola maternal só está preparada para essa tarefa de um modo indireto, por meio da identificação com uma figura materna. Portanto, segundo Winnicott, ela deve ser gradualmente levada a “[...] compreender que está na presença de uma psicologia complexa de crescimento e adaptação infantis, a qual necessita de condições especiais de meio ambiente.” (WINNICOTT, 1953d [1951]/1982, p. 215). E o entendimento pela professora das crianças sob seus cuidados irá possibilitar a ela reconhecer a natureza dinâmica do crescimento emocional normal (WINNICOTT, 1953d [1951]/1982, p. 215).

Quanto à professora de crianças mais velhas, segundo o autor, ela:

[...] tem de estar mais apta a apreciar intelectualmente a natureza desse problema de crescimento e adaptação. Felizmente, não precisa saber tudo, mas deve estar temporariamente capacitada para aceitar a natureza dinâmica dos processos de crescimento e a complexidade do assunto, ávida por aumentar o seu conhecimento dos detalhes mediante observações objetivas e estudos bem planejados. Poderá ser grandemente auxiliada se tiver a oportunidade de debater a teoria com psicólogos infantis, pediatras e psicanalistas e, evidentemente, pela leitura. (WINNICOTT, 1953d [1951]/1982, p. 215)

No período inicial da escola a professora precisa lidar com as oscilações entre tendências de grande dependência e independência, certa confusão da criança entre o que é certo e errado, fantasia e realidade, e o que pertence a ela e a outros (WINNICOTT, 1953d [1951]/1982, p. 223). A criança está em transição de uma fase para outra. A mesma criança pode, de certa maneira e em certos momentos, atingir uma maturidade semelhante à do adolescente e ser imatura e infantil. Todas as crianças desse período, de algum modo e em certos momentos, são bebês que necessitam de cuidado materno. Também poderá ter havido algum fracasso ambiental que a escola maternal tem oportunidade de corrigir ou suplementar. Se os cuidados maternos iniciais que a criança recebeu foram satisfatórios e os pais continuam a fornecer um bom ambiente, a professora pode deixar sua função de assistência em segundo lugar e privilegiar o aspecto escolar. Esses são motivos apontados por Winnicott pelos quais a professora precisa

conhecer sobre cuidados maternos. Esse conhecimento pode ser conseguido por meio de conversas com as mães e pela observação da conduta das mães e crianças, além de sua própria experiência como bebê (WINNICOTT, 1953d [1951]/1982, p. 216).

No início da vida escolar as crianças experimentam intensos conflitos resultantes de tendências instintivas e uma importante função da escola é oferecer, por algumas horas, outro ambiente e diferentes relações triangulares entre as crianças, menos intensamente carregadas do que as familiares. A escola não é uma alternativa para o lar, ela serve de apoio ao fornecer oportunidade para relações pessoais não familiares com professores e outras crianças e uma estrutura tolerante, mas sólida, em que as experiências podem ser realizadas (WINNICOTT, 1953d [1951]/1982, p. 216-217).

A criança pequena é dependente em alguns aspectos e, em relação a eles, a escola deve oferecer um ambiente favorecedor e dar confiança ao seu aluno. A escola também deve continuar a oferecer esse bom ambiente na evolução do sentimento de culpa e concernimento:

Se faltar a oportunidade de reparação, a criança deve então reagir mediante a perda de capacidade para sentir culpa e, por último, pela perda da capacidade de amor. A escola maternal continua essa obra da mãe pela estabilidade do seu pessoal e também pela sua provisão de brincadeiras construtivas, que habilitam cada criança a descobrir um modo de enfrentar a culpa que pertence aos impulsos agressivos e destrutivos. (WINNICOTT, 1953d [1951]/1982, p. 218)

A escola também deve ser um bom ambiente que ofereça condições para o desenvolvimento da transicionalidade da criança. Nela criam-se condições propícias para o que é intermediário entre o sonho e a realidade, empregam-se histórias, desenhos, música e suas brincadeiras são aceitas de modo positivo. É assim que a escola pode contribuir para o enriquecimento da criança e ajudá-la na relação entre suas ideias e o comportamento com o grupo. Ela contribui para o fortalecimento da individualidade da criança, continuando o trabalho da mãe, ao oferecer um tipo pessoal de relação, ao conhecê-la pelo nome, vesti-la e tratá-la como a criança é e como sente que é. Com o tempo, a individualidade da criança se torna firme o bastante para ela própria querer aderir às atividades grupais (WINNICOTT, 1953d [1951]/1982, p. 219).

A criança depende da organização e fornecimento de atividades na escola para desenvolver completamente suas potencialidades emocionais, sociais, intelectuais e físicas. Nesse sentido, a professora desempenha um papel essencial na oferta dessas atividades,

[...] ao combinar uma sensibilidade à linguagem e expressão simbólicas da criança com um conhecimento das mesmas, bem como por uma avaliação das necessidades especiais da criança, no seio de um grupo. Além disso, a engenhosidade e inventividade no fornecimento do equipamento necessário devem combinar-se com a compreensão do valor das diferentes formas de brincadeira, por exemplo, dramática, inventiva, livre, organizada, construtiva etc. (WINNICOTT, 1953d [1951]/1982, p. 224

A brincadeira é uma das formas principais pela qual a criança resolve seus problemas emocionais no desenvolvimento. Ela utiliza o brincar para se manifestar, para perguntar e para explicar. A professora precisa saber intuitivamente disso para auxiliar a criança com seus problemas e, por meio do treino, ela desenvolve a compreensão do significado do brincar infantil. A professora precisa restringir e controlar os impulsos e desejos instintivos das crianças que são inaceitáveis no grupo e, simultaneamente, oferecer instrumentos e oportunidades para o desenvolvimento criativo e intelectual e meios para que a criança expresse sua fantasia (WINNICOTT, 1953d [1951]/1982, p. 224). Na área de superposição do brincar da criança e do brincar de outra pessoa, nesse caso a professora, é possível introduzir enriquecimentos (WINNICOTT, 1968i [1967]/1975, p. 74).

O cuidado físico que a mãe tem com o bebê também é uma função que deve ser continuada pela escola, que deve propiciar um ambiente físico e assistência corporal à criança como uma higiene mental. A alimentação é outra questão que deve ser continuada no ambiente escolar. Assim como a mãe mostra amor por meio da alimentação da criança, a escola também deve fazê-lo. Segundo Winnicott, “Na escola maternal não há lugar para tudo quanto seja impessoal ou mecânico, visto que, para a criança, isso significa hostilidade ou (ainda pior) indiferença.” (WINNICOTT, 1953d [1951]/1982, p. 220).

Se a escola é um prolongamento e suplemento do lar, a professora acaba adquirindo algumas funções de mãe durante o período em que a criança está sob sua responsabilidade. Seu principal dever é manter, fortalecer e enriquecer a relação

da criança com sua própria família e simultaneamente apresentar um mundo mais vasto de pessoas e oportunidades. A relação com a mãe da criança deve ser sincera e cordial, para a confiança da mãe e tranquilidade da criança. A professora pode contribuir com a mãe no sentido de ajudá-la a confiar mais em sua potencialidade materna e com a criança, no sentido de superar os naturais problemas psicológicos de desenvolvimento. A própria entrada da criança na escola é uma experiência social externa à família que cria um problema psicológico para a criança com o qual a professora pode realizar a primeira contribuição para a higiene mental (WINNICOTT, 1953d [1951]/1982, p. 220-221).

O papel da professora, segundo Winnicott (1953d [1951]/1982, p. 221), é o de uma amiga calorosa e simpática, que será o principal apoio da vida da criança fora do lar; deve ser resoluta e coerente em seu comportamento para com ela, reconhecendo suas alegrias e mágoas pessoais, tolerar suas incoerências e ajudá-la em momentos de necessidade. Isso é possível devido a sua relação pessoal com a criança, com a mãe e com todas as crianças como grupo. Diferentemente da mãe, “[...] a professora possui conhecimentos técnicos resultantes de seu treino e de uma atitude de objetividade em relação às crianças sob seus cuidados.” (WINNICOTT, 1953d [1951]/1982, p. 221).

Segundo o autor, não somente a professora, mas a escola como um todo se constitui como um ambiente favorável a promover importantes contribuições para o desenvolvimento psicológico da criança. Ela oferece um ambiente físico mais apropriado quanto a mobiliário e espaço do que o lar; o ambiente doméstico não tem como principal tarefa criar situações em que se possa desenvolver a capacidade infantil por meio de brincadeiras, atividade criadora essencial para o desenvolvimento dela; na escola, a criança convive com outras de sua idade; é a primeira experiência em um grupo de iguais e cria, portanto, a necessidade de desenvolver a capacidade de relações harmoniosas nesse novo grupo (WINNICOTT, 1953d [1951]/1982, p. 221-222).

Para Amiralian (informação verbal)¹⁰, a escola proporciona à criança o contato com o brincar organizado em jogos com regras e com as regras estabelecidas, que devem ser aceitas e obedecidas. Na escola lhe são oferecidas condições controladas para ajudá-la a estabelecer limites para sua onipotência,

¹⁰ AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. In: *V Colóquio Winnicott do Triângulo Mineiro*. Set. 2013.

diferenciar fantasia de realidade, enriquecer seu espaço potencial e sua capacidade de viver em uma realidade compartilhada, dando início à vida em sociedade.

A entrada da criança na escola é um choque para as relações pessoais dela com a mãe. A criança enfrenta esse choque mediante o desenvolvimento da capacidade de relações pessoais com outras pessoas além da mãe. A professora é o objeto da primeira relação pessoal não materna e, devido a isso, deve reconhecer que a criança só gradualmente conseguirá cedê-la a outras crianças sem ficar perturbada. A possibilidade de ceder a professora a outras crianças evoluirá à medida que a criança estabelecer com êxito a capacidade de relações que envolvem várias pessoas (WINNICOTT, 1953d [1951]/1982, p. 222).

Alguns problemas surgem no desenvolvimento normal da criança e a escola deve ajudá-la a resolver tais questões, pois um fracasso pode deixar marca para toda a vida na personalidade infantil. A professora pode proteger as crianças de suas próprias emoções fortes e agressivas exercendo o controle e a orientação necessários na situação imediata, além de oferecer atividades lúdicas que ajudem a criança a guiar sua agressividade para atividades construtivas e adquirir habilidades eficazes. Em todo esse período, as tensões geradas no lar ou na escola se manifestam como perturbações de comportamento no outro ambiente. A partir de seu conhecimento sobre as fases do crescimento, a professora deve estar preparada para as mudanças súbitas e dramáticas no comportamento da criança e tolerar o ciúme suscitado por perturbações em seu lar (WINNICOTT, 1953d [1951]/1982, p. 223). Segundo Winnicott, “Colapsos no asseio, dificuldades na alimentação e no sono, atraso na fala, atividade motora defeituosa, estes e outros sintomas podem se apresentar como problemas normais do crescimento ou, numa forma exagerada, como desvios do normal.” (WINNICOTT, 1953d [1951]/1982, p. 223). A professora deve possuir conhecimento bastante para se orientar no sentido de o tratamento ser realizado na própria escola ou encaminhar a criança para um especialista (WINNICOTT, 1953d [1951]/1982, p. 224).

No início da vida escolar surgem algumas dificuldades devido a mudanças de ambiente concomitantes a mudanças devido ao crescimento. Em geral, as dificuldades não apontam um adoecimento, mas são devidas ao fato de algumas crianças serem mais rápidas e outras, mais lentas. Nesse período, alguns meses fazem muita diferença. E algumas se lançam mais facilmente a novas experiências,

enquanto outras são mais receosas (WINNICOTT, 1965q [1962]/2011, p. 52). Como já dito, a saída do cercado é ao mesmo tempo estimulante e amedrontadora.

Algumas crianças têm dificuldades em seu desenvolvimento, para as quais, se não passarem com o tempo, ou outros sintomas aparecerem, os pais precisarão procurar ajuda. Outra criança pode estar retraída devido à dificuldade de sua mãe em abdicar de sua função materna, pois é mais fácil se sentir maternal diante de um filho mais dependente (WINNICOTT, 1965q [1962]/2011, p. 53).

A criança se sente melhor quando sua mãe fica feliz ao vê-la ir para a escola e fica igualmente feliz ao vê-la voltar dela (WINNICOTT, 1965q [1962]/2011, p. 53). E se a mãe tem algum motivo para se zangar com o filho, não deve fazer isso quando a criança volta da escola. É importante que primeiro restabeleça o contato com ela, pois “As crianças tendem a sentir-se desleais quando gostam da escola e apreciam esquecer-se de suas mães por algumas horas.” (WINNICOTT, 1965q [1962]/2011, p. 57). A mãe deve estar atenta a suas reações, pois também pode estar insatisfeita por ter sido esquecida. Segundo Winnicott, “O crescimento não é só flores para a criança; para a mãe, é muitas vezes um caminho pontilhado de espinhos.” (WINNICOTT, 1965q [1962]/2011, p. 57).

Certas crianças não se adaptarão à escola devido a uma mãe com características depressivas que coloca outra preocupação no vazio deixado pela criança que foi para a escola. Quando ela volta da escola e encontra em seu lugar uma nova preocupação e não vê um lugar para si no coração da mãe, ou tem que lutar por seu espaço novamente, a escola ficará para segundo plano, pois essa luta se torna mais importante para a criança (WINNICOTT, 1965q [1962]/2011, p. 53-54).

Na idade escolar, as crianças já são capazes de perceber a mãe e os objetos muito próximos do que são de fato e que estavam lá antes de concebê-los. Os objetos transicionais podem ainda ser necessitados e cabe ao professor ter sensibilidade e não excluir tal objeto no primeiro dia de aula. A criança deve estar levando para a escola um pedacinho da mãe e provavelmente isso se resolverá por si em algumas semanas, na medida em que ganha confiança (WINNICOTT, 1965q [1962]/2011, p. 55-57).

Na educação, segundo Winnicott (1968b/2011, p. 138-139), a tarefa de transferir para as crianças as crenças que pertencem a um grupo depende da capacidade que a criança tem de crer, de “acreditar em”. O desenvolvimento dessa capacidade tem relação com a confiabilidade no ambiente e a questão da

confiabilidade humana tem relação com o cuidado da mãe com seu filho (WINNICOTT, 1968b/2011, p. 141). Se lhe foi proporcionado um bom início, ele sente que é amado, confia na provisão ambiental e se torna uma pessoa que acredita (WINNICOTT, 1968b/2011, p. 143). O que se ensina “[...] só pode ser implantado em capacidades que já estão presentes na criança, fundadas em experiências precoces e na continuidade de um ‘segurar’ confiável, em termos de um círculo escolar e social cada vez mais amplo.” (WINNICOTT, 1968b/2011, p. 144).

A moralidade na criança também se constitui dessa maneira. As ideias de certo e errado se desenvolvem da elaboração dos processos internos da criança. Mas os pais devem oferecer um código moral adulto, pois esse humaniza o código moral inato da criança, que é muito ferrenho, cru e incapacitante. Humaniza pelas “[...] experiências da criança com seus pais, que desaprovam e ficam brabos mas não mordem, afogam ou queimam a criança como retaliação ligada exatamente ao impulso ou à fantasia da criança.” (WINNICOTT, 1963d/1983, p. 95).

Esse mesmo princípio que rege a transmissão de valores morais deve ser aplicado também à transmissão do acervo cultural da civilização. O gosto musical deve vir da experiência da própria criança de produzir ruídos e sons e a apreciação musical deve surgir da conquista pessoal, e não de algo que foi implantado na criança (WINNICOTT, 1963d/1983, p. 95).

Em uma palestra proferida em uma Associação de Professores de Matemática em Londres (1968), Winnicott relaciona o alcance do estágio do EU SOU no desenvolvimento da criança e o ensino de Matemática. Segundo ele, “[...] quando digo que o aspecto central do desenvolvimento humano é a chegada e manutenção segura do estágio do EU SOU, sei que isso também é uma afirmação do fato central da Aritmética, ou, como poderia dizer, das operações de soma.” (WINNICOTT, 1984h [1968]/2011, p. 42).

A palavra “unidade” só tem sentido na medida em que a própria pessoa é uma unidade. O *self* unitário da criança em desenvolvimento é que, necessariamente, dá origem ao conceito de “um”, do qual se inicia a Aritmética. Esse estado unitário é uma conquista no desenvolvimento da criança, mas é possível que ele nunca seja alcançado (WINNICOTT, 1984h [1968]/2011, p. 44).

Mas Winnicott nos alerta que, apesar de a Aritmética ter relação com o EU SOU, o processo intelectual pode estar cindido e “A matemática superior pode

funcionar aqui separada das realizações ou não realizações do indivíduo em termos do estado de unidade.” (WINNICOTT, 1984h [1968]/2011, p. 44).

Um bebê bem dotado intelectualmente pode esperar uma pouco mais a comida quando está com fome do que um bebê dotado abaixo da média, se ouvir alguns ruídos que indicam a ele que a comida já vem. O segundo bebê depende mais da capacidade de adaptação da mãe. O intelecto ajuda a tolerar a frustração e a mãe pode explorar as funções intelectuais do filho para se libertar do vínculo de dependência dele. Isso é normal. Mas se o bebê dotado intelectualmente acima da média e a mãe se conluiarem na exploração do intelecto, ele se tornar cindido, cinde a psique da existência psicossomática e do viver. Então, a criança pode se tornar bem-sucedida na Matemática, mas fracassar em coisas simples da vida, como saber o que fazer com algum dinheiro (WINNICOTT, 1984h [1968]/2011, p. 45-46). Para Winnicott, não há limites para adição, subtração, divisão e multiplicação para o intelecto cindido, “Mas há um limite para as somas com as quais um indivíduo pode se identificar, e tal limite diz respeito ao estágio do desenvolvimento da personalidade que o indivíduo alcançou e pode manter.” (WINNICOTT, 1984h [1968]/2011, p. 47).

Quanto à questão de como um indivíduo chega à divisão, Winnicott diz:

O estado de unidade é a conquista básica para a saúde no desenvolvimento emocional de todo ser humano. Com base nesse estado, a personalidade unitária pode se permitir a identificação com unidades mais amplas – digamos, a família, o lar ou a casa. *Agora*, a personalidade unitária é parte de um conceito de totalidade mais amplo. E logo vai se tornar parte de uma vida social cada vez mais ampla, incluindo as questões políticas; e (no caso de algumas pessoas) de algo que se pode ser chamado de cidadania no mundo. (WINNICOTT, 1984h [1968]/2011, p. 47, grifo do autor).

A base para tal divisibilidade é o *self* unitário. Uma criança que não alcançou o estado de unidade não pode apreciar pedaços. Pedaços assustam essas crianças por representarem o caos para elas. Winnicott sugere que, nesses casos, o professor deve deixar de lado a Aritmética e tentar propiciar um ambiente estável que possibilite algum grau de integração pessoal para essa criança imatura, mesmo que tardia e tediosamente (WINNICOTT, 1984h [1968]/2011, p. 47-48).

As falhas no desenvolvimento emocional da criança afetam a relação professor e aluno. Para o autor, “Todo e qualquer professor precisa saber quando

está lidando não com *seu assunto específico*, mas com psicoterapia, ou seja, complementando tarefas incompletas que representam falha parental relativa ou absoluta.” (WINNICOTT, 1984h [1968]/2011, p. 50, grifos do autor). A tarefa a que se refere é dar suporte ao ego onde ele é necessário para a criança seguir adiante.

Quanto ao professor, o impulso normal para ensinar tem relação com a necessidade de dar, de encher os demais, de provar que o que tem a oferecer é bom, tendo, é claro, uma dúvida inconsciente a respeito dessa coisa boa. Em certa medida, todos realizam o trabalho para benefício de sua própria saúde mental. Não seria diferente com os professores (WINNICOTT, 1941a/1982, p. 227).

O professor gosta de ensinar e tem tranquilidade através do êxito, mas o êxito não é essencial para sua saúde mental. O aluno também gosta de corresponder àquilo que o professor lhe oferece, sem angústia para incorporar tudo o que o professor ensinou ou acreditar em tudo o que é ensinado por qualquer professor. O professor tem que ter a capacidade “[...] de tolerar que duvidem ou suspeitem dele, tal como a mãe tolera os vários caprichos alimentares dos filhos; e o aluno tem de ser capaz de tolerar a admissão, não imediatamente nem de um modo confiante, daquilo que acha aceitável.” (WINNICOTT, 1941a/1982, p. 228).

Os professores mais impacientes podem ter limitações em seu trabalho com os alunos devido a essa impaciência, que poderá torná-los incapazes de aceitar que as crianças selecionem e comprovem o que lhes é oferecido e que reajam inicialmente com rejeição (WINNICOTT, 1941a/1982, p. 228-229).

O bom professor deve tolerar suas frustrações em sua espontaneidade de dar ou alimentar, assim como a criança também deve suportar suas intensas frustrações ao aprender a ser civilizada (WINNICOTT, 1941a/1982, p. 229).

Além da frustração do professor em saber que o ensino é sempre imperfeito, que erros são inevitavelmente cometidos, que qualquer professor pode agir mediocrementemente ou injustamente ou até mesmo cometer maldades, pior é a frustração diante da rejeição de seu bom ensino por parte do aluno. As dúvidas e suspeitas que fazem parte do caráter e das experiências das crianças que sofreram distorções em seu desenvolvimento emocional são transportadas para a situação escolar (WINNICOTT, 1941a/1982, p. 229).

Se professores e alunos convivem de um modo saudável, estão sacrificando mutuamente espontaneidade e independência e isso é quase tão importante para a

educação quanto o ensino e a aprendizagem dos conteúdos programados (WINNICOTT, 1941a/1982, p. 230).

Winnicott afirma que

[...] nada é mais enganador na avaliação dos métodos educativos do que o simples êxito ou fracasso acadêmico. O êxito pode meramente significar que uma criança encontrou ser o da subserviência o caminho mais fácil para lidar com um determinado professor, ou certo assunto, ou com a educação como um todo, uma boca sempre aberta com os olhos fechados, ou um engolir tudo sem inspeção crítica. (WINNICOTT, 1941a/1982, p. 230).

E isso é insatisfatório para o desenvolvimento individual. A lição importante na educação, segundo Winnicott, é a de “dar e receber” (WINNICOTT, 1941a/1982, p. 230).

Quanto ao ensino propriamente dito, Amiralian (informação verbal)¹¹ afirma que é importante o professor compreender que a aprendizagem depende da experiência do aluno com os materiais de ensino oferecidos por ele. A aula deve ser planejada com o conhecimento que o professor tem de seus alunos, pois ensinar é oferecer conteúdos pelos quais o aluno se interessa, quer saber e a partir dos quais tem outras ideias. Assim, o aluno vai ao encontro do que está sendo oferecido pelo professor e aprende por meio da criatividade e do brincar, expressando-se espontaneamente e se enriquecendo. A aula nunca poderia se basear apenas na imposição de um programa ou matéria predeterminados por um sistema de ensino. A essa ideia, parece convergir a proposta de Villela e Archangelo (2013) de uma escola significativa que presume três sentimentos profundos do aluno: acolhimento, reconhecimento e pertencimento.

Amiralian (informação verbal)¹² ainda aponta a difícil função da escola de sustentar o adolescente no amadurecimento. São necessários conhecimentos especiais por parte do professor para compreender as turbulências desse período imaturo, o que leva o aluno a ser ora dependente, ora independente; amoroso ou odioso. Em alguns momentos precisa de adultos maternais e protetores e, em outros, os vê como opositores. Pais e professores precisam aceitar seu comportamento instável e prestar-se aos diferentes papéis de que eles necessitam.

¹¹ AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. In: *V Colóquio Winnicott do Triângulo Mineiro*. Set. 2013.

¹² AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. In: *V Colóquio Winnicott do Triângulo Mineiro*. Set. 2013.

Nesse período do desenvolvimento há uma intensificação instintual e a vivência de conflitos resultantes das fantasias sexuais e agressivas que surgem agora em um corpo potente. O professor precisa compreender que isso é apenas a expressão de um sentido de ser, uma afirmação do si-mesmo, cuja única cura é o passar do tempo.

3.4 Os distúrbios de comportamento e a tendência antissocial

Estudos sobre os efeitos da perda dos cuidados maternos na infância têm constatado a estreita ligação dessa perda com a tendência antissocial. Alguns autores, como Spitz (1957/1998, 1965/2004), Bowlby (1976/2006, 1979/2006) e Winnicott (1984a/1999), relacionam o abandono, caracterizado pela negligência, rejeição ou morte da pessoa que proporcionava cuidados maternos ao bebê ou à criança, aos distúrbios de personalidade. Para esses autores, experiências na infância são as bases de distúrbios de personalidade. Os estudos desses autores os levam a afirmar que existe relação entre tais distúrbios – nos quais salientam o comportamento antissocial – e a privação.

René Spitz observou bebês em situação de abandono desde os primeiros meses e tratou das consequências imediatas da situação de abandono em seu livro *O primeiro ano de vida* (1965/2004). Nele afirma que muitas das consequências do abandono poderiam ser evitadas com o cuidado de uma pessoa que substituísse a mãe ausente. A abordagem de Spitz tem como foco o primeiro ano de vida, período em que o bebê ainda não é capaz, ou ainda está se tornando capaz de distinguir o objeto total e manter relações com ele. Para esse autor, parece que as patologias se situam em momentos precoces e que mediações nessas situações são necessárias para um bom desenvolvimento.

Winnicott afirma que:

Quando Spitz (1946) descobriu e descreveu a depressão em bebês privados de um cuidado normalmente bom, ele acertou ao dizer que não se tratava de um exemplo da posição depressiva. De fato, uma coisa nada tem a ver com a outra. Os bebês descritos por Spitz mostravam-se despersonalizados e sem esperanças de estabelecer contato com o exterior [...] (WINNICOTT, 1955c [1954]/2000, p. 358)

Apesar de Spitz não relacionar diretamente a tendência antissocial com a situação de abandono, seu estudo aborda os distúrbios de relacionamento do bebê ou da criança pequena que sofre a privação, a falta de esperança e sua dificuldade de estabelecer e manter vínculos afetivos. E é característica de uma personalidade antissocial a dificuldade de criar e manter vínculos afetivos consistentes.

Segundo Winnicott,

Existe uma relação direta entre a tendência antissocial e a privação. Isso é conhecido desde longa data pelos especialistas nesta área, mas deve-se predominantemente a John Bowlby o fato de haver hoje um reconhecimento generalizado das relações entre a tendência antissocial e a privação emocional, tipicamente no período que vai até a idade em que a criança começa a dar os primeiros passos, entre um e dois anos de idade. (WINNICOTT, 1958c [1956]/1999, p. 139)

Segundo John Bowlby (1976/2006, p. 46), há três tipos de experiências que podem produzir em algumas crianças uma personalidade incapaz de criar e manter vínculos afetivos e que pode levar a uma conduta delinquente: (a) até os três primeiros anos de vida, a falta de oportunidade para estabelecer ligação com uma figura materna; (b) nos primeiros três ou quatro anos, uma privação por período limitado de no mínimo três, e provavelmente mais de seis meses de privação; (c) mudanças consecutivas de figura materna durante o mesmo período.

Na teoria da ligação criada por Bowlby (1976/2006), os seres humanos têm propensão a estabelecer fortes vínculos afetivos com algumas pessoas. E a perda desses vínculos pode resultar em perturbação da personalidade, incluindo ansiedade, raiva, depressão e desligamento emocional. Segundo Bowlby, os defensores dessa teoria afirmam que muitas formas de distúrbios psiquiátricos têm origem em desvios no desenvolvimento do comportamento de ligação, ou em uma falha em seu desenvolvimento.

Para ele, existe uma forte relação causal entre os cuidados que os pais dispensam ao filho e a capacidade com que esse filho vai estabelecer vínculos afetivos na vida posterior, as dificuldades em sua relação familiar e os sintomas neuróticos e distúrbios de caráter que possa vir a apresentar. A principal variável é “[...] o grau em que os pais de uma criança: (a) fornecem-lhe uma base segura e (b)

estimulam-na a explorar a partir dessa base.” (BOWLBY, 1979/2006, p. 179). A criança necessita de uma base segura e os pais devem ajustar-se a isso. A exploração saudável é possibilitada por essa base segura, de onde a criança parte para explorar e pode retornar se se sentir cansada ou assustar-se.

Quando tudo corre bem no desenvolvimento da capacidade de estabelecer vínculos afetivos, “Nos termos da teoria da ligação, a pessoa é descrita como tendo construído um modelo representacional de si mesma como sendo capaz de se ajudar e merecedora de ser ajudada se surgirem dificuldades.” (BOWLBY, 1979/2006, p. 179).

Crianças que sofreram a perda de um vínculo afetivo não possuem a base segura, não são confiantes ou, então, desenvolvem uma falsa autoconfiança. E o rompimento de laços afetivos, segundo Bowlby, pode contribuir para quadros de ansiedade crônica, psicopatia, depressão, suicídio.

A perda ou a carência afetiva na infância pode ser um dos componentes das causas de muitas doenças psiquiátricas ou distúrbios de comportamento. Muitos dos efeitos da perda ou da carência podem ser evitados pelo entendimento e oferecimento de objetos que substituam os cuidados maternos, ou até mesmo por instituições de nossa sociedade.

Donald W. Winnicott, assim como Spitz e Bowlby, relaciona uma falha anterior do ambiente com um posterior distúrbio de comportamento ou caráter. Segundo esse autor, o ambiente é, desde o início, de extrema importância para o desenvolvimento do indivíduo e é um dos fatores que interfere em possíveis distorções de personalidade. Os três autores convergem ao identificar a separação do bebê ou da criança pequena e sua mãe na etiologia dos distúrbios de comportamento ou caráter; mas, diferentemente de Spitz e Bowlby, que falam sobre privação, Winnicott introduz o conceito de *deprivação*. A *deprivação* se refere a uma criança que teve um bom cuidado ambiental e posteriormente o perde e a perda desse bom ambiente se dá em um período no qual a criança já consegue estabelecer a diferença entre o eu e o não-eu. Em relação a Spitz e Bowlby, Winnicott também construiu uma teoria psicanalítica completa e mais precisa sobre a tendência antissocial.

Spitz estudou bebês em situação de abandono nos primeiros meses de vida e relacionou essa situação com as consequências quase imediatas da perda, as patologias e a dificuldade posterior de estabelecer e manter vínculos afetivos,

característica da tendência antissocial. Bowlby relaciona a perda de vínculos afetivos aos distúrbios de personalidade e, como apontado anteriormente, afirma que:

[...] três tipos de experiências ligeiramente diferentes podem produzir uma personalidade 'incapaz de afeição' e delinquente em algumas crianças:

(a) Falta de qualquer oportunidade para estabelecer ligação com uma figura materna nos primeiros três anos de vida.

(b) Privação por um período limitado – mínimo de três e provavelmente mais de seis meses – nos primeiros três ou quatro anos.

(c) Mudanças de uma figura materna para outra durante o mesmo período. (BOWLBY, 1976/2006, p. 46)

Bowlby ainda adverte que, apesar de os resultados gerais desses três tipos de experiências parecerem iguais, é provável que se revelem algumas diferenças em um estudo mais cuidadoso. Segundo Roseana M. Garcia, do ponto de vista teórico da tendência antissocial, Bowlby foi vago e incompleto (GARCIA, 2004, p. 31).

Para Winnicott, diferentemente de Bowlby, a falta de qualquer oportunidade para estabelecer ligação com uma figura materna dos primeiros anos não levaria a uma tendência antissocial, mas possivelmente a uma doença psicótica (WINNICOTT, 1984a/1999). Winnicott é enfático ao afirmar que na origem de toda tendência antissocial há uma “deprivação”, uma perda após uma boa experiência inicial, por um período superior ao que a criança poderia conservar em sua lembrança. Para ele, na tendência antissocial, a criança vivenciava uma boa experiência inicial e a perdeu, o que ele chama de “deprivação”. Tudo estava indo bem para o bebê, mas algo aconteceu e ele perdeu uma pessoa amada ou um ambiente seguro. O bebê deixa de se sentir livre e sua vida instintual torna-se inibida ou dissociada dos cuidados oferecidos a ele (WINNICOTT, 1984f [1958]/1999, p. 152). Se houver esperança de encontrar novamente o ambiente seguro perdido, a criança passará a testar esse ambiente por meio de seu comportamento antissocial. Os testes são uma tentativa de fazer com que o ambiente reconheça sua falha e regrida até o momento em que houve a perda inicial.

A teoria sobre a tendência antissocial de Winnicott, em relação a Spitz e Bowlby, é mais madura e precisa. E esse é um dos motivos para a escolha de D. W. Winnicott como autor de base para este estudo.

3.4.1 A tendência antissocial na teoria de D. W. Winnicott

Se tudo corre bem no desenvolvimento emocional da criança, no estágio do concernimento a mãe está presente e desempenhando seu papel e, gradualmente, a capacidade para o concernimento é fortalecida. É desse processo que resulta a capacidade para o luto. O luto é a forma mais saudável e madura de lidar com a perda, em oposição a reações mais primitivas a ela. Entre os dois extremos, reações mais primitivas à perda e o luto, há uma infinidade de formas de lidar com a perda, e entre elas está a que dá origem à tendência antissocial (WINNICOTT, 1984f [1958]/1999). Se a situação de perda ocorre durante o período em que a capacidade para o concernimento está sendo estabelecida, depois de o bebê experienciar uma boa relação inicial com a mãe, uma das consequências para a perda, segundo Winnicott (1984a/1999), é a tendência antissocial, que pode levar à delinquência e à psicopatia. A tendência antissocial tem relação direta com a privação, uma perda após uma boa experiência inicial. No caso da tendência antissocial,

[...] a doença não resulta da própria perda, mas da ocorrência da perda num estágio do desenvolvimento emocional em que a criança ou o bebê ainda não são capazes de uma reação madura a ela. O ego imaturo não pode lamentar a perda, não pode sentir o luto. (WINNICOTT, 1984f [1958]/1999, p. 149)

Na maioria dos casos de comportamento antissocial, a criança está doente por não ter tido a segurança incorporada a suas crenças. Nesses casos, “[...] a doença antissocial é mais uma doença de crianças normais perturbadas pelo ambiente [...]” (WINNICOTT, 1996i/1997, p. 68), pois, até certo ponto, tudo corria bem, mas alguma coisa perturbou aquela situação. A criança vivenciava uma experiência positiva, mas isso lhe foi retirado por um período superior ao que ela poderia conservar em sua lembrança (WINNICOTT, 1958c [1956]/1999, p. 139-140).

Para Winnicott, há sempre uma relação entre a tendência antissocial e uma perda no início da vida.

Na base da tendência antissocial está uma boa experiência inicial que se perdeu. Sem dúvida, é uma característica essencial que o bebê tenha atingido a capacidade de perceber que a causa do desastre reside numa falha ou omissão ambiental. 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. (WINNICOTT, 1958c [1956]/1999, p. 145)

Essa percepção, por parte do ego do bebê ou da criança pequena, de que o ambiente é o responsável pela perda, evita o desenvolvimento de uma doença psicótica.

A reação da criança pode ser tanto em relação à perda de pessoas amadas quanto à perda de segurança. A tendência antissocial não é um diagnóstico e pode estar presente no indivíduo saudável, no neurótico e no psicótico, em qualquer idade (WINNICOTT, 1958c [1956]/1999, p. 138).

A perda da mãe como ambiente no estágio do concernimento pode reverter todo o processo desse estágio. Se a mãe não está presente quando o bebê se torna capaz de envolver-se, de preocupar-se, o processo de integração é anulado, há uma inibição da vida instintual ou ela se torna dissociada da relação geral da criança com os cuidados que lhe são oferecidos (WINNICOTT, 1984f [1958]/1999, p. 152). Segundo Winnicott, se a mãe-objeto não sobrevive ou se a mãe-ambiente fracassa em oferecer uma oportunidade confiável para a reparação, a criança perde a capacidade de se envolver e a substitui por angústias e defesas cruas, como a clivagem ou desintegração (WINNICOTT, 1963b [1962]/1999, p. 117). A perda do ambiente confiável ou do objeto implica também a perda da área do brincar e de um símbolo significativo. A criança privada é inquieta e incapaz de brincar. Ela apresenta um empobrecimento da capacidade de experiência no campo cultural (WINNICOTT, 1967b/1975, p. 141).

A tendência antissocial, para Winnicott:

Em poucas palavras, a tendência antissocial representa a esperança de uma criança carente que, afora isso, é desgraçada, desesperada e inofensiva; a manifestação da tendência antissocial em uma criança significa que se desenvolveu nela alguma esperança de achar um modo de superar um vazio. Esse vazio se origina de uma solução de continuidade da provisão ambiental, experimentada em um estágio de dependência relativa. Em cada caso houve uma solução de continuidade da provisão ambiental, que resultou na suspensão dos processos de maturação e em um estado clínico de confusão na criança. (WINNICOTT, 1963d/1983, p. 97)

Se tiver confiança nos pais, a criança normal faz de tudo para impor-se. Precisa testar os pais, o lar. Testa seu próprio poder de destruir, desintegrar, assustar, cansar, manipular, consumir e apropriar-se. Se o lar suporta todos os seus testes, ela sossega e pode brincar, mas antes os testes precisam ser feitos, especialmente se houver alguma dúvida quanto à estabilidade do lar. Ela precisa se assegurar de que o lar suporta toda a sua destruição, precisa estar consciente de um quadro de referência seguro para sentir-se livre, brincar e ser irresponsável. Ela necessita viver um ciclo de amor e força para protegê-la de sentir um medo excessivo de seus próprios pensamentos e do que produz em sua imaginação para prosseguir em seu desenvolvimento emocional. Seu ambiente precisa ser estável e pessoal (WINNICOTT, 1946b/1999, p. 129-130).

Se esse quadro de referência faltar à criança antes de ele passar a fazer parte da natureza dela própria, ela não se sente “livre” e não faz tudo que lhe dá prazer. Ao contrário, sem o quadro de referência ela deixa de sentir-se livre e torna-se angustiada. Se houver esperança, procurará esse sentimento de segurança, buscará as “quatro paredes” em outro lugar, recorrendo aos avós, aos tios, à escola (WINNICOTT, 1946b/1999, p. 130). Sem a estabilidade externa, ela poderá enlouquecer. Segundo Winnicott,

Fornecida em tempo oportuno, essa estabilidade poderá ter crescido na criança como os ossos em seu corpo, de modo que, gradualmente, no decorrer dos primeiros meses e anos de vida, terá avançado, da dependência e da necessidade de ser cuidada, para a independência. É frequente a criança obter em suas relações e na escola o que lhe faltou no próprio lar. (WINNICOTT, 1946b/1999, p. 130)

Ela busca fora do lar, na escola e na sociedade a estabilidade de que necessita para prosseguir em seu crescimento emocional.

A ideia de que a criança antissocial não tem senso moral e nem sentimento de culpa é falsa. Uma criança com tendência antissocial, no processo de se tornar delinquente, antes de predominarem os ganhos secundários, necessita de ajuda e se sente louca por sentir sua compulsão para furtar e destruir. Ela solicita essa ajuda por meio de seu comportamento, com o qual exige que o mundo reconheça sua dívida para com ela e que reconstitua o quadro de referência que se perdeu. Ela tenta fazer com que o ambiente regreda para o estágio anterior no qual houve a falha

ambiental, no momento em que houve a perda. Quando há esperança, a criança testa o ambiente por intermédio de seu comportamento antissocial (WINNICOTT, 1984b [1966]/1999, p. 124).

Segundo o autor, há sempre duas direções na tendência antissocial, em geral, uma mais acentuada que a outra: uma delas tem como sintoma o furto, ligado à mentira; e a outra, a destrutividade. A primeira direção se refere à perda da mãe-objeto, à perda de pessoas amadas; e nesse caso, quando há esperança, a criança procura algo em algum lugar e, se não o encontra, busca-o em outro. A outra direção se refere à perda da mãe-ambiente, à perda de um ambiente seguro; e, nesse caso, a criança procura um ambiente estável que suporte a tensão que resulta de seu comportamento impulsivo, um ambiente no qual confiar e que permite, por isso, a liberdade de se movimentar, agir e se excitar. É especialmente devido a essa segunda direção que o indivíduo provoca reações ambientais totais, como se procurando uma moldura cada vez maior (WINNICOTT, 1958c [1956]/1999, p. 140-141).

Winnicott afirma que a união dessas duas direções, o furto e a destruição, está no indivíduo “[...] e representa *uma tendência para a autocura*, cura de uma dissociação de instintos.” (WINNICOTT, 1958c [1956]/1999, p. 141-142, grifos do autor). Se havia alguma fusão de raízes agressivas (motilidade) e raízes libidinais na época em que ocorreu a privação, o indivíduo procura a mãe por meio de uma combinação de furto, agressividade e sujeira. Se havia menos fusão, há um grau maior de dissociação na criança e essas duas direções, a busca de objeto e a agressão, estão mais separadas. Portanto, o valor de incômodo da criança antissocial é um aspecto essencial e indica a potencialidade de recuperar a fusão entre impulsos libidinais e motilidade (WINNICOTT, 1958c [1956]/1999, p. 142).

Um bebê demonstra seu valor de incômodo quando, por exemplo, urina no colo da mãe enquanto está sendo amamentado. Depois isso pode aparecer como uma regressão momentânea e resulta a enurese. A existência de um certo grau de privação e tendência antissocial pode ser indicada por qualquer exagero do valor de incômodo de um bebê. Furto, mentira, incontinência e uma conduta desordenada e caótica são manifestações da tendência antissocial (WINNICOTT, 1958c [1956]/1999, p. 142).

A avidez, por exemplo, é um sintoma antissocial muito comum e pode ser curada pela adaptação terapêutica da mãe, que, aos olhos de quem está de fora da

situação, pode ser considerada excesso de mimo. Se a mãe realiza essa terapia porque vê a necessidade de atender às reclamações e à avidez da criança, será, geralmente, bem-sucedida, mas se ela realizá-la como uma formação reativa resultante de seus próprios complexos, será, então, mimar. Toda a família pode estar envolvida nesse processo. O defecar, o urinar e a destrutividade compulsiva são outras manifestações da tendência antissocial relacionadas com a avidez. A enurese noturna, também comum, tem relação com a reivindicação do direito de molhar o corpo da mãe. Outras manifestações, mais associadas ao furto, são a saída para fazer compras e a saída sem objetivo, a vadiagem. Muitas manifestações da tendência antissocial nos estágios iniciais são tratadas com êxito pelos seus próprios pais (WINNICOTT, 1958c [1956]/1999).

Winnicott (1946b/1999, p. 130-131) diz que quando uma criança rouba em casa, ela está procurando a boa mãe, à qual tem direito, e também procura o pai que protegerá a mãe de seus ataques de amor primitivo contra ela. Quando ela rouba fora de casa, ainda procura a mãe, mas o faz com um sentimento maior de frustração e necessitando ainda mais encontrar, ao mesmo tempo, a autoridade paterna que dará um limite ao seu comportamento impulsivo e à atuação de suas ideias quando está excitada. Na situação de delinquência, o que chama mais a atenção é a necessidade da criança em encontrar um pai rigoroso e severo que proteja a mãe quando ela é encontrada. O pai também pode ser amoroso, mas deve ser primeiramente severo e forte. Se a figura paterna rigorosa e forte está presente, a criança pode recuperar seus impulsos primitivos de amor, seu sentimento de culpa e o desejo de reparação. Segundo o autor:

A menos que se veja em apuros, o delinquente só poderá tornar-se cada vez mais inibido no amor e, por conseguinte, cada vez mais deprimido e despersonalizado, tornando-se por fim totalmente incapaz de sentir a realidade das coisas, exceto a realidade da violência. (WINNICOTT, 1946b/1999, p. 131)

A delinquência não é necessariamente uma doença, pode ser um pedido de ajuda de pessoas fortes, amorosas e confiantes que o controlem. Mas a maioria dos delinquentes é considerada doente por não ter incorporado em si o sentimento de segurança. O delinquente pode estar bem sob um ambiente fortemente controlador, mas se sentirá louco se lhe for dada liberdade. Sem saber o que está fazendo, ele

tenta restabelecer o controle oriundo do exterior transgredindo contra a sociedade. Segundo o autor, a criança normal desenvolve a capacidade de controlar-se devido ao desenvolvimento de um “ambiente interno”. A criança antissocial doente não pôde desenvolver esse ambiente interno e necessita de um controle externo para poder brincar ou trabalhar. Entre esses dois tipos de crianças, normais e doentes antissociais, existem aquelas que podem confiar em uma estabilidade se isso lhes for proporcionado por alguns anos. Uma criança de 10 ou 11 anos é mais difícil de ser ajudada do que uma de 6 ou 7 anos (WINNICOTT, 1946b/1999, p. 131-132).

Winnicott alerta sobre o perigo de se tratar a questão da tendência antissocial com sentimentalismo ao se considerar o delinquente como um doente. O sentimentalismo é uma ameaça, pois sempre existe nele ódio recalcado ou inconsciente e, mais cedo ou mais tarde, haverá uma reação e o ódio vem à tona (WINNICOTT, 1946b/1999, p. 128). O crime produz sentimentos de vingança pública e o magistrado no tribunal expressa esse sentimento e só assim é possível um tratamento humano do infrator. Uma das funções da lei é proteger o infrator contra a vingança pública inconsciente. Para se considerarem os infratores como doentes é preciso considerar o potencial inconsciente de vingança e seria perigoso que as decisões judiciais tivessem um objetivo somente terapêutico nesses casos (WINNICOTT, 1946b/1999, p. 128-129).

Segundo esse autor, a tendência antissocial segue um padrão: estava tudo bem com a criança até alguma coisa perturbar essa situação, o que exigiu além da capacidade das defesas do ego da criança. Ela se reorganizou com base em um modelo de defesa do ego qualitativamente inferior e, ao começar a ter esperanças novamente, organiza atos antissociais esperando que o ambiente retroceda com ela até o momento em que houve a falha, em que as coisas deram errado, e reconheça esse fato (WINNICOTT, 1984b [1966]/1999, p. 124),

[...] o ambiente deve ser testado repetidamente em sua capacidade para suportar a agressão, para impedir ou reparar a destruição, para tolerar o incômodo, para reconhecer o elemento positivo da tendência antissocial, para fornecer e preservar o objeto que é procurado e encontrado. (WINNICOTT, 1958c [1956]/1999, p. 146)

Se isso ocorrer, a criança pode retroceder e descobrir novamente o objeto bom e o bom ambiente controlador em que pôde experienciar impulsos, inclusive os destrutivos (WINNICOTT, 1984b [1966]/1999, p. 124).

Segundo Winnicott, o tratamento da tendência antissocial não é por meio da Psicanálise, mas pelo provimento de cuidados à criança. Cuidado que deve ser redescoberto pela criança e no qual ela poderá novamente experienciar os impulsos do id, podendo testá-los. O tratamento é possibilitado pela oferta de um ambiente estável em que os impulsos do id podem ser experimentados e que façam sentido na ligação com o ego. É o ambiente que possibilita o tratamento devido à percepção da criança de que o ambiente falhou no apoio ao ego (WINNICOTT, 1958c [1956]/1999, p. 147). É importante entender que o ato antissocial é um sinal de esperança, pois muitas vezes esse momento de esperança é desperdiçado e desaparece devido à intolerância ou à má administração. O tratamento da tendência antissocial é administração, responder ao momento de esperança da criança (WINNICOTT, 1958c [1956]/1999, p. 139).

Mas Winnicott nos adverte: “Entretanto, as crianças antissociais pressionam constantemente para obter essa cura por meio de suprimentos ambientais (inconscientemente, ou por motivação inconsciente), mas são incapazes de fazer uso deles.” (WINNICOTT, 1958c [1956]/1999, p. 145). Clare Winnicott, esposa de Winnicott, termina a introdução do livro *Privação e Delinquência* dizendo:

Hoje, como sempre, a questão prática é como manter um ambiente que seja suficientemente humano, e suficientemente forte, para conter os que prestam assistência e os destituídos e delinquentes, que necessitam desesperadamente de cuidados e pertencimento, mas fazem o possível para destruí-los quando os encontram. (WINNICOTT, C., 1984/1999, p. XV, XVI)

Oferecer um ambiente humano e forte e suportar os testes que as crianças aplicam ao ambiente, tentando destruir tudo de que necessitam e querem torna muito difícil o tratamento e a relação com as crianças que apresentam tendência antissocial. Mas a sociedade, por meio de suas instituições, pode oferecer o quadro de referência perdido, as “quatro paredes” que a criança procura. A escola, por exemplo, pode minimizar comportamentos antissociais, mas, para isso, precisa compreender sua origem e o pedido de ajuda, para poder suportar os testes que os

alunos aplicam ao ambiente, no momento em que esse ambiente começa a parecer-lhes novamente confiável.

A criança normal vai à escola com o desejo de aprender alguma coisa, encontra seu próprio ambiente e até ajuda a cuidar dele, a conservá-lo e a modificá-lo. A criança antissocial precisa de um ambiente que cuide dela, mais do que um ambiente que ensine. Para essa criança, escola tem o significado de “abrigo” e os professores são psicoterapeutas de grupo que dão às vezes um pouco de ensino escolar (WINNICOTT, 1965s [1955]/2011, p. 213).

A psicologia de grupo tem como base a psicologia do indivíduo, especialmente no que se refere a sua integração pessoal. A base para um grupo maduro é a multiplicação de unidades individuais, de seus indivíduos integrados, cujas experiências pessoais podem beneficiar o grupo. Já a base de um grupo com pessoas não integradas é a cobertura. Nesse grupo, onde não há liberdade individual, os indivíduos tentam se beneficiar do ambiente que fornece cobertura, no sentido da integração. Quanto menor a integração, mais imaturo é o grupo e ele precisa de maior cobertura, precisa de ações mais autoritárias para que gradualmente seus indivíduos possam se beneficiar desse cuidado e se integrar, passando a grupos mais maduros e que exigem menor cobertura. O grupo mais maduro de todos é descrito pela palavra democracia (WINNICOTT, 1965s [1955]/2011, p. 214).

A escola denomina aluno com comportamento antissocial aquela criança que bate nos colegas e é agressiva, e também aquelas que se isolam e não estabelecem relação com outros alunos e adultos. Ela parece chamar de antissocial aquele aluno que tem dificuldade de estabelecer relação com os demais. Na denominação dada pela escola, enquadram-se os que são denominados antissociais segundo a teoria de Winnicott, mas a escola engloba vários fenômenos diferentes referentes ao comportamento como sendo antissociais.

Para Winnicott, o comportamento antissocial é a manifestação clínica de uma tendência antissocial no indivíduo e se refere à etiologia dessa tendência, à perda de um bom ambiente inicial e a procura por ele. Etiologias diferentes requerem ações diferentes para determinados comportamentos dos alunos. O aluno pode ter um comportamento agressivo por testar o ambiente para ver se ele é seguro, no caso da tendência antissocial para Winnicott; mas ele pode ter o mesmo comportamento para requerer o amor do professor, por exemplo. No primeiro caso, o

professor precisa saber que o aluno necessita que ele seja firme com a criança e mostre que não foi destruído, ao mesmo tempo em que precisa parecer confiável ao aluno. No segundo caso, o professor precisa saber que o aluno está apresentando o comportamento agressivo porque gostaria de ter o professor só para ele e não precisasse dividir sua atenção com as outras crianças.

Os aspectos apresentados sobre a teoria de D. W. Winnicott apontam as dificuldades no desenvolvimento emocional e contribuirão na discussão sobre a escola e o aluno, tendo em vista o objetivo de conhecer a dinâmica do comportamento antissocial na escola.

CAPÍTULO IV: A PESQUISA NA ESCOLA

4.1 A escola

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola municipal de Educação Fundamental (2º a 5º anos) situada na área central de uma cidade de pequeno porte no interior paulista.

Eu conhecia a coordenadora da instituição e no fim do ano de 2011 a procurei para falar de minha pesquisa e perguntar se havia a possibilidade de realizá-la naquela escola. Na ocasião, conheci a vice-diretora, que pareceu receptiva ao meu trabalho. Nesse primeiro contato, perguntei sobre as crianças com comportamento antissocial. Elas falaram de alunos que batiam nos colegas ou que ficavam isolados e não mantinham relacionamento com outras crianças e adultos.

Marcamos uma data e a coordenadora apresentou-me à diretora, com quem já havia falado sobre mim e minha pesquisa. Com o consentimento da equipe gestora da escola (diretora, vice-diretora e coordenadora), fiz a solicitação ao Comitê de Ética em Pesquisa para realizar o trabalho.

No início do ano letivo de 2012, procurei a coordenadora da escola. Ela não continuaria nesse cargo, mas de imediato se prontificou a me apresentar à nova coordenadora, que também foi receptiva à pesquisa.

Naquele ano, na escola, havia dez turmas de manhã e oito à tarde. Havia um consenso na escola de que os alunos do período da manhã eram mais comportados do que os da tarde.

Equipe gestora

A coordenadora era nova no cargo e fora a professora da Sala de Leitura dos anos anteriores, portanto, os alunos já a conheciam. Era uma pessoa jovem, brincalhona e alegre com os alunos e professores.

A vice-diretora, apesar de ser jovem, já estava na gestão de escolas há alguns anos e, de uma maneira geral, era um pouco mais séria e mais firme com os

alunos, o que não a impedia de ser acolhedora e até carinhosa com as crianças em determinados momentos.

A diretora já estava na direção dessa escola há alguns anos e, mesmo depois de se aposentar, continuou nesse cargo. Ela era muito dedicada à escola e estava lá em quase todos os horários e até nos fins de semana. Como diziam os funcionários: *“É a primeira a chegar e a última a sair.”*. Muitas vezes a vi sair para almoçar no meio da tarde, ou mesmo não sair para fazer suas refeições devido à correria da escola.

Em alguns momentos era firme com os alunos e também muito afetuosa. Muitas vezes a vi em sua sala dando bronca nos alunos; era dura com eles e, depois, acolhedora.

Às vezes ela se queixava da falta de compreensão e paciência de professores e funcionários em relação aos alunos que davam mais trabalho na questão do comportamento. Em um registro no Livro de Ocorrências dos Alunos, ela escreveu:

O mais difícil é que alunos como o Lucas, o Daniel, o Marcos já são vistos sob olhares diferentes e críticos. Eu penso que eles é que deveriam receber mais atenção e aconselhamento por toda a equipe escolar. Só assim, conseguiríamos ver mudanças comportamentais nessas crianças. (diretora)

Em contrapartida, havia uma queixa por parte de alguns funcionários e professores de que ela “passava muito a mão na cabeça dos alunos”.

O relacionamento com a equipe gestora foi muito bom. Estabeleci uma relação de confiança com elas, que sempre estavam dispostas a conversar comigo e me ajudar em tudo que eu precisava em relação à pesquisa. Havia uma ideia de que o que eu estava fazendo ajudava os alunos. A coordenadora, em alguns momentos durante o ano, perguntou minha opinião sobre as atitudes dela para com os professores e como poderia agir com alguns alunos com os quais a escola estava com dificuldade em lidar.

Horário de entrada

No horário de entrada, alguns pais acompanhavam os filhos e os esperavam entrar nas salas. Muitos alunos vinham sozinhos e ficavam brincando, correndo ou brincando no parquinho antes de bater o sinal de entrada, momento em que já aconteciam alguns desentendimentos entre eles.

As crianças chegavam e colocavam suas mochilas em fila, no lugar respectivo a sua turma. Depois que batia o sinal, dirigiam-se ao seu lugar na fila. Uma pessoa da equipe gestora, em geral a diretora de manhã e a vice-diretora à tarde, vinha dar as boas-vindas, cantava uma música, fazia uma oração e lhes desejava boa aula.

Intervalos

Observei intervalos durante uma semana no início do ano e, em geral, três vezes na semana durante todo o ano letivo.

Os alunos do 2º e 3º anos saíam alguns minutos mais cedo do que os alunos mais velhos para poderem pegar o lanche primeiro, mas o horário de intervalo, de 30 minutos, era o mesmo para todas as turmas do período. Na quadra, havia cobrança de pênalti nos dois gols, separados por anos: o 2º e 3º de um lado da quadra e 4º e 5º do outro; duas bolas de basquete; e um jogo de queimada. Havia também fora da quadra um jogo de vôlei, tênis de mesa e cordas para pular, além do parquinho. As próprias crianças já se organizavam e sabiam as regras para cada atividade. Diante de qualquer desentendimento, os alunos chamavam um inspetor de alunos. Os inspetores cuidavam das crianças e, quando requeridos, atendiam-nas, ou interferiam quando achavam necessário, mas não havia alguém que liderasse uma brincadeira organizada.

Os alunos podiam escolher de qual atividade participar, ou não participar de nenhuma. Em geral havia crianças nas atividades e crianças brincando, correndo. Havia uma queixa dos adultos de que os alunos corriam e gritavam muito. Sempre era solicitado que não corressem para que não se machucassem, mas continuavam correndo.

Havia alguns pais ou irmãos dos alunos que vinham aos intervalos para ficar com a criança. Esse era um comportamento aceito pela direção, mas criticado por alguns professores e funcionários.

Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)

O HTPC era realizado semanalmente pela coordenadora com a equipe gestora e os professores. Observei reuniões a cada duas semanas durante todo o ano letivo e sempre fui bem recebida.

Eu já havia acompanhado o HTPC de uma escola durante meu mestrado e nele os professores discutiam as dificuldades em relação a seus alunos. Foi por esse motivo que me propus a observar os HTPCs, mas nessa escola foram raros os momentos em que se falou de alunos ou dificuldades dos professores em tais reuniões, as quais não eram usadas para esse tipo de discussão.

Semanalmente, a coordenadora participava de uma reunião que a supervisora de ensino do município realizava com os coordenadores das escolas municipais e, por ocasião do HTPC, ela repassava aos professores o que havia sido discutido em tal evento – em geral, textos sobre ensino e aprendizagem de conteúdos escolares. Esse conteúdo era muitas vezes extenso e tomava quase todo o tempo do HTPC. A cada semana havia um professor responsável pelo registro da reunião, que seria lido para os colegas no encontro seguinte. E também havia um professor predefinido que trazia um texto de sua livre escolha para ler aos colegas. Após a leitura os professores podiam comentá-lo. Nesses momentos eram também passados os recados de caráter informativo e discutiam-se estratégias para a realização de algum evento na escola.

A coordenadora comentou comigo que gostaria de fazer as reuniões de HTPC de forma diferente, mas havia uma cobrança para que se repassasse tudo o que era discutido nos encontros com a supervisora de ensino aos professores. Ela notava que muitos textos não eram de interesse dos docentes e gostaria de discutir questões da própria escola, mas o tempo dessas reuniões não era suficiente para tudo isso.

Diferentemente do momento de HTPC – mais burocratizado e como uma obrigação –, havia o momento do lanche, anterior ao da reunião e para o qual eu também era convidada a participar, que claramente era um momento prazeroso para todos, professores e equipe gestora. Os professores do período da tarde ficavam depois da aula e os da manhã voltavam para o HTPC, e quase todos estes chegavam mais cedo para esse momento de confraternização com os colegas. Cada semana uma dupla de professores era responsável por providenciar o lanche

e, na semana de aniversário de algum deles, o aniversariante trazia um bolo e comemorava com os demais.

No momento do lanche discutiam-se vários assuntos, desde os capítulos das novelas até exposição de insatisfações com a escola. Falavam sobre o trabalho com sua sala de aula e queixavam-se dos alunos, contavam algum episódio, dramático ou engraçado, de sua turma.

No fim do primeiro semestre letivo, conversei com a equipe gestora para saber se havia interesse por parte da escola em eu falar aos professores sobre o meu trabalho de pesquisa e sobre os alunos acompanhados. Havia interesse e a coordenadora reservou um horário no HTPC. No primeiro HTPC do segundo semestre, falei aos professores sobre o trabalho que estava fazendo na escola e um pouco sobre o que eu estava vendo e pensando sobre os três alunos que acompanhava. Tratarei mais especificamente dessa reunião em momento posterior.

Minhas impressões sobre os HTPCs: não havia muito interesse dos professores pelos textos discutidos nas reuniões e faltava tempo para se discutirem questões que os docentes traziam, o que tornava o HTPC um trabalho burocrático para muitos deles.

A escolha do texto pelos professores e sua leitura parecia prazerosa para muitos, mas alguns o faziam como um trabalho burocrático também.

O momento mais prazeroso para todos era o do lanche, quando podiam discutir temas diversos, de seu interesse, o que parecia faltar nas reuniões – e também era percebido pela coordenadora. Faltava um momento para se falar sobre as questões da própria escola, não somente as dificuldades, mas também as conquistas na instituição. A reunião de HTPC era tomada pelo conteúdo burocrático que deveria ser passado, em detrimento dos assuntos de interesse daquela escola e de seus professores sobre seu trabalho com a sala e suas dificuldades e sucessos com seus alunos.

Observação de aulas

Observei aulas durante uma semana no início do ano e em dois outros momentos posteriormente.

Entrevistas

No início da pesquisa na escola, solicitei entrevistas com os responsáveis pelos alunos escolhidos para pedir a autorização e saber um pouco sobre as crianças em questão. Realizei outras três entrevistas com um pai de aluno e sua namorada durante o ano. Também solicitei entrevistas com os professores e funcionários quando achei necessário. Mas grande parte da pesquisa de campo na escola se deu por conversas informais com a equipe gestora, professores e funcionários.

A ex-estagiária que acompanhou dois dos alunos escolhidos para a pesquisa se prontificou a vir conversar comigo e falar sobre essas crianças.

Solicitei uma entrevista no início do ano com a estagiária Elaine, que acompanhava um dos alunos escolhidos, e outra no fim do ano. Elaine e eu nos tornamos muito próximas durante a pesquisa. Ela sempre falava comigo sobre os alunos e me contava se havia acontecido algo de importante com eles em algum momento que eu não estava na escola. Sempre conversávamos sobre as crianças e eu às vezes lhe sugeria que tomasse algum tipo de atitude em relação a elas.

Solicitei também uma entrevista com um inspetor de aluno, que prontamente se dispôs a conversar comigo sobre os estudantes envolvidos na pesquisa.

Após o HTPC no qual falei sobre os alunos acompanhados, realizei uma entrevista com uma professora que havia estabelecido uma relação diferente com um aluno difícil, depois de me ouvir na reunião.

No fim do ano, marquei entrevistas com os professores dos alunos acompanhados.

Livro de Ocorrências de Alunos

Verifiquei registros no Livro de Ocorrências de Alunos da escola, especialmente dos alunos acompanhados. Se eu não estava presente à ocasião, perguntava aos envolvidos o que havia acontecido naquele episódio.

4.2 A escolha dos alunos com comportamento antissocial

Como critério de escolha dos alunos, foram considerados comportamentos antissociais aqueles definidos pela escola como o sendo, excetuando-se os casos de conduta definida pela escola como antissocial, mas que tinham como característica o isolamento ou afastamento do aluno em relação às outras crianças ou aos adultos.

A equipe gestora indicou alguns alunos e a ex-coordenadora, também. Defini com a equipe gestora os três alunos mais citados e que estavam dando mais trabalho para a escola naquele momento e também tinham causado problemas no ano anterior; excluindo-se Caio, um aluno definido pela escola como antissocial, mas para quem a direção apontou a dificuldade de relação da mãe com a escola e certamente não haveria a permissão da participação do filho na pesquisa.

Os três alunos escolhidos foram Daniel, Marcos e Lucas e a reclamação predominante por parte da escola era de que batiam nas outras crianças. Esses três são os mesmos citados pela diretora no registro do Livro de Ocorrências de Alunos, relatado acima, como os que mais apresentavam problemas de comportamento na escola.

Daniel e Marcos estudavam no período da tarde e Lucas, de manhã. Daniel e Lucas já tinham completado 10 anos e Marcos fez 10 anos em maio daquele ano.

Observei aulas e intervalos durante uma semana antes de conversar com os pais dos alunos.

Neste trabalho será abordado mais detalhadamente um desses alunos, Daniel, por ser o que mais caracterizava o comportamento antissocial descrito por Winnicott.

4.3 O aluno Daniel

No ano letivo de 2012, Daniel encontrava-se matriculado no 4º ano, mas estava remanejado para o 3º ano. Ele tinha 10 anos e as outras crianças da sala, 7 ou 8 anos. Ele era “grandão”. Era mais alto do que os alunos do 5º ano, fato que o destacava ainda mais dos outros integrantes da sala.

Daniel estudava nessa escola desde o 2º ano, que cursara em 2009 e novamente em 2010. Segundo as normas vigentes no período da pesquisa, o aluno poderia ser retido no 2º ano e depois, somente no 5º ano. Fez o 3º ano em 2011.

Daniel fazia acompanhamento com psicóloga e psicopedagoga semanalmente no Centro de Atendimento Especializado (CAE), onde gostava de ser atendido. A escola se responsabilizava por levá-lo no horário de seu atendimento, durante o período escolar. O CAE foi criado pela APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) do município para atender alunos com sérios problemas de aprendizagem, uma parceria entre Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação e Sistema Único de Saúde (SUS).

Observei aulas na sala de Daniel, 3º ano, durante uma semana no início do ano. Duas ou duas horas e meia por dia, antes ou depois do intervalo. A professora aceitou prontamente que eu assistisse à aula em sua sala. Nesse período, a turma estava com uma professora substituta, pois ainda seria atribuída, e não havia uma estagiária acompanhando esse aluno.

Daniel gostava de ir à escola e de fazer atividades, desde que fossem de Matemática, matéria na qual tinha facilidade. Não gostava de Língua Portuguesa. Gostava muito das aulas de Educação Física e da Sala de Leitura.

Na sala, Daniel às vezes não queria fazer nada e às vezes fazia, levava o caderno para a professora olhar e gostava de ganhar elogios. Em geral, comportava-se na aula, mas às vezes, como dizia a professora, *“dá cinco minutos nele”* e Daniel a enfrentava. Presenciei uma situação.

A sala ainda não havia sido atribuída, mas a professora substituta já estava dando aula nessa turma há alguns dias.

A professora já havia chamado a atenção de Daniel algumas vezes, por vários motivos. Até que ela foi ao local onde ele estava e tomou sua folha de atividade. Falou que quando ele se virasse e quisesse fazer a atividade, era para buscar com ela. Daniel a encarou.

Professora: *“Acha que eu tenho medo de você?”*.

Ela foi para a mesa dela e ele continuou virado para trás, batendo a mão na borracha, tentando movê-la com o gesto.

Professora: *“Ontem, fez tudo. Tem dia que só quer perturbar!”*.

Daniel ficou cutucando a perna de uma aluna com um lápis e depois estava batucando na carteira. A professora perguntou quem estava batucando, mas já sabia que era ele. As crianças apontaram e disseram que era o Daniel.

Ele ficou bravo: *“Tudo eu!”*.

Professora: *“Mas é você, mesmo!”*.

Ele não gostou da bronca e ficou resmungando, quieto. Mexia a boca, mas não falava, encarando a professora com um olhar que tentava amedrontá-la.

Professora: *“Fala mais alto que eu não estou ouvindo!”*.

Ele continuou encarando. Encarava com raiva, tentando ser ameaçador, falando sem som. Ela chegou a ir até ele.

Professora: *“Agora estou perto. Pode falar que vou ouvir.”*.

Então, Daniel ficou quieto, só encarando.

Passado um tempo, Daniel já estava tentando fazer novamente a atividade e a professora voltou a falar com ele como se nada tivesse acontecido. Ela me disse que não sabia o que acontecia, referindo-se ao fato de que, um tempo depois de brigar com ela, o aluno estava fazendo a atividade *“numa boa”*.

Daniel parecia tentar aproximação, inclusive comigo, queria mostrar que sabia fazer a atividade, tentava agradar a professora, mas, às vezes, mudava totalmente de comportamento.

Muitas vezes levava bronca pelo que estava fazendo e nem ligava, porém, ficou muito bravo, como se fosse inocente, quando acusado do batuque – mas era ele mesmo que estava fazendo o barulho.

A professora era sensível para notar um sofrimento em Daniel. Durante uma aula, uma menina estava chorando porque Daniel se sentara atrás dela. A professora saiu com a aluna. A diretora veio chamar Daniel, o qual, quando voltou, contou que ela havia dito que a menina tinha medo dele. Como se não entendesse por que ela tinha esse medo. A professora falou que ia explicar e disse que o pai da menina havia ordenado a ela que não ficasse perto dele. Conversando calmamente, a professora falou para Daniel que ele batia nas outras crianças e que os pais não queriam que seus filhos apanhassem. Disse que ele não podia sair batendo nos outros. Que sabia que Daniel era grande, forte e bravo, mas que era para ele imaginar se encontrasse alguém maior, mais forte e mais bravo do que ele, ou que alguns se juntassem pra bater nele na rua. Nesse caso, ele não teria a diretora e professoras para ajudá-lo e que, se acontecesse na rua, ninguém iria protegê-lo.

A sala ouvia em silêncio e a professora se dirigiu às crianças: “O Daniel não é bicho, não! É para falar para os pais que na sala ele não bate em ninguém, faz a lição, é amigo de todo mundo!”.

Orientou Daniel: ele tinha que ser amigo dentro e fora da sala, não adiantava ser amigo dentro da sala e não ser lá fora, para as pessoas gostarem dele. Daniel chorou. Ela pediu para Daniel sair, lavar o rosto e voltar, que não queria que ele voltasse chorando. Ele escondeu os olhos com o boné e saiu.

Essa professora já o conhecia antes de lhe dar aula. O garoto estudara com a filha dela no ano anterior. Segundo a professora, Daniel dera trabalho naquele ano, mas estava melhor, talvez por já a conhecer. Ela falava com carinho com ele, mas o enfrentava e ficava brava se necessário.

Em uma aula na Sala de Leitura, pude notar a dificuldade de Daniel em criar. A professora pediu que as crianças criassem alguma coisa com materiais reaproveitados/recicláveis, em grupo, mas alguns fizeram sozinhos. Daniel queria fazer “uma coisa”, mas dizia que precisava de um copo; como não tinha, não fez. Um colega sugeriu que ele fizesse uma pipa com jornal. Até pegou o material, mas não fez nada. Foi ao banheiro e não voltou. Acho que foi o único que não fez nada e nem ajudou os outros colegas. Já demonstrava a dificuldade de criar algo, de usar a criatividade. E segundo Winnicott (1967b/1975, 1968i [1967]/ 1975), o brincar e a criatividade são sinais de saúde e a criança deprivada é incapaz de brincar. Ela tem um empobrecimento do espaço transicional.

A maior queixa no início do ano era em relação ao comportamento de Daniel fora da sala de aula, na hora de entrada dos alunos e no intervalo.

Nessas horas, havia dias em que ele brincava de trocar cartinhas com outros meninos ou com bola na quadra e tinha bom comportamento. Um inspetor comentou que ele “era de lua”, que havia dias em que estava quieto e outros em que ficava tentando intimidar, amedrontar as outras crianças. Um dia chegou com um pedaço de espelho quebrado e ficou ameaçando machucar os colegas; em outra ocasião, trouxe um ferro pontudo, um clipe aberto, uma lança de portão e ficou fazendo a mesma coisa. No dia em que levou o clipe, mais tarde uma professora perguntou se Daniel havia furado com ele a barriga de uma criança. Acho que esse tipo de fantasia das outras pessoas em relação a Daniel se deve a sua “má fama”.

Furava fila de entrada e, se alguma criança reclamava, ele batia ou empurrava o colega. Frequentemente empurrava os demais alunos, mas esse não

era um comportamento exclusivo dele – muitas crianças, geralmente meninos, também tinham esse modo de proceder. Raras as meninas que recebiam reclamação por empurrar ou bater. Daniel era grande, e acho que isso contribuía para que o que ele fizesse parecesse mais grave do que se tivesse sido feito por outra criança. Por ser maior, o empurrão ou o murro eram mais fortes e sempre dados em crianças menores que ele. Daniel não enfrentava os meninos maiores. Os alunos menores tinham medo dele, mas alguns o encaravam, apesar da diferença de tamanho.

Os pais dos outros alunos ficavam “de olho em Daniel” na hora da entrada. Até fizeram um grupo de dez pais no início do ano e foram à Secretaria Municipal de Educação para pedir que o aluno fosse tirado da escola.

Em um dia, na fila de entrada, Daniel pegou um colega pelo pescoço e o pai do menino foi à direção da escola se queixar sobre o fato, dizendo que não estava se queixando só pelo que Daniel tinha feito com o filho dele, pois via todos os dias Daniel mexendo com os outros alunos: tentava cuspir água se outra criança estava bebendo água na torneira ao lado dele, queria furar fila, olhava ameaçadoramente para os colegas. Um dia, segundo o pai do aluno, uma menina reclamou que Daniel entrou na frente dela na fila e ele lhe deu um tapa no rosto. Esse pai disse que “direto” chamava a atenção de Daniel.

A vice-diretora reclamava que, quando chamavam Daniel, o menino continuava andando, fazendo de conta que não era com ele. Eu presenciei isto algumas vezes: os inspetores o orientavam para ir conversar com a diretora e Daniel fazia de conta que não os ouvia. Ficava no mesmo lugar, fazendo a mesma coisa, até a diretora ir ao pátio e chamá-lo. Muitos diziam que Daniel só obedecia à diretora.

O pai de Daniel, Milton, foi chamado à escola em 12 de março, depois de dois registros do menino no Livro de Ocorrências de Alunos. Segundo funcionários da escola, o pai era bravo e batia no filho.

A diretora falou ao pai que Daniel estava dando muito trabalho e relatou o que o filho dele estava fazendo. Pediu que conversasse com o filho, disse que na escola eles conversavam e aconselhavam bastante, para ele fazer isso em casa também a fim de ver se o garoto melhorava. O pai respondeu que não estava mais batendo no filho, que, se ele batesse, ia matá-lo.

Em um momento dessa conversa com Milton, a vice-diretora perguntou como Daniel estava em casa. O pai respondeu que não sabia, porque estava trabalhando o dia inteiro. Ela perguntou se ele ficava com o menino e o pai falou que não dava tempo.

Vice-diretora: *“E à noite?”*.

Ele respondeu que não.

A diretora perguntou se ele ia a alguma igreja e levava o filho. Ele contou que levava, mas que Daniel dava muito trabalho e o pai ajudava nas cerimônias.

Milton: *“Ou eu cuidava disso (da igreja) ou do Daniel.”*.

Então o pai não o levava mais.

Nessa oportunidade, fui apresentada a Milton, expliquei-lhe a pesquisa e ele aceitou que Daniel participasse. A diretora e o pai acharam melhor eu fazer a entrevista com a avó de Daniel para saber um pouco sobre o aluno, pois ela era quem ficava mais tempo com ele e o criava desde que fora deixado pela mãe.

A estagiária Elaine começou a acompanhar Daniel no dia 05 de março. Ela era aluna do último ano do curso de Pedagogia e estagiária da Prefeitura. Eram duas na escola: uma ficava de manhã e ela, à tarde, com Daniel. Elaine era uma pessoa sensível, tinha empatia por Daniel e uma preocupação e um cuidado genuínos por ele. Durante o ano, conversamos muito sobre o comportamento de Daniel. Ela me contava o que acontecia com ele e discutíamos o que havia ocorrido.

Elaine, comparando Daniel a Marcos, disse no início do ano que Marcos entendia mais que Daniel sobre o fato de as coisas que fazia serem erradas. Parecia que Marcos tinha mais consciência a respeito de seus erros e Daniel era mais infantil em suas atitudes. Em abril ela tornou a comentar isso sobre Daniel. Elaine relatou que ele tinha ciúmes dela, que não a queria ajudando as outras crianças, requisitava a atenção dela só para si. Contou que uma menina pediu que a ajudasse a ler o que estava na lousa, pois não sabia letra cursiva. Daniel não queria que ela a ajudasse. Elaine respondeu que ia ler para a menina e leu. Daniel mandou a menina ir embora e ela se recusou – e ele bateu no rosto dela. Elaine brigou com ele e disse que nunca poderia bater em uma menina. Daniel argumentou que a menina mexera com ele (por ter se recusado a sair). Elaine lhe falou que nunca poderia bater em uma mulher e ele replicou que isso era para os adultos, que as crianças tinham que se defender.

Ela comentou que o achava parecido com um bebê, dava a impressão de não saber o que era errado. Marcos sabia quando estava fazendo algo errado, mas parecia que Daniel não tinha ciência disso, apesar de ter mais noção em relação à aprendizagem. Contou que imaginara ele, adulto, batendo em mulher.

A aquisição da moralidade, da capacidade de discernir o certo do errado, segundo Winnicott (1949g/1982, 1963b [1962]/1999, 1984b [1966]/1999), tem origem no concernimento, no ciclo benigno que envolve o ataque à mãe, o sentimento de culpa do bebê pelo ataque e sua possibilidade de reparação. É esse equilíbrio que dá origem a um sentido do que é justo e do que é errado. E é nesse estágio que se encontra a falha ambiental que dá origem à tendência antissocial. Portanto, esse estágio não poderia ter sido vivenciado adequadamente por Daniel, o que condizia com sua dificuldade de diferenciar o certo do errado.

Com a atribuição da sala de Daniel, foi definida a professora que ficaria com a turma até o final do ano letivo. O primeiro dia de aula com a nova professora foi 13 de março. Era a primeira vez que essa professora dava aulas. Ela tinha se formado há dois anos e trabalhado na APAE com crianças com deficiências ou dificuldades globais de desenvolvimento. Nessa ocasião, Elaine já acompanhava Daniel na sala de aula.

Com pouco mais de um mês que a professora estava com a sala, perguntei-lhe sobre Daniel. Ela respondeu que ele não estava dando trabalho, havia alunos que davam mais trabalho que ele. Daniel fazia todas as atividades de Matemática, não tinha dificuldade e Elaine também o ajudava. Em alguns momentos queria chamar a atenção, fazia gracinha e os outros davam risada, mas era um comportamento normal.

Às vezes Daniel era afetuoso com os adultos, mas quando levava bronca, em geral, não obedecia. A única pessoa que ele acatava era a diretora. O menino enfrentava os adultos, encarava, mas não dizia palavras ofensivas, nem gritava. Uma inspetora de alunos disse que não tinha coragem de confrontar-se com Daniel, devido ao tamanho dele. Em algumas ocasiões Daniel se fazia de vítima e fingia chorar.

Na entrada de um dia de aula, o inspetor de alunos chamou Daniel a pedido da diretora, para tomar seu remédio. Ele não foi. O inspetor caminhou até ele e se agachou a seu lado, pois o menino estava sentado no chão. Daniel continuou fazendo de conta que não o ouvia. O inspetor fê-lo se levantar, mas Daniel não

seguiu em direção à porta do corredor que levava à diretoria, e sim para o outro lado. O homem foi atrás dele e o pegou pelo braço para ir até a direção. Daniel reclamou que o inspetor o estava machucando. Quando chegou à porta do corredor, parou e não queria continuar. Havia um policial perto, não sei se era um dos policiais da ronda escolar ou se era pai de algum aluno, que foi até Daniel e conversou com ele. Daniel foi sozinho, acompanhado pelo inspetor e pelo policial até a direção, para tomar seu remédio.

Na entrada de outro dia de aula, Daniel estava correndo no corredor, atrás de outro aluno que fugia, gritando que Daniel queria bater nele. Segundo a estagiária da manhã, ela entrou na frente de Daniel e o orientou para que não batesse no outro menino. A estagiária relatou que Daniel bateu nela, que ela o segurou pelos braços para que não agredisse o outro aluno. Arrastou Daniel para a escada e pediu para chamarem a vice-diretora. Quando a estagiária puxou Daniel e ele foi de encontro à parede, fez que doeu e chorou, ou fez que chorou, e ela achou que Daniel quis dar a entender que ela havia batido nele. Eu estava na porta da frente da escola e vi o que aconteceu de longe. A estagiária ficou muito nervosa, chamou Daniel de cínico.

Estagiária: *“Eu até tenho paciência com as crianças, mas o Daniel é cínico e ainda quis me bater, daquele tamanho e quis me bater!”*.

Daniel era quase da altura dela.

Tenho a impressão de que, nesses momentos em que Daniel queria bater realmente em outro aluno, ele achava que tinha o direito de fazê-lo e ficava bravo por o impedirem ou chamarem sua atenção. Assim como em um dia, bem no início do ano, em que me encarou com raiva quando eu disse que não o queria mexendo com o menino em quem ele queria bater. Para Daniel, ele tinha o direito de agredir.

Na semana do Dia das Mães, Daniel estava agitado. Apesar de a mãe nunca ser mencionada, a data mexeu com o garoto. A professora da Sala de Leitura propôs que os alunos fizessem um cartão para as mães. Daniel se negou a fazer. Apesar do incentivo da professora e de Elaine, Daniel acabou não fazendo o cartão.

Elaine sabia que a recusa de Daniel tinha relação com a falta de sua mãe e quando foi comentar com a diretora o que havia acontecido, ela lhe orientou para ser firme com Daniel, o que ela sabia que não adiantaria. Ela já notara que não somente nesse episódio, mas que “bater de frente” com Daniel não adiantava. Outra inspetora também disse a mesma coisa.

Em 18 de junho, Daniel enfrentou Elaine e fez-se de vítima diante dos outros. Ele sempre a enfrentava e acho que ela era a pessoa de quem ele era mais próximo na escola e de quem realmente gostava. Segundo Elaine, Daniel “*estava impossível*” naquele dia e lhe “*desobedeceu como nunca fez*”. Disse que na entrada havia orientado Daniel para ir para a fila e ele não fora, desobedecendo-lhe diante dos pais que estavam lá. Ficou sentado, distribuindo pedaços de um grande chiclete que tinha levado. Ela se aproximou do menino e falou que, se ele não quisesse ficar na fila, até poderia ficar sentado, mas não deveria atrapalhar os outros. Ameaçou tirar-lhe o chiclete, o qual Daniel amassou e começou a chorar. Elaine relatou que os pais ficaram olhando como se ela estivesse maltratando o garoto, pensaram que ela havia amassado o chiclete, e as outras crianças disseram: “*Olha, tia, o que você fez com o chiclete dele!*”. Outros alunos, segundo Elaine, “tiraram sarro” dela por Daniel não lhe obedecer. Até mesmo Daniel depois comentou que ela tinha amassado seu chiclete e ela lembrou ao menino que fora ele quem havia feito isso.

Prontuário de Daniel na escola

No prontuário de Daniel, segundo um relatório de quando estava na pré-escola, com 5 anos, era definido assim:

Criança agitada, não obedece às regras e combinados, não para sentado, correndo pela sala, pulando, virando estrela, mexe nos objetos da sala (enfeites). Bate nas crianças, dá murro, empurra. Toma brinquedo dos outros e desmancha o que os outros estão fazendo.

Em seu prontuário também constava um relatório de julho de 2010, quando foi atendido pela APAE:

Encaminhado para avaliação na APAE em 2008 com queixa de distúrbio de comportamento.
Setor de Psicologia – 09/2009 – falta de limites e regras pode ter sido causada pelo ambiente e a família, que desde pequeno o deixa fazer o que quer, mimando-o muito.
Setor de Fisioterapia – normal.
Setor de Pedagogia – apresenta problema de comportamento, muito preguiçoso, não tem limites.

Em seu prontuário ainda constavam dois relatórios da escola onde estudava, feitos pela diretora:

1. Relatório 2010:

O aluno Daniel foi um aluno que deu muitos problemas dentro e fora da sala de aula, não se concentrava em nada, não prestava atenção, não copiava as atividades e não se preocupava em tentar realizar algumas delas. Ele era revoltado, não conseguia ficar sentado, era o tempo todo em pé ou mexendo com alguém. Era preciso colocá-lo separado, pois furava, beliscava e batia nos amigos.

2. Relatório 2011:

Após início do uso de Ritalina, teve grande mudança em seu comportamento, melhorou 80%. Está mais calmo, mais interessado, mais centrado nas atividades. Professor de Educação Física também notou que melhorou, não está tão “bruto”, convivendo melhor com colegas.

Aluno também notou:

– Eita, remédio bom, hein!!! Hoje eu fiquei sentado e fiz toda a lição.

Entrevista com a avó de Daniel – 15 de março

Fiz a entrevista com a avó paterna de Daniel para saber um pouco sobre o menino.

Daniel morava com o pai, os avôs paternos e um tio. Fora residir com a avó aos dois anos de idade. Antes ele morava com os pais em outra cidade. Eles se separaram e a mãe o deixou com a avó paterna, dizendo que na outra semana voltaria, mas não voltou. Milton, pai de Daniel, cumpriu aviso prévio no emprego e foi morar com a mãe. Desde que a mãe do menino o deixara, não fizera mais contato. Daniel sabia que a mãe o tinha deixado e não perguntava sobre ela.

Segundo a avó, ele era diagnosticado como hiperativo. Tomava Ritalina na entrada e no intervalo da aula. Tomava valproato de sódio, xarope, de manhã e à noite, remédios receitados pela neurologista da APAE em 2010, mesmo ano em que

“fez um eletro da cabeça e não deu nada”. O remédio foi bom para ele, que melhorou na escola e em casa estava mais quieto e obediente. Antes da medicação, era nervoso e agitado.

Dava trabalho desde que estava na creche, mexia com as crianças. Na escola brigava com os colegas, não deixava ninguém quieto.

Às vezes chamava a avó de “vó”, mas na maioria das vezes, chamava-a de mãe.

Não era agressivo, não respondia, era teimoso. Em casa ela pedia ou mandava o neto fazer alguma coisa, ele dizia que ia fazer e não fazia.

Em casa, Daniel assistia à TV, brincava de luta, fazia e soltava pipa, equilibrava cabos de vassoura e rodo na mão. Não desenhava, nem brincava com bola ou carrinho.

Avó: *“O negócio de Daniel é correr.”, “Daniel está brincando com outra criança, mas parece que dá um branco na cabeça dele e começa a empurrar o colega.”*

O pai conversava muito com ele, dava conselho e às vezes batia.

Fazia cinco anos que Milton tentava encontrar a mãe de Daniel para pedir a separação, pois queria se casar de novo. Quando isso acontecesse, Daniel não sabia se queria morar com o pai ou continuar com a avó.

A namorada do pai gostava de Daniel e ele se dava bem com ela.

Daniel gostava de ir à escola e chorava quando não tinha aula.

A fama da avó na escola era de que ela era “um amor”, mas “passava a mão na cabeça” de Daniel, não conseguia ver o que o neto fazia de errado. A impressão que tive é de que era uma avó que gostava muito do neto, mas minimizava o que o neto fazia.

Os encontros: espaço de comunicação efetiva com Daniel

Além do objetivo dos encontros para a pesquisa, que era de estabelecer um espaço de comunicação efetiva com as crianças a fim de que eu pudesse conhecê-las melhor, eu esperava, como um desejo pessoal, que a experiência dos encontros pudesse ser algo positivo para os alunos acompanhados. Eu dificilmente faltava e

sempre os encontrava no mesmo dia da semana. Quando eu precisava faltar ou seria feriado, ou por algum outro motivo não pudesse encontrá-los no dia da semana combinado, avisava-os antes. Eu esperava que eles pudessem confiar em mim, que eu fosse um ambiente confiável para eles.

No início da pesquisa na escola, depois de passar a observar os alunos indicados com comportamento antissocial, eu notava o sofrimento dessas crianças e, antes de começar os encontros, pensava em como podia ajudá-las e ficava angustiada. Perguntava-me: “Será que não podemos fazer nada por elas?!”. Eu estava ansiosa para começar a falar com os alunos. Minha fantasia onipotente era de que podia ajudá-los, mas sabia que o trabalho, mesmo que mais cuidadoso e longo, podia resultar em nenhuma mudança nessas crianças. E pensando no aluno com tendência antissocial, segundo Winnicott, eu tinha dúvidas se poderia ou se queria ser o ambiente seguro que elas pudessem testar.

Turato, ao tratar da angústia e da ansiedade como características do método de pesquisa, diz:

Quem não tiver esta sensibilidade e disponibilidade interior de acolher angústias e ansiedades do outro não será um bom investigador clínico. E também não será um bom educador, tendo em vista um pensamento livre, pois o homem *deve aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias para determinar com exatidão seu lugar exato em relação a seus próximos e à sua comunidade* (Einstein, 1981: 29). Na realidade, a angústia e ansiedade humanas são a força motora, de origem no mundo interno do cientista, que o persuade e o impulsiona à investigação. O cientista lida com suas próprias angústias e ansiedades querendo desvendar como funciona o mundo, e o cientista humanista, além disso, compadece-se das angústias e ansiedades do outro e quer saber como funciona o homem, numa tentativa profunda de dar respostas. (TURATO, 2003, p. 255, grifos do autor)

Com essas incertezas, expectativas, fantasias e angústias, iniciaram-se os encontros semanais.

No primeiro encontro com Daniel, em 19 de março, pedi que desenhasse a escola:

Desenho 1 – Desenho da escola, feito por Daniel em 19 de março.

Nos primeiros encontros, Daniel não conversava muito, só respondia o que eu perguntava. Suas brincadeiras eram estereotipadas, não havia um brincar genuíno, espontâneo, criativo, como descrito por Winnicott, o que eu já havia notado ao observar as aulas. Daniel apresentava um empobrecimento na área transicional, não brincava e apresentava dificuldade em desenhar e criar.

Brincava muito com blocos de montar. No primeiro encontro, achei que ele previa o que ia montar e pensava antes de encaixar as peças, depois passei a crer que ele, muitas vezes, ia encaixando as peças para ver o que surgia daquilo. Montava o objeto simetricamente: se colocava uma peça de um lado, queria pôr outra igual do outro, preferencialmente da mesma cor. Encaixava peças e desmontava, encaixava e desmontava. Quando eu perguntava o que estava fazendo, dizia que eu ia ver ou falava para eu adivinhar.

Seus desenhos eram geométricos e, para fazê-los, usava régua. Seus desenhos, geométricos, organizados e contidos pareciam expressar o que se esperava dele, a realidade na qual estava inserido.

Desenho 2 – Desenho feito por Daniel em 16 de abril.

Nos encontros, muitas vezes Daniel perguntava qual jogo iríamos jogar e eu tinha a impressão de ver o menino como um vazio. Eu não fazia ideia de o que ele podia estar pensando e tinha a impressão de que nem ele. Assim como, muitas vezes, parecia que não sabia o que ia montar enquanto encaixava as peças, ou quando fazia o desenho com o rabisco. Parecia que decidia o que era depois de terminar. Assim como parecia que encaixava as peças dos blocos para ver o que surgia, fazia os riscos no desenho formando as figuras geométricas, para depois ver o que ia surgir. Acho que o fato de eu sentir Daniel como um vazio tem relação com a dificuldade dele de expressar seu eu espontâneo. A sensação era de que não havia criatividade, ou havia pouca criatividade devido à dificuldade de Daniel na área transicional, característica de crianças com tendência antissocial.

No início, como eu esperava, ele foi carinhoso comigo, falando até que gostava de mim. Segundo Winnicott, “[...] o indivíduo antissocial é um arquiquerelante. Ele sempre tem uma ideia de como as coisas deveriam ser, e as pessoas logo deixam de atingir este padrão. Na verdade, não existe pessoa mais

deliciosa do que o menino delinquente típico, durante o período em que ele nos idealiza, antes de o decepcionarmos.” (WINNICOTT, 1996i/1997, p. 69).

Muitas vezes fazia pequenas coisas para me testar, para ver se eu dava bronca ou chamava a sua atenção, e em geral eu não o fazia; eu inclusive o deixava subir nas mesas, não era algo que me incomodava. Mas houve uma ocasião em que mais fortemente me testou como ambiente, em 9 de abril. Nesse dia eu não levei os brinquedos, somente folhas, lápis de escrever e de cor, e pedi que desenhasse. Daniel reclamou porque não queria desenhar. Insisti e ele tentou, mas dizia que não conseguia desenhar do jeito que queria. Reclamou que não tinha régua e, depois, que não tinha borracha. Tentou desenhar e disse que não conseguia. Desistiu.

Daniel: *“Não quero mais fazer, não.”*

Eu: *“Quer conversar?”*

Daniel: *“Não quero mais fazer, não.”*

Eu: *“Você quer fazer outro dia?”*

Daniel: *“Ah... Você não trouxe aquele brinquedo que eu queria.”*

No primeiro encontro pedi que desenhasse e nos seguintes levei os brinquedos. Nesse dia não levei os brinquedos, com os quais Daniel gostava de brincar, e pedi que fizesse um desenho, atividade de que ele não gostava. Parecia que o período de idealização em relação a mim havia acabado e a criança havia se decepcionado comigo. Chegara a hora dos testes.

Os encontros com Daniel aconteciam em uma sala de aula na qual não havia aula no período da tarde. Sobre uma mesa no fundo da sala havia cadernos dos alunos da manhã. Quis pegá-los. Falei que não podia. Ele insistia e eu repetia várias vezes que não podia pegá-los. Daniel pegou um caderno e eu o segurei com força. Colocou o caderno atrás do corpo. Tirei o caderno de sua mão. Eu colocava meu corpo entre Daniel e os cadernos para não deixar que ele os pegasse. Segurei seu braço. Eu o segurava e ele fazia mais força. Quando eu o soltava, ficava entre ele e os cadernos, ou segurava os braços do menino para que ele não os pegasse. Eu dizia que não podia mexer no material dos outros alunos, nem ele e nem eu podíamos mexer nas coisas dos outros. Ele insistia que queria só olhar, fazia careta por eu o estar segurando, fazia que ia chorar ou que estava chorando. Eu estava segurando seus braços e ele, forçando para se soltar.

Em um momento que Daniel abaixou a cabeça perto de nossas mãos, até pensei que ele poderia me morder, mas não fez isso. Também poderia me chutar

para se soltar, mas não o fez. Não estava agressivo. Encarava-me, mas não com raiva, diferentemente da vez em que chamei sua atenção por mexer com outro aluno.

Eu lhe disse: *“Eu sei que você é forte, mas eu também sou e posso ficar os 50 minutos aqui te segurando. Não vou te soltar.”*.

Ele dizia: *“Tá me machucando.”*, *“Tá doendo.”*.

Repetiu isso algumas vezes.

Outras vezes fez que estava chorando, como se estivesse doendo.

Eu disse: *“Eu não vou te machucar, só estou te segurando. Você é que está forçando.”*.

Ele pedia: *“Me solta”*.

Dizia para eu soltá-lo, que só queria olhar.

E eu respondia: *“Se você não pegar o caderno, te solto. Se você disser que não vai mexer, te solto. Se você disser, vou acreditar em você”*.

Ele não dizia, falava que só queria ver e forçava para pegar os cadernos.

Fiz Daniel se sentar na cadeira, mas ele não permaneceu ali.

Em um momento o menino se sentou no chão quando o segurei e esticou o braço para alcançar os cadernos. Eu o puxei um pouco pelo chão para ele não alcançá-los. Chorou, mas sem lágrima, assim como fazia algumas vezes quando levava bronca. Não chorava de verdade.

Disse-lhe que eu estava cansada (e estava mesmo), mas poderia ficar 50 minutos segurando-o, que não me importava, ele era forte, mas eu também era. Chamava-o para voltarmos à sala e Daniel não queria.

Falei que se ele não quisesse mais vir falar comigo, não precisava, não era obrigado; mesmo que a avó e o pai tivessem autorizado, ele poderia parar de vir. Comentei que queria que ele continuasse a vir, mas ele não era obrigado. Perguntei se ele não queria mais me encontrar e Daniel respondeu que queria.

Eu fazia força para segurá-lo e ficava preocupada em não deixar marcas nele, em não machucá-lo. Eu me lembrava de Winnicott, que a criança quer testar se o ambiente é forte e eu tentava ser firme, segurava Daniel, mas falava sempre baixo, pedia para ele olhar para mim, para me ouvir e tentava falar com calma. Acho que eu parecia calma.

Eu dizia: *“Não vou deixá-lo pegar os cadernos.”*.

Foram quase 15 minutos nesse embate com Daniel, que tentou mexer nos armários também – um estava trancado e dentro do outro só havia livros didáticos. Achei que não conseguiria levá-lo de volta para a sala, até pensei que precisaria chamar um inspetor de aluno, mas falei para Daniel que eu não ia chamar outra pessoa, lá éramos só ele e eu.

Ainda tentando chegar aos cadernos, dirigiu-se para perto dos livros de histórias infantis, que estavam ao lado da mesa dos cadernos. Orientei: se ele quisesse pegar um livro, poderia, mas os cadernos eram de outras pessoas, e nem ele, nem eu poderíamos mexer neles. Daniel dizia que só queria olhar. Eu respondia que não podia. Repeti que, se quisesse, podia pegar um livro (ele tinha olhado para os livros); faltavam 8 minutos para voltarmos à sala. Continuou insistindo que só queria ver e eu o segurava, dizendo que não podia e eu não o deixaria pegar os cadernos. Mais uma vez, disse que ele poderia pegar um livro. Apesar de Daniel continuar tentando, estava menos insistente.

Falei que faltavam 2 minutos para ele voltar à sala e que queria saber se ele gostaria de continuar vindo ali conversar comigo ou não, reiterando que não era obrigado a vir e podia parar se quisesse, não havia problema algum. Comentei que eu gostaria de continuar conversando com ele, mas ele não era obrigado. Daniel respondeu que queria continuar. Eu disse, então, que ia levá-lo para a sala e ele foi, sem dar trabalho.

Quando entrou pela porta do corredor, fez cara de choro e falou: *“Você vai falar para a diretora...”*, como que se queixando. Eu o parei, segurei-o pelos ombros. Assegurei-lhe que não diria, que o que acontecia na sala, ficava só entre ele e mim e, se eu pensasse em contar alguma coisa para ela (diretora), falaria com ele antes. Andamos mais um pouco e ele continuava receoso: *“Se você contar, a diretora vai brigar comigo. Se ela brigar, vou saber que você falou.”*. Tranquilei-o repetindo que o que acontecia na sala ficava somente entre nós.

Esse encontro foi bem tenso para mim e saí cansada, inclusive fisicamente. Tive que fazer muita força para segurá-lo, mas pensava que eu devia fazer aquilo, ser firme. Saí do encontro com a esperança de que aquele episódio fosse algo bom para Daniel, que mostrasse um modo de relacionamento diferente daqueles com os quais ele estava acostumado. Sem bronca e grito, sem que a pessoa recorresse a outro por não conseguir lidar com Daniel sozinha, sem que ele parecesse tão terrível, sem que ele destruísse essa outra pessoa. Pensava em Winnicott e em

minha orientadora quando me perguntou uma vez, na elaboração do projeto, se eu seria o ambiente forte e suportaria os testes das crianças.

Achei que não seria a única vez que iria me testar daquela forma, mas foi.

No encontro seguinte Daniel fez o que não quisera fazer no anterior. Quis desenhar, e fez o Desenho 2. Penso que este desenho serviu como um presente: fez o que eu havia pedido no encontro anterior e ele havia se recusado a fazer, uma forma de reparação de Daniel em relação a mim.

Nos encontros comigo, não gostava de perder, mudava as regras do jogo para ganhar e, quando achava que ia perder, dizia: *“Vou deixar você ganhar.”*. Sempre dizia que era bom nesse ou naquele jogo.

Costumávamos fazer aviões para jogar e, em uma ocasião, Daniel comentou: *“Seus avião voa. Meus voa baixo, os seus voa alto.”*.

Daniel tinha uma autoestima muito baixa, mas foram raras as vezes nas quais expressou claramente que se sentia inferior. Queria mostrar que fazia coisas boas, era melhor no dominó que eu, fazia ou criava objetos, fazia e vendia dobraduras e, com o dinheiro, ajudava em casa, etc. Sempre se vangloriava das coisas que fazia ou tinha, mesmo que fosse mentira. Suas mentiras apareciam muitas vezes dessa forma.

Somente com o passar dos encontros Daniel começou a expressar a agressividade que parecia contida no início.

Na brincadeira em nosso segundo encontro, por exemplo, uma pessoa morreu, mas depois ele disse que estava viva; e outras ficavam muito machucadas, mas nunca morriam. Segundo Winnicott (1984b [1966]/1999), se o ciclo benigno não se completa, se a mãe não está disponível para receber a reparação, o sentimento de culpa não pode ser tolerado e a agressividade (impulso que faz parte do amor primitivo) é perdida ou inibida.

No dia 14 de maio foi a primeira vez que notei a agressividade mais explícita de Daniel. Sempre fazíamos dois aviões e jogávamos e nesse dia ele foi mais agressivo ao jogá-lo. Atirava o avião com mais energia e até dizia: *“Assim, vai morrer”*, quando batia com força.

Em 4 de junho, começou a manifestar claramente a agressividade em relação a mim. Acho que comigo ele podia expressar a agressividade, ainda meio disfarçada, mas sem ser recriminado. Em um momento no qual jogávamos os

aviões, o avião dele bateu em mim com força. Ele perguntou se doeu. Respondi que não, brincando, mas Daniel não entendeu que eu estava brincando.

Daniel: *“Fala a verdade, doeu, né?”*.

Falei que sim.

Daniel: *“Ele quis matar você.”*.

Mudou de brincadeira. Foi equilibrar a vassoura e a pá de lixo e ficou feliz por ver que eu tinha dificuldade em fazer aquilo.

Depois quis brincar de blocos de montar.

Daniel: *“Você nunca acerta.”*, referindo-se ao que ele estava fazendo.

Perguntei o que estava montando.

Daniel: *“Invenção minha.”*.

Quando terminou, indaguei o que era. Falou para eu “chutar”.

Eu: *“Robô.”*.

Daniel: *“É.”*.

Eu: *“Ou podia ser uma nave.”*.

Daniel: *“Ou arma.”*.

Daniel: *“Sai três tiros.”*, referindo-se às três pontas que achei que poderiam ser os braços e a cabeça do robô. *“São sete [tiros].”*.

E atirou em mim. Fiz como se me acertasse. Depois fez que lançava uma flecha com a mesma arma. Pegou uma rodinha que estava de lado e empurrou para o meu lado dizendo que era uma bomba. Explodiu perto de mim.

Brincamos de avião de novo.

Daniel: *“Meu avião quer te matar.”*.

Tentava acertar o avião em mim. Usou o avião como se fosse uma arma para atirar em mim. Depois atirou uma flecha envenenada, etc. Atacou bastante na brincadeira.

A partir desse dia senti que a relação dele comigo havia mudado. Havia mais proximidade e mais confiança.

Diferentemente das outras vezes nas quais eu achava que ele não sabia o que estava montando com os blocos, desta vez ele sabia. Estava fazendo uma arma. Brincou de me matar, mas não me matou de verdade.

A possibilidade de brincar e expressar a agressividade e poder constatar que a outra pessoa não morreu de verdade faz com que ele possa experimentar seus impulsos instintivos com menos medo, permitindo-lhe libertar sua vida instintual.

A criança pequena em seu desenvolvimento normal tem prazer na relação impiedosa com a mãe. Em suas brincadeiras ela fere e cansa a mãe e esta tolera a ausência de compaixão do filho. Se a criança não puder expressar essa agressividade, ocorre a perda da capacidade de se relacionar com os objetos (WINNICOTT, 1945d/2000, 1958b [1950]/2000). A criança antissocial exige que o ambiente retroceda com ela ao momento em que houve a falha ambiental. A capacidade do ambiente para suportar a agressão e impedir ou reparar a destruição deve ser testada muitas vezes (WINNICOTT, 1958c [1956]/1999).

Se o ambiente puder suportar os testes, a criança antissocial terá a possibilidade de retomar seu desenvolvimento emocional do momento em que houve a falha ambiental. Ela poderá retroceder e descobrir mais uma vez o objeto bom e o bom ambiente controlador no qual poderá experimentar seus impulsos instintuais, especialmente os agressivos (WINNICOTT, 1984b [1966]/1999). Ela terá a segunda chance de fundir a agressividade (motilidade) aos impulsos libidinais no ciclo benigno do estágio do concernimento.

Daniel tinha dificuldade de se relacionar com as outras pessoas. Nos encontros, senti a dificuldade do menino em se relacionar comigo, apesar de ele tentar aproximação nos dias em que assisti às aulas em sua sala e de gostar de sair da aula para me encontrar. A aproximação parecia algo superficial. A ex-estagiária que acompanhara Daniel por um período no ano anterior comentou que ele até se aproximava, mas não estabelecia relação com as outras pessoas. E eu também sentia isso. Ele tentava aproximação, dizia que gostava de mim, mas eu sentia uma dificuldade de relacionamento.

Conversa com a coordenadora da escola – 28 de maio

No dia 28 de maio, a coordenadora da escola me procurou e disse que não entendia o que acontecia com Daniel e não sabia o que fazer. Ele estava dando muito trabalho, não obedecia e estava brigando na sala com outro aluno. Relatou que no último dia de aula a diretora teve que levá-lo embora – a diretora, a única pessoa que tinha paciência com ele, mas já estava em seu limite.

Depois perguntei à diretora sobre o fato. Ouvi que foi a primeira vez que Daniel lhe desobedecera e ela observou que nada que se fazia com Daniel dava resultado, ele não melhorava.

Mencionei os desenhos de Daniel para a coordenadora, dizendo que não eram livres, todos geométricos e feitos com régua, que poderia haver uma agressividade contida. Comentei que achava que ele não queria machucar as outras crianças, pois, muitas vezes, nos intervalos e no horário de entrada da aula, o vi ameaçar bater em outro aluno, mas não bater. Levantava a mão para bater, mas não batia.

Contei-lhe sobre a dificuldade de Daniel em brincar, da brincadeira estereotipada, da dificuldade que ele tinha de estabelecer relação com outras pessoas.

Ela queria saber como lidar com ele, o que fazer.

Falei que ele testava o ambiente, as pessoas; que seria importante a escola aguentá-lo; sabia que era complicado, mas não sabia bem como fazer, pois não tinha como obrigar alguém a fazer uma tarefa ou atividade, por exemplo; mas Daniel tinha a impressão de que podia tudo na escola, e quando não queria fazer a atividade não fazia e ninguém o obrigava.

Disse a ela que ele precisava encontrar um ambiente forte, mas acolhedor. Era importante ele ver que as pessoas o estavam aguentando, que os adultos não se desestruturavam diante dele, como quando gritavam que não sabiam mais o que fazer com ele. Do contrário, ele sentiria que era terrível e, se uma criança sente que é terrível ao olhar dos outros, só pode ser isso mesmo para ser alguém.

A coordenadora concordou.

Também comentei que não era bom brigar com ele na frente dos outros (lembrei-me dela e da vice-diretora fazendo isso diante da sala de Daniel). Ele não podia achar que era tão terrível, a ponto de ninguém aguentá-lo.

Segundo período de observação de aulas na sala de Daniel – junho

Na terceira semana de junho observei aulas na sala de Daniel durante quatro dias, antes ou depois do intervalo, para ver seu comportamento com a professora efetiva. No início do ano assisti às aulas em sua turma, ainda com a professora substituta, antes de sua sala ser atribuída.

Daniel realizava algumas atividades e muitas, não. Às vezes só copiava e não fazia. Só concluía algumas tarefas em troca de Elaine brincar com ele depois, ler um pedaço de gibi, ou por ameaça de não sair para o intervalo. Nunca fazia as atividades de Língua Portuguesa.

Atrapalhava a aula fazendo ruídos com a boca, batendo na carteira. Qualquer conversa na sala: queria participar. Ficava fazendo ruídos e até parecia que não conseguia parar. Qualquer bronca da professora nas crianças: Daniel zombava. Qualquer olhar de outra criança para Daniel, ele “mexia”, tentava conversar. Se não falava, fazia gestos. Durante a correção de atividades, às vezes participava, mas em muitas respondia errado de propósito ou respondia gritando para atrapalhar. Queria bater em outros meninos e corria atrás deles na sala. Em alguns momentos, retrucava as palavras da professora. Exemplo:

Professora: *“Vai ser mal-educado lá na sua casa.”*

Daniel: *“Vou.”*

Ou:

Professora: *“Quer sair?”*

Daniel: *“Quero”* ou *“Que bom!”*

Mas algumas vezes tentava fazer a atividade. Elaine não estava na sala nesta ocasião:

Daniel reclamava: *“O que é para fazer?”*

A professora foi explicar para a sala e fazer junto com os alunos na lousa.

Ficou reclamando alto para professora, até que ela falou: *“Daniel! Pega o folheto!”*

Aí, sim, ele pegou o folheto e prestou atenção. Ele reclamava que não sabia o que era para fazer, mas também não prestava atenção.

Daniel ficou gritando para a professora, tentando responder, mas respondia errado por não saber. Começou a copiar da lousa a atividade.

Fui ajudá-lo.

A tarefa consistia em achar no folheto de propaganda produtos que poderiam ser comprados com notas de 1, 2, 5, 10, 20 e 50 reais. Com minha ajuda – eu ia perguntando quanto custava e se dava para comprar com determinada nota –, Daniel respondia corretamente e era capaz de fazer; mas, sozinho, ficava olhando os preços e, ainda que parecesse tentar, não conseguia.

Mesmo mexendo ou conversando com outros alunos, Daniel tentou encontrar os produtos, mas não conseguiu fazer sozinho. Ficou quieto na carteira e desistiu de fazer a atividade.

Com meu auxílio, o aluno parecia ter facilidade na atividade proposta pela professora; mas, sozinho, apesar de tentar, não conseguiu fazê-la. Elaine considerava que Daniel era um bom aluno de Matemática, mas ele tinha facilidade com a ajuda de alguém; sozinho, não conseguia.

Em uma das aulas que observei, Daniel me chamou:

Daniel: *“Meu dente caiu!”*.

Ele estava com uma goma de mascar na boca e o dente caiu. O menino ficou surpreso e quis mostrar o dente para a professora e até o incentivei. Ele foi mostrá-lo, mas acho que a professora não lhe deu muita atenção porque estava cheia de alunos ao seu redor. Então, Daniel jogou o dente no lixo, mas logo em seguida o pegou de volta e voltou para a carteira. Quando Elaine entrou na sala, Daniel mostrou-lhe o dente. Ela ficou surpresa e lhe disse que ele teria que ir ao dentista.

Esse episódio do dente poderia ter aproximado a professora e Daniel, mas foi desperdiçado. A reação de surpresa ou preocupação de Elaine era o que Daniel esperava também da professora quando foi lhe mostrar o dente que havia caído, mas que não obteve. A professora nem percebeu que nesse momento foi desperdiçada uma possibilidade de aproximação entre ela e Daniel.

A possibilidade de reparação das crianças antissociais é muito pequena e esse episódio demonstra a tentativa de Daniel de oferecer algo à professora, mas devido ao fato de ela não ter podido aceitar aquele “presente” no momento, ou por não ter notado ou por estar ocupada com as outras crianças, o ciclo benigno não pôde se completar e a possibilidade de reparação de Daniel, que já era pequena, foi desperdiçada.

Em uma ocasião, a professora formou pares de alunos e, enquanto citava o nome das duplas, Daniel estava ansioso, perguntando com quem ficaria. A professora colocou Daniel com um aluno que não estava na sala no momento, pois tinha sido chamado à diretoria para mostrar o caderno. Ela pôs a mochila desse aluno na carteira ao lado de Daniel, que tirou da mochila o material, colocou na carteira e ficou brincando com a mochila de rodinhas do colega. Quando o aluno voltou, Daniel o chamou para se sentar com ele. A primeira reação do colega foi se

recusar, mas depois notou que faria dupla com Daniel e se sentou. Reclamou com Daniel por ter mexido nos cadernos dele. Daniel pegou o lápis do colega, pegou o estojo. O aluno reclamava.

Parecia que Daniel, apesar de querer fazer dupla com alguém – pois enquanto a professora formava os pares, ele ficava perguntando ansioso com quem iria fazer –, ficou irritando o colega. Daniel parecia irritante para o outro aluno, o qual reclamou que ele o chamara de macaco preto, mas momentos depois estava brincando novamente com ele. Daniel conversava sem parar com o colega. Estava contente por se sentar com outro aluno. Nem ouviu a professora falar seu nome na chamada. Só notou depois que as crianças gritaram. E respondeu gritando.

Em um momento, Daniel fez o colega chorar. Elaine viu que o menino estava cutucando Daniel com lápis e ela acha que Daniel fez alguma coisa na perna do colega que chorou.

Um pouco depois, Daniel estava conversando com o menino, parecia que estavam fazendo a tarefa proposta. Logo Daniel tomou a folha do texto do colega e não queria devolvê-la. Elaine emprestou seu texto para esse aluno, mas em um momento Daniel tomou a folha dele e ficou com as duas. Elaine precisou pedir para Daniel devolver a folha.

Depois que voltaram do intervalo, o aluno que se sentou com Daniel perguntou à professora se podia se separar dele e ela consentiu.

Apesar de querer muito se sentar em dupla, Daniel irritou tanto o colega que este não suportou ficar com ele.

Em outra aula também pude ver Daniel irritando Elaine, de quem gostava muito e de quem tinha ciúme quando ela ajudava outra criança da sala.

Daniel ficou mexendo no cabelo de Elaine, olhou para mim e fez “chifrinhos” nela. Ele queria ficar mexendo no cabelo da estagiária e ela não queria deixar. Ele não desistia, queria ficar pegando no cabelo dela e ela continuava negando. Ele achou ruim, ficou bravo, fechou o livro.

Daniel reclamava: *“Deixa eu ver!”*.

Ficou tentando pegar no cabelo de Elaine, que colocava a mão à frente das dele para não permitir. Uma das crianças falou: *“A tia tá com medo do Daniel.”* e Daniel mandou a criança ficar quieta.

Elaine já tinha comentado que havia parado de trazer seu estojo com canetas coloridas, borracha, lápis, etc. porque Daniel pegava tudo dela e, se fosse tomá-los dele, até os quebrava.

Nessas observações pude notar que Daniel irritava as pessoas próximas dele, que apesar de querê-las perto de si, afastava-as, como no caso do colega que se sentara com ele e de quando ele quis pegar no cabelo de Elaine.

Entrevista com o pai de Daniel e sua namorada – 04 de julho

Liguei para o pai de Daniel, Milton. Ele perguntou se havia acontecido alguma coisa e respondi que não, que só queria saber um pouco mais sobre a história de Daniel, de quando ele era bem pequeno. Pedi que a namorada dele, Elza, viesse também.

Segundo Milton, a mãe de Daniel era estéril, mas orou, pediu e engravidou. Daniel foi amamentado ao peito e quando bebê ele era calmo e a mãe cuidava bem dele.

A mãe de Daniel saiu de casa quando ele tinha entre um e dois anos. Devido à dificuldade de ficar sozinho com o filho, Milton pediu que a mãe dele, avó de Daniel, ficasse com o menino e ele veio morar com ela na cidade onde foi realizada a pesquisa. Quando Daniel estava com três ou quatro anos, sua mãe veio buscá-lo para morar consigo em outra cidade. A mãe de Daniel fora morar com uma companheira. Segundo o pai, a casa era frequentada por homossexuais e a mãe de Daniel usava drogas. Um dia a mãe do garoto pisou no pescoço dele e ameaçou matá-lo. A companheira dela foi quem a impediu e ligou para Milton. A mãe de Daniel disse que não queria mais o menino, que, se Milton não o quisesse, ia mandá-lo para um orfanato. Milton ligou para a mãe dele e pediu para ela ficar com o neto, dizendo que mandaria dinheiro para as despesas. A própria mãe veio trazer Daniel à casa da avó. O menino estava com cinco anos. Milton pediu demissão do emprego e veio morar com a mãe, avó de Daniel, para ajudar a cuidar do filho, que estava dando trabalho.

A preocupação de Milton era que o filho fosse homossexual devido à mãe, às coisas que ele achava que Daniel via, mas parecia que já estava tranquilo em

relação a isso. Falou que o filho “*é homem*”, que o avô colocou um filme de pornografia e Daniel comentou: “*Eita, vô, que mulherão!*”.

Segundo Milton, o filho estava bem graças aos avós, mas ele notava que havia algo de errado com Daniel: “*Ele é triste, tem olhar triste, é calado, quieto.*”.

Segundo ele, Daniel era nervoso, calado; se ele lhe dava bronca, chorava. No meio das outras crianças queria ser o primeiro, o centro da atenção. Em um momento Daniel estava com um menino brincando de cartinha e dali a pouco batia no menino.

Em casa ele era teimoso, não fazia as coisas que lhe pediam. Não enfrentava os adultos, mas não fazia.

Fazia cinco anos que o pai de Daniel estava procurando a mãe dele para pedir o divórcio, pois queria se casar novamente, mas não a encontrava. Eles achavam que ela falecera e fora enterrada como indigente.

Elza, namorada de Milton, disse que ele tinha que falar tudo para que eu pudesse ajudar Daniel e solicitou-lhe que contasse como o filho era com ela. Milton pediu para que ela o fizesse.

Elza relatou que fazia dois anos que eles estavam juntos. Quando ela foi pela primeira vez à casa deles, Daniel a recebeu com alegria, reação diferente da que eles esperavam. Achavam que ele não a aceitaria facilmente. Daniel a chamava de mãe. Falou que não queria chamá-la de tia e perguntou se podia chamá-la de mãe. Ela respondeu que sim, que ele poderia chamá-la como quisesse. Ele disse que tinha ganhado na loteria duas vezes, que ganhou duas mães. Elza tinha três filhos, o mais novo tinha 22 anos. Daniel era apegado a ela e era assim com os filhos dela também.

Elza também fora criada pela avó e dizia saber a falta que fazia uma mãe. Ela achava que tinha horas em que Daniel se sentia rejeitado e percebia que a dificuldade do menino era relacionada à perda da mãe. Disse que “*se até o pai, que era marido, teve problema, imagina o Daniel*”. Milton tivera problema com bebida, mas não bebia mais.

Perguntei se Daniel ficaria com eles quando fossem morar juntos. Ela respondeu que dependeria da vontade dele. Milton disse que hora Daniel falava que ia com o pai, hora falava que ia ficar com a mãe (avó).

Elza contou que Daniel abraçava o pai pelas costas. Ela falava que isso estava errado e dizia para Daniel vir de frente e abraçar o pai. Falava para Milton

pelo menos colocar o braço no ombro de Daniel para ele sentir o calor de seu braço. Um dia ela sugeriu a Daniel abraçá-lo de frente e beijá-lo e Daniel o abraçou e deu vários beijos no pai.

Milton sentia esse afastamento e dificuldade de expressar afeto como um problema seu: *“Eu tenho um problema, sou assim, não converso, não beijo e abraço meu filho, não consigo falar para ele que o amo. Fui criado assim e não consigo fazer isso com Daniel.”*.

Milton contou que fazia dois ou três anos que não batia no filho, que só o ameaçava.

A família de Daniel era uma família que não brincava, não conversava, não demonstrava afeto. Milton relatou que nunca conversara com o pai como estava conversando comigo, que o pai dele também era assim, não demonstrava afeto, não brincava.

Elza contou que fazia cinco anos que a irmã de Milton havia se casado e morava ao lado dos pais, e o pai deles nunca tinha entrado na casa da filha, mas ela o chamou para ir à casa dela almoçar e ele foi. Elza brincava com o pai de Milton e o namorado achava que ele próprio mudara depois do início de seu relacionamento com ela.

Elza fez um almoço para celebrar o aniversário de Milton. Perguntou ao namorado e ele contou que Daniel nunca havia comemorado um aniversário. Ela disse que no próximo eles iriam fazer uma festinha para Daniel.

Era costume da família de Elza ser carinhosa, comemorar aniversários, abraçar, demonstrar afeto.

Contaram que a mãe de Milton ficou olhando quando Elza deu parabéns e abraçou Milton pelo aniversário dele e também foi abraçá-lo. Quando chegou o aniversário do marido, ela foi fazer a mesma coisa, foi parabenizá-lo e ele reclamou, o que a deixou chateada.

Milton não deixava Daniel ficar na rua porque as crianças batiam nele. O pai até brigava com as crianças que batiam no menino e achou melhor o filho não ficar saindo. Elza achava que, se Milton brincasse de bola com Daniel, soltasse pipa com ele, o garoto não ficaria com vontade de fazer isso com as crianças, ou não ficaria com vontade de praticar tais atos.

Milton contou que um dia o filho chegou bravo em casa. Estava voltando da escola com um primo e outro menino. No caminho, esse outro menino xingou a mãe

(avó) de Daniel e os dois quiseram bater nele. Eram um pouco maiores que Daniel, mas o filho bateu neles. Daniel falou que eles xingaram sua mãe e por isso bateu em ambos.

O pai comentou sobre o filho: *“Não tem medo.”*

Dava para notar que ele se orgulhava de Daniel ter batido nos dois meninos que haviam feito xingamentos e também se orgulhava em dizer que eles eram maiores, mas Daniel não tinha medo. Falou para Elza, todo orgulhoso do filho, que *“Daniel batia em um e o outro vinha para bater, ele largava um e pegava o outro.”*

Elza contou que um dia combinaram com Daniel que, se ele se comportasse, iriam comer lanche. Daniel não se comportou na escola, até parecia que aprontou mais naquela semana. No fim de semana Milton e Elza foram comer lanche e explicaram para Daniel que ele não iria porque não tinha se comportado, como eles haviam combinado. Em outra semana ele se comportou e, mesmo estando frio e meio chuvoso, eles o levaram ao parque porque tinham combinado que, se ele se comportasse na escola, iriam ao parque, e, segundo ela, *“Se combina, tem que cumprir.”*

Falei do fato de ele irritar e afastar as pessoas que queria perto e citei a estagiária a quem ele testava constantemente e o episódio com o colega com quem se sentara em dupla para fazer a atividade. Comentei que talvez ele viesse a fazer isso com Elza, mas que seria importante que ela conseguisse aguentá-lo se isso acontecesse. Ela observou que ele nunca fizera isso, nunca a irritara e nem aos filhos dela.

Na saída, o pai de Daniel falou sorrindo que estava mudando, que ia conseguir mudar, em relação a ser mais carinhoso com o filho.

Minha impressão era de que Milton era um pai que, apesar de não conseguir demonstrar afeto, gostava muito do filho e se preocupava com ele. Havia uma identificação de Daniel com esse pai. Elza era uma pessoa muito sensível, acolhedora e agregadora, que gostava realmente de Daniel. Ela se preocupava e se identificava com ele por também ter sido criada pela avó, sem mãe. Elza estava ajudando a aproximar toda a família, especialmente Daniel e seu pai. Parecia ser muito carinhosa com Daniel e pensava no que ele gostaria de fazer. Tinha sensibilidade para perceber que ora Daniel era como uma criança, ora já era um adolescente.

Podia-se notar como a família tinha dificuldade de demonstrar afeto. Muitos adultos na escola diziam que quando Daniel os abraçava, fazia-o com muita força. Parece que essa experiência do abraço não foi muito vivida por Daniel em sua família.

A história de bater em dois meninos maiores, contada por Daniel, parecia ser mentira dele, mas esse tipo de atitude, recriminada pela escola, era valorizada pelo pai. Apesar de falar para o filho não bater nas outras crianças na escola, tinha orgulho do filho que batia. Na escola, Daniel não enfrentava os meninos do tamanho dele. Se algum vinha brigar, ele se afastava, ou ficava perto dos adultos. Demonstrava que era medroso em alguns momentos.

O homossexualismo era uma questão que preocupava muito Milton e podia ter influenciado o comportamento de Daniel, que precisava parecer o valentão, corajoso, briguento, um estereótipo bem masculino. Nos encontros, Daniel se incomodava de eu levar bonecas e panelinhas entre os brinquedos. Dizia: *“Não sei por que você traz isso!”*, ou: *“Esses eu não quero. São de menina!”*, referindo-se a esses brinquedos.

Nos encontros Daniel também demonstrava que era próximo de Elza e de seus filhos. Chamava-a de mãe e aos filhos dela de irmãos. E quando perguntei a Daniel se ele moraria com o pai quando ele se casasse, disse que sim, que morariam todos juntos: o pai, Elza, ele e os filhos dela.

A relação da professora com Daniel

No início do segundo semestre, notei que a professora de Daniel logo perdia a paciência com ele, gritava e, então, o garoto não fazia mais o que ela havia pedido. Ela dizia frases como *“Vamos ver se eu não mando aqui.”*, etc. e entrava em embate com o aluno.

Às vezes, nos intervalos, eu perguntava para a professora sobre Daniel. No intervalo de 13 de agosto, ela afirmou que ele *“era de lua”*, que andou dando muito trabalho antes das férias, mas estava melhor. Disse que ele queria chamar a atenção. Comecei a dizer que ia pedir para falar com o pai de Daniel novamente, mas ela parou de me ouvir e iniciou uma conversa com a professora que estava do outro lado. Em 20 de agosto, por saber que Elaine não estava ficando com Daniel na

sala, perguntei como ele estava, se a professora notava diferença no comportamento de Daniel com a Elaine na sala e sem. Ela respondeu que não, “*Ele é de lua.*”. Contou que um dia ele estava melhor porque Elaine e a coordenadora tinham prometido levá-lo à sala de informática se ele se comportasse. Perguntei se Daniel estava fazendo as atividades na sala, se as levava para ela ver e se tentava agradá-la. A resposta foi que ele às vezes fazia a atividade e às vezes, não, e não levava para ela ver, nem tentava agradá-la.

Levantei essas questões porque tinha a hipótese de que Daniel teve uma relação melhor com a professora substituta do início do ano, antes de a sala ser atribuída, do que com a professora efetiva. Daniel gostava de mostrar à professora substituta que tinha feito a atividade, gostava de ser elogiado, e, segundo ela, em geral, ele se comportava na aula. Eu notava que a professora efetiva não gostava muito que eu fosse falar com ela sobre o aluno. Não estava muito interessada em Daniel. Talvez o fato de ter uma estagiária na sala com Daniel a desresponsabilizava de alguma forma ou fazia com que ela não se sentisse tão interessada pelo menino.

Segunda entrevista com o pai de Daniel e sua namorada – 29 de agosto

Solicitei uma segunda entrevista com o pai de Daniel e a namorada por notar nos encontros que Daniel estava muito confuso em relação a sua história e em como a mãe o abandonara.

Disse ao pai que seria importante para Daniel, para seu desenvolvimento emocional, saber de sua história. Para falar com ele as sós em um momento tranquilo. Orientei-o para contar que a mãe quis ficar com ele, levou-o, mas depois ficou confusa, doente e não pôde mais ficar com o filho; que o pai ficou preocupado porque a mãe batia nele e foi buscá-lo, com medo de que ela o machucasse. Ele fora um bebê desejado, a mãe cuidara bem dele no início, que os pais não deram certo e ela o levou consigo, mas depois não pôde ficar com Daniel. E se Daniel soubesse do homossexualismo da mãe, que lhe dissesse que algumas pessoas eram diferentes. Falei que sabia que era difícil para ele conversar com o filho, mas que achava que seria muito bom para Daniel saber de sua história.

Milton contou novamente como ele e a mãe de Daniel se separaram, como ela abandonou o filho e não entrou mais em contato. Falou novamente que se

preocupara com a masculinidade do filho, mas que já estava tranquilo em relação a isso.

O pai de Daniel falou que seria difícil, mas iria tentar contar ao filho. A namorada o corrigiu dizendo que ele iria falar, sim, com o filho, que da próxima vez em que viessem se reunir comigo, já teria conversado. Eu havia dito que contava com o apoio dela, que ela o ajudasse a falar com Daniel.

Nesse encontro contaram que Milton estava melhorando em sua relação com o filho, estava mudando. Falaram que em outro dia, ele mandou um beijo para Daniel pelo celular e que naquele dia, quando o pai desceu do ônibus da empresa onde trabalhava, o filho veio correndo abraçá-lo e foram abraçados até a casa deles.

A namorada também contou que um dia Daniel ficou com ela e não deu trabalho algum, mas que estava causando preocupação para a avó e até fugia de casa. Ele às vezes ficava até às sete horas da noite na rua. Não voltava para casa depois da aula. Elza disse que sugerira a Milton que ele fosse ver onde o filho ia, sem Daniel perceber e, que se fosse atrás de pipa, que ele comprasse uma pipa bem bonita e o levasse para soltá-la; se fosse atrás de bola, que pegasse uma bola e o chamasse para jogar. Elza achava que, se Daniel tivesse isso com o pai, não ficaria com vontade de ir atrás disso na rua. Falava para o namorado chamar a atenção do filho, mas elogiá-lo quando fizesse coisas boas, também.

Segundo semestre

Nos encontros, minha relação com Daniel melhorou no segundo semestre. Desde o fim do primeiro semestre, ele estava mais espontâneo, mais próximo e passei a me divertir em sua companhia e com suas brincadeiras. Levei quebra-cabeça e jogo da memória e o garoto mostrou facilidade em ambos.

Na escola, o comportamento de Daniel oscilava bastante: havia semanas em que dava muito trabalho; noutras, melhorava um pouco.

No primeiro semestre, Daniel causou muito transtorno à escola e frequentemente era mandado à diretoria. Na segunda metade do ano, de modo geral, estava melhor em comparação com a anterior, mas a maioria dos adultos na escola não notava essa pequena melhora. Pequenas melhoras para essas crianças são grandes conquistas e precisam ser valorizadas e incentivadas. Daniel ia menos

à diretoria, passou a fazer algumas atividades e se comportar um pouco mais em troca de ir à sala de informática, num acordo com a coordenadora e Elaine.

No fim do ano letivo, em relação à aprendizagem durante o período, segundo a professora de reforço, Daniel melhorou pouco em Língua Portuguesa. Lia sílabas simples e não conseguia ler sílabas complexas com três ou quatro letras. Em Matemática, acompanhou bem até o meio do ano, mas teve dificuldade e vários erros na prova referente ao fim do 3º ano.

Para a professora de Daniel, seu comportamento havia melhorado bastante desde o início do ano. Relatou que ele brigava, mas que no outro dia vinha abraçá-la, beijá-la e pedir desculpas, reconhecia que errara. Contou que trabalhou com ele pelo lado da afetividade e que *“Não adianta bater de frente. É uma coisa que aprendi.”* Conforme ela, Daniel não a respeitava tanto no início, mas melhorou, junto com toda a sala, depois do meio do ano.

Segundo Elaine, ele aprendeu Matemática, mas não melhorou em Língua Portuguesa. Em relação ao comportamento, melhorou muito quanto a pegar as coisas das outras crianças. Raramente pegava e antes ele fazia isso sempre. No momento em que ela impunha algo ou ia contra algo que ele estava fazendo, Daniel ficava emburrado, mas não a desrespeitava. Em algumas ocasiões, pedia desculpas quando reconhecia que tinha errado. Indaguei-lhe se não podia ser um pedido de desculpas somente para conseguir alguma coisa que queria no momento e ela afirmou que o garoto era sincero. Mas Elaine não notou melhora no comportamento dele durante o ano. Dependendo do dia, ele estava melhor ou pior. Essa era também a impressão de várias pessoas na escola. Elas notavam as pequenas melhoras temporárias, mas não notavam a melhora em longo prazo.

No fim do ano, a professora e Elaine relataram que Daniel pedia desculpas quando reconhecia que estava errado. Na primeira entrevista com Elaine, no início do ano, ela havia dito ter a sensação de que ele não sabia que o que tinha feito era errado. Se no início do ano, Daniel não tinha muito sentido do que era certo e errado e passou a ter mais depois, isso também poderia indicar um avanço em seu desenvolvimento.

Terceira entrevista com o pai de Daniel e sua namorada – 10 de dezembro

Diferentemente da equipe da escola, Milton e Elza notaram uma grande melhora no comportamento de Daniel. Milton não conseguiu conversar com o filho sobre a história dele, mas houve uma boa aproximação entre ambos.

Milton: *“Falar ‘te amo’ eu já falei. Mando beijo. Beijo ele. Dá beijo todo dia quando chego.”.*

Milton falou que foi difícil porque ele não tinha esse costume: *“Eu nunca tive pai, apesar de morar com ele.”.*

Falaram que Daniel estava se comportando bem.

Elza: *“Ajo como se fosse a mãe dele. Faço como fazia com meus filhos.”.*

Contou que havia ficado brava com ele outro dia e ele não a respondera, ficou quieto, que ele a respeitava. Ele não respondia ninguém em casa. Tinha começado a responder a avó, mas parou. Daniel disse outro dia que a queria para ser sua mãe, que a tinha escolhido para ser sua mãe.

Milton afirmou que o filho contou que a mãe lhe batia, que ele se lembrava.

Comentei que poderia falar que a mãe não estava bem e por isso lhe batia, mas que cuidara bem dele no início.

Acrescentei que Daniel, em algum momento, poderia perguntar sobre sua história e orientei que era importante ele saber que a mãe o amara e cuidara dele no início, que quis ficar com ele, mas não pôde porque depois ficou mal devido às drogas.

Milton falou que o comportamento do filho melhorou, que estava voltando da escola diretamente para casa. Eles estavam dando recompensas a Daniel por bom comportamento, como ganhar alguma coisa ou sair para um passeio, e estava dando certo.

Elza disse que eles prometiam caso ele se comportasse e, se ele não se comportava, não o levavam. Foi combinado que Daniel não deveria chegar tarde e ele chegou. Então, eles saíram sem Daniel. Fizeram isso a fim de que ele visse que os dois não deixariam de sair, e que ele perdeu por não se comportar.

Alertei que Daniel estava entrando na adolescência e que podia ser que ele desse trabalho nesse período, mas que era preciso ter paciência. Elza respondeu que sabia o que era isso, que passara por isso com os filhos.

Elza contou, sorrindo: *“Já falei para ele [Daniel]. Ele vai decidir se vai com a gente [após o casamento], mas já falei que se tiver que bater, vou bater.”*.

Ela sempre falava sorrindo: *“Tudo que meus filhos fazem, ele tem direito de fazer.”*.

Os filhos dela eram músicos e Daniel chegava a casa dela, pegava o violão e fazia como se estivesse tocando. Elza comentou que ninguém falava para ele que ele não sabia ou que não podia pegar o violão.

Eu tinha a impressão de que Milton estava fazendo um grande esforço para melhorar a relação com o filho e já tinha conseguido mudar bastante. Coisas que parecem simples para muitos, como dizer que ama e beijar o filho, eram uma conquista muito grande na relação de Milton com Daniel.

Em um momento da conversa, Milton disse que *“ainda”* não falara com o filho sobre sua história. Penso que ele até quis falar, mas não conseguiu. Acho que um dia, se Daniel perguntasse sobre a mãe, o pai ia conversar sobre isso com ele.

Elza era uma pessoa muito sensível, gostava de Daniel e se identificava com ele por também não ter sido criada pela mãe. Ela e seus filhos acolhiam as atitudes de Daniel, como quando não o recriminavam por pegar ou não saber tocar o violão. Parecia que Elza já tinha uma postura de mãe em relação a Daniel e já se sentia responsável por sua educação.

Algumas considerações sobre Daniel

O jeito de Daniel, de enfrentar as pessoas, de não obedecer, era algo que irritava muito os adultos que lidavam com ele. Em geral, os adultos na escola não estão acostumados com esse tipo de atitude, as crianças são pequenas e tendem a obedecer e respeitar uma autoridade. Daniel, não.

Daniel é o caso típico de tendência antissocial descrita por Winnicott. Ele mente, testa o ambiente o tempo todo e age como se o mundo lhe devesse algo.

Daniel fez que chorou comigo, dizendo que eu o estava machucando quando não o deixei pegar os cadernos em nosso encontro; fez isso com a outra estagiária, fazendo-se de vítima, como se ela lhe tivesse batido; e também com Elaine, na frente de pais de alunos e de outras crianças.

Se alguém mandava Daniel fazer qualquer coisa, ele não fazia. Nunca gritava ou batia, mas não conseguia obedecer qualquer ordem de uma autoridade. Sua questão era com a ordem dada, não importava o que era para fazer. Se na sala de aula a professora mandava Daniel devolver qualquer objeto para outro aluno, ele não devolvia, mas depois passava pela carteira do colega e deixava o objeto disfarçadamente.

Daniel achava que podia fazer o que quisesse e que ninguém o obrigaria a fazer o que não queria.

Elaine tinha uma relação muito boa com Daniel, tinha sensibilidade e se preocupava genuinamente com ele. Também se identificava um pouco com o garoto por ter sido criada pela avó. Ela negociava algo que Daniel queria ou gostava para que ele realizasse uma atividade ou se comportasse.

Essa era também a estratégia utilizada por Milton e Elza, e que, de alguma forma, dava certo. Não é a estratégia que parece ideal, mas crianças como Daniel são muito difíceis de lidar.

A presença de Elza na vida da família de Daniel ajudou a uni-la e especialmente a melhorar a relação dele com o pai. Na ocasião em que Milton foi chamado à escola em março, ele havia dito que estava trabalhando muito e não tinha tempo de ficar com o filho, que não sabia como estava seu comportamento em casa e que nem o levava mais à igreja consigo. A grande aproximação que houve no relacionamento de Daniel e seu pai era muito boa para ele. Penso que um bom ambiente familiar, como esse que Daniel estava ganhando, e um bom ambiente escolar dão esperança de que uma criança possa ser “curada” da falha ambiental que sofreu.

4.4 Medicalização

Uma questão que não pode ser ignorada é a da medicalização. Segundo a avó, Daniel era diagnosticado como hiperativo (o que não me pareceu) e era medicado, mesmo que seu exame “não tivesse dado nada”. Segundo a avó, ele *“fez um eletro da cabeça e não deu nada”*. A avó constatava que o remédio tinha sido bom para o garoto, pois melhorara na escola e em casa estava mais quieto e obediente e, antes da medicação, era nervoso e agitado. Isso é também confirmado

pelo relatório de 2011 da diretora, no qual se lê que o comportamento do aluno melhorara em 80%, que estava mais calmo, interessado, centrado nas atividades e convivendo melhor com os colegas. Até Daniel afirmou: *“Eita, remédio bom, hein!!! Hoje eu fiquei sentado e fiz toda a lição.”*, segundo o relatório.

Segundo Conceição Aparecida Serralha (2010), o tratamento medicamentoso do sofrimento humano tem sido motivo de preocupação e discussão. Não se pode negar a existência de interesses econômicos envolvidos nessa prática, mas mesmo que utilizada em benefício da humanidade, há os efeitos colaterais que só poderão ser constatados com o passar do tempo.

Conforme a pediatra Maria Aparecida Affonso Moysés (2013), professora titular da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, a Ritalina (metilfenidato) tem o mesmo efeito de outros estimulantes como as anfetaminas e a cocaína. Produz sensação de prazer e acalma, o que gera a dependência química. A pediatra afirma que “[...] a relação de custo-benefício não vale a pena. Não indico metilfenidato para as crianças. Se não indico para um neto, uma criança da família, não indico para uma outra criança.” (MOYSÉS, 2013, s/p).

Moysés (2013) afirma que o diagnóstico de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) está sendo feito de forma indiscriminada, em uma porcentagem muito grande de crianças. TDAH seria uma doença inata, neurológica e doenças desse tipo afetariam 1 para 100 mil ou 1 para 1 milhão de indivíduos. O que se tem chamado de TDAH é algo produzido socialmente. É um modo de viver que nossa sociedade está produzindo. O Brasil é o segundo país que mais consome a droga. E seu diagnóstico

Varia de acordo com valores culturais, região geográfica, época e conforme o profissional que está avaliando. Há trabalhos que mostram, por exemplo, que médicas diagnosticam mais TDAH em meninos e que médicos, mais em meninas, provavelmente por uma falta de identificação. Alguns trabalhos mostram que crianças pobres têm mais chances de receber o diagnóstico. (MOYSÉS, 2013, s/p)

Um trabalho apresentado no 3º Congresso Mundial de TDAH por pesquisadores do Instituto Glia de Pesquisa em Neurociências, USP, Unicamp e o Albert Einstein College of Medicine (EUA) afirma que, no Brasil, 75% das crianças e adolescentes que usam medicação para o tratamento de TDAH tiveram diagnóstico

incorreto. Das 459 crianças diagnosticadas com TDAH que participaram da pesquisa, somente 23,7% tinham realmente o transtorno. Das 128 crianças que faziam uso da Ritalina, somente 27,3% sofriam da doença (CÂNDIDO, 2012, s/p).

O que presenciamos hoje é um processo de medicalização amplamente disseminado – incluindo-se os profissionais de saúde, educação e leigos como os familiares e amigos – que afasta a compreensão e o tratamento psicológico e psicossocial das dificuldades que fazem parte da vida e dos distúrbios psíquicos (SERRALHA, 2010).

Coser alerta para a atual

[...] prática de medicação indiscriminada da infância [...] calcada não em categorias diagnósticas rigorosas, mas na intolerância diante da turbulência infanto-juvenil e dos padecimentos típicos da infância (que são normais e esperados, como urinar na cama, ter medo do escuro, de animais selvagens e de estranhos). (COSER, 2010 apud SERRALHA, 2010, p. 76-77)

Serralha afirma que no caso do indivíduo com tendência antissocial, o medicamento pode aliviar ou até mesmo fazer desaparecer o sofrimento e o valor de incômodo dos sintomas, mas ao preço de se tornar dependente dessa prática. A medicação é sentida como um auxílio que ameniza as dificuldades ao fazer com que a criança se torne mais fácil de ser conduzida nas atividades e a criança pode desenvolver um sentimento de ser mais aceita no ambiente escolar (SERRALHA, 2010, p. 75-76), o que parece ter acontecido com Daniel ao se referir ao “remédio bom” que o ajudou a ficar sentado e fazer a tarefa.

O sofrimento do aluno é de tal tamanho que com a medicalização ele tem a satisfação de conseguir parar e fazer algo que é aceito socialmente. Há um benefício social e ele mesmo se convence de que precisa da medicação para ficar contido. A medicalização não permite uma construção da subjetividade, em que a pessoa precisa encontrar estratégias para lidar com os conflitos. Com a medicalização não é preciso encontrar estratégias, pois isso é resolvido com o remédio.

Quando se escolhem outros meios que não a medicalização para lidar com os conflitos, como mudança de ambiente ou modo de se relacionar com a criança, há sempre dificuldade em manter essa nova forma de relacionamento, pois há

imprevistos que podem provocar reações da criança e do ambiente (SERRALHA, 2010, p. 76). Segundo Serralha, “Diante disso, seria necessário, da parte dos cuidadores, muito esforço, persistência e a compreensão tanto dessas reações da criança como de que, na vida, as coisas são difíceis e precisam ser manejadas constantemente.” (SERRALHA, 2010, p. 76). Mas o que é observado é que o menor comportamento inadequado da criança é, muitas vezes, suficiente para que a crença na nova forma de se relacionar com ela seja desacreditada (SERRALHA, 2010, p. 76).

Mas se quem cuida de uma criança não escolher o caminho mais fácil da medicalização, persistir na oferta de um ambiente que possa se modificar para atendê-la e tentar novas formas de relacionamento com ela, a pessoa não estará oferecendo um tratamento para inibir sintomas, mas estará propiciando um bom ambiente que promova ou retome o desenvolvimento emocional da criança.

4.5 A escola como ambiente

A professora substituta da sala de Daniel do início do ano teve um relacionamento mais tranquilo com o aluno do que a professora efetiva.

A professora substituta era firme com Daniel e brigava com ele se necessário, mas, assim que o garoto voltava a fazer a atividade como se nada tivesse acontecido, ela também voltava a falar com o aluno normalmente. Ela não reagia a ele, ficava brava quando necessário e o acolhia quando Daniel queria mostrar que tinha feito a atividade ou ganhar um elogio. A professora também era sensível para notar o sofrimento do aluno, para além da impressão negativa que muitos adultos na escola tinham dele.

A professora efetiva reagia ao comportamento de Daniel e, muitas vezes, entrava em embate com este aluno. Durante o ano a relação entre ambos melhorou. Segundo ela, no fim do ano, o comportamento dele havia melhorado bastante, ela havia trabalhado o lado afetivo com ele e aprendeu que não adiantava “bater de frente” com Daniel.

Alguns funcionários também diziam que não adiantava “bater de frente” com Daniel, que isso só piorava o seu comportamento.

De uma forma geral, apesar da melhora do comportamento de Daniel durante o ano em relação à professora efetiva, seu relacionamento foi melhor com a professora substituta. Ela pareceu ser um ambiente mais acolhedor e menos reativo ao garoto.

A diretora, como muitos diziam, era a única pessoa a quem Daniel obedecia. Ela representava uma autoridade e ele a respeitava. Era uma pessoa firme, mas acolhedora. Quando os alunos eram mandados à diretoria, era firme com eles, dava bronca, mas depois era mais acolhedora. Essa característica da diretora era o que Daniel precisava, uma pessoa amorosa e firme e, provavelmente por isso, ela era a única pessoa a quem Daniel obedecia e respeitava.

Ela disse uma vez que Daniel não era de tudo ruim, que às vezes, quando conversavam, ele enchia os olhos de lágrimas, chorava. Ela me disse que achava que o problema era que os outros já o viam com maus olhos e que isso dava poder a Daniel.

Alguns diziam que ela passava muito a mão na cabeça dos alunos. Atitude que lembra a de pais que realizam pequenas terapias em seus filhos com indulgências e que aos olhos dos outros parece simplesmente o ato de mimar (WINNICOTT, 1958c [1956]/1999).

Em uma ocasião, uma aluna pegou um pacote de salgadinho escondido de outra menina. A vice-diretora conversou com essa menina e ao final lhe disse: *“Dessa vez eu falei com carinho com você, mas não quero ver uma menina bonita como você fazendo essas coisas. Da próxima vez, vou ficar brava.”*

A diretora comprou um pacote de salgadinhos igual ao que a menina havia pegado e lhe deu, pois *“a menina estava com vontade e encheu os olhos de lágrimas”* quando a vice-diretora conversou com ela.

Essa atitude foi recriminada pela professora da aluna, que reclamou que a diretora “passava muito a mão na cabeça dos alunos”: a aluna furtara o salgadinho e a diretora lhe comprou um.

O professor de Marcos

Marcos foi o outro aluno acompanhado durante a pesquisa. Ele viera transferido de outra escola em setembro do ano anterior ao da pesquisa. Estava

matriculado no 5º ano e remanejado para o 2º ano. Completou dez anos em maio daquele ano e as outras crianças completavam sete anos. Fazia acompanhamento no CAE e reforço escolar.

Os pais de Marcos eram separados. A mãe dele não aguentou seu mau comportamento e o entregou para o avô paterno para que cuidasse do menino.

Marcos dava trabalho devido a sua conduta desde a pré-escola. A reclamação da escola era em relação a comportamento, dificuldade de aprendizagem e agressividade. A mãe já tinha sido chamada três vezes ao Conselho Tutelar por causa do comportamento e agressividade do filho.

Quando veio transferido da outra escola, já tinha fama de “terrível”. Ele atrapalhava a aula, batia e jogava pedra nos colegas.

Elaine acompanhou Marcos de novembro do ano anterior até o início de março, quando o professor pediu para ficar sozinho com a sala – ocasião em que ela passou a acompanhar Daniel.

Quanto ao aspecto pedagógico no início do ano, segundo Elaine, Marcos colocava os números espelhados em atividades de sequência. Escrevia 300 em vez de 30 e 205 em vez de 25. Não sabia dias da semana. Se lhe perguntassem quantos dias tinha a semana, respondia quatro. Não sabia o que era unidade e dezena. Ele esquecia muito rápido o que aprendia. Em uma ocasião, Elaine trabalhou com ele todo o período depois do intervalo com os conceitos de par e ímpar. No dia seguinte, não lembrava nada. Quanto à alfabetização, era silábico com valor. Escrevia, por exemplo, PAGAIO (papagaio). Quando chegara à escola em setembro do ano anterior, não sabia escrever nem seu próprio nome.

O professor de Marcos era do sexo masculino, diferentemente da grande maioria, de professoras, na escola. Aquele era o segundo ano em que ele dava aulas. No ano anterior havia trabalhado em uma sala de crianças de quatro anos de idade e era a primeira vez que pegava uma sala de alfabetização. Desde o início se mostrou muito receptivo e interessado em minha pesquisa e foi solícito durante todo o ano. Era interessado e preocupado com Marcos.

Observei aulas na sala de Marcos durante uma semana no início do ano e três dias em setembro. Duas ou duas horas e meia por dia, antes ou depois do intervalo.

Nos três primeiros dias em que assisti à aula nessa sala, no 2º ano, Marcos não parava quieto, mexia com os alunos e ficava o tempo todo tentando chamar a

atenção. Dava gritos, falava alto, alterava a voz como se imitasse a fala de algum personagem, assoviava. O professor muitas vezes ignorava suas gracinhas, às vezes o advertia ou tentava incluí-lo na aula. Era calmo ao falar com o aluno e não era agressivo.

Certo dia, Marcos ficou fazendo ruídos, gritando. O professor o repreendeu algumas vezes. Em um momento, quando Elaine se levantou, ele gritou para chamá-la de novo. O professor abaixou em frente à carteira de Marcos, pediu-lhe que olhasse para ele (mas Marcos ficou olhando para baixo) e disse que não gostou do que ele fizera, que era para o garoto pedir desculpas a Elaine, mas que não precisava ser naquele momento. Falou para Marcos que sabia que ele gostava muito dela e ela também gostava dele, mas ia gostar mais se ele tratasse bem o professor, ela e os outros colegas. Marcos podia fazer o que quisesse, mas algumas coisas, ele (professor) não gostava. O professor falou com seu aluno calmamente e somente com ele. Notava que Marcos gostava muito da estagiária.

Marcos ficou olhando para baixo enquanto o professor falava. O olho ficou vermelho, como se quisesse chorar.

O aluno ficou um tempo quieto, mas voltou a fazer ruídos e a gritar.

Enquanto o professor mostrava o livro novo da turma, Marcos fazia gracinhas. O professor perguntou se ele já conhecia o livro e contou à turma que Marcos já conhecia o livro, acrescentando que Marcos queria falar. O professor tentava, muitas vezes, inserir Marcos na aula quando percebia que ele estava tentando chamar a atenção e atrapalhar. Perguntou se o menino já conhecia o livro. Ele respondeu que sim, já o conhecia da outra escola e que lá podiam levá-lo para casa e trazer. Quando o professor distribuiu os livros, ele perguntou se podia levá-lo para casa e a resposta foi negativa.

Um aluno foi chamado à frente para recontar uma história em quadrinhos do livro. Ficou encabulado para atender à solicitação e se atrapalhou. Marcos começou a rir. O aluno riu também. O professor falou para não rir e Marcos riu mais. O professor o chamou lá na frente para ficar em sua companhia. Pegou a mão de Marcos e depois passou o braço sobre ele, meio que o abraçando. O garoto estava de frente para os colegas sentados e fazia caretas engraçadas.

Essa foi mais uma boa atitude do professor em relação ao comportamento de Marcos. Muitos docentes teriam perdido a paciência com o aluno.

No quinto dia de observação, as carteiras estavam posicionadas em forma de U na sala, com carteiras em duplas no centro. Marcos estava sentado com um colega na primeira carteira do centro. Em geral ele se sentava no fundo. Elaine estava no fundo da sala fazendo um cartaz. Na semana seguinte, o professor pediu para ficar sozinho com a sala e Elaine passou a acompanhar Daniel. Segundo ele, queria ver como se sairia sozinho com as crianças, especialmente com Marcos.

Depois de uma semana que o professor estava sozinho com a sala, perguntei sobre Marcos.

O professor contou que Marcos estava fazendo tudo. Às vezes assoviava fazendo atividade no caderno, mas não era como antes. O que fazia antes para chamar atenção, ficar gritando, não fazia mais. Estava sendo mais amigo dos colegas e ajudava Marcelo, um aluno que usava aparelho auditivo e tinha dificuldade na fala.

Fora da sala de aula, havia muitas reclamações de Marcos por ele bater em outras crianças. Ele mexia com outros alunos e depois corria. Se o importunavam, ele corria atrás para bater. Jogava pedra nas outras crianças. Mas notei que o comportamento de Marcos mudou também fora da sala de aula. Não totalmente, mas ficava mais na quadra brincando de bola e a dividia com as outras crianças, especialmente com Marcelo.

Perguntei para uma inspetora de aluno e para uma estagiária sobre o comportamento de Marcos e, para elas, ele não tinha mudado. Disseram que ele estava do mesmo jeito desde o ano anterior, que ficava incomodando e batendo nas outras crianças. Assim como muitos não conseguiam notar as melhoras no comportamento de Daniel, também não notavam no de Marcos.

Mas outro inspetor, em sua entrevista, disse o contrário. Falou que Marcos chamava as outras crianças para brincar, queria compartilhar a bola. Quando chegou à escola, chegou alvoroçado. Para ele, Marcos *“É um aluno normal, normal”*. Não tinha nenhum problema com o garoto. Outro dia, Marcos perguntou para esse inspetor onde estava o Marcelo porque queria brincar com a bola de basquete com o colega. Pediu: *“Tio, procura ele pra mim”*. Na quadra, quando acontecia algum problema, como quando outra criança tomava a bola dele ou furava a fila, recorria a quem estava cuidando dos alunos. Não tentava resolver sozinho. Segundo esse inspetor, havia uns vinte ou trinta alunos mais trabalhosos que Marcos. Comentou que, daquele Marcos que falavam quando ele veio para esta escola, não viu nada.

Diziam espantados: *“Marcos vem pra cá!”*. Ainda o inspetor: *“Quando pega a fama, é difícil perder. Pode mudar, que ninguém nota.”*.

Marcos deu muito trabalho na outra escola e quando veio para esta, já chegou com fama de aluno terrível.

Em maio, nos encontros comigo, começou a brincar de forca, aquela brincadeira em que se colocam traços para a quantidade de letras de uma determinada palavra e outra pessoa tenta adivinhar as letras para formar o vocábulo. Para cada letra errada é desenhada uma parte do corpo da pessoa que será enforcada. Nessa ocasião pude notar que Marcos já sabia escrever, pois, entre as palavras escolhidas por ele para que eu as adivinhasse, escolheu *peixe* (peixe) e *choveiro* (chuveiro), que não eram palavras decoradas, por conterem erros ortográficos. Brincou de forca durante todo o resto do ano e antes que eu pudesse ser “enforcada”, ele sempre dava dicas para que eu adivinhasse a letra ou a palavra.

No fim de maio, a coordenadora me falou que Marcos melhorara bastante, que achava que era pelo professor e por mim. Segundo ela, o aluno nem dava mais trabalho, só em coisas normais. Relatou que ele escrevia algumas palavras, mas conseguia ler e entender pequenos textos.

Depois das férias, o professor falou que Marcos voltou um pouco pior, mas disse que não ia desistir nunca desse aluno, que o adotara.

Chamou minha atenção a expressão “adotar” utilizada pelo professor. Acho que é isso mesmo que algumas crianças necessitam. E essa atitude do professor para com o aluno fez toda a diferença.

O professor ainda contou que Marcos não conseguia fazer as tarefas e, como os outros faziam, ele ficava revoltado. O professor viu que isso não era bom para ele, que o aluno ficava nervoso ao ver que, diferentemente dos outros, não tinha feito a atividade. Por não ter alguém para ajudá-lo, pois o avô lhe havia dito que não tinha muito estudo, não estava mais mandando tarefa para ele.

A meu ver, outra atitude positiva e sensível do professor: perceber isso em relação a Marcos.

Uma inspetora, que mais no início do ano não notava a mudança na conduta de Marcos, disse que ele não tinha um comportamento tão ruim, não dava trabalho. Comentou que Marcos tinha uma conversa de criança mais velha. Ela percebia que ele era inteligente.

No início de setembro o professor voltou a se queixar do comportamento de Marcos e pedi para assistir à aula em sua sala para ver como ele estava. O professor sempre falava comigo e pude notar que, durante o ano, o comportamento de Marcos oscilou. Havia semanas em que não dava trabalho, e em outras estava mais agitado e seu modo de proceder piorava na sala.

Assisti à aula na sala de Marcos por três dias e pude observar a atitude do professor em relação ao aluno: Marcos estava sentado na primeira carteira em frente à mesa do professor. Na fileira do lado estava Marcelo e, atrás dele, outro aluno que causava transtorno em função do comportamento. Marcos levantou-se e deu um soco em Marcelo. O professor foi falar com ele em sua carteira.

Noutro momento, o professor estava falando, explicando a atividade no livro e Marcos se levantou, foi até a lousa arrumar o S de setembro.

O professor alertou-o: *“Não vai começar.”*.

Marcos ficou fazendo gracinhas enquanto o professor falava.

Marcos e Marcelo conversavam, mas parecia que realizavam a atividade de circular palavras ditadas em um texto do livro.

Marcos foi à lousa e apagou de propósito onde outras crianças ainda copiavam.

O professor falou sério, mas não bravo: *“Não, Marcos.”*.

E escreveu novamente o que Marcos havia apagado.

Isso me chamou a atenção. Era uma atitude muito boa do professor em relação a Marcos, mas não era muito comum. Muitos professores, nesse caso, teriam dado bronca, gritado e até menosprezado o aluno.

Marcos se levantou e foi bater em um aluno.

Professor: *“O que vocês dois estão mexendo com ele [Marcos]?”*.

Um aluno acusou o outro: *“Foi ele.”*.

Outra boa atitude do professor, a qual acredito que ajudava Marcos. Muitos teriam brigado com Marcos devido a sua fama, sem ver o que os outros alunos estavam fazendo.

No intervalo, o professor falou que naquele dia Marcos estava tranquilo.

Em 1º de outubro, fui buscar Marcos na sala e ele ia distribuir os livros para os alunos, o que parecia ser algo que ele queria fazer, e o esperei. O professor falou que todo dia escolhia dois alunos para serem professores ajudantes e naquele dia Marcos era um deles.

No dia 22 de outubro, o professor relatou que Marcos estava indo bem, fazia umas três semanas que não dava trabalho e realizava as atividades. Perguntei se Marcos o estava ajudando na sala e o professor falou que ele era sempre um dos dois professores ajudantes do dia. Contou que, daquela vez em que ele havia dito que Marcos estava causando confusão, quando eu fui assistir à aula em sua sala, ele (professor) não estava aguentando, mas que agora o aluno estava muito melhor. Falei que a melhora de Marcos tinha relação com a atitude dele (professor) com o aluno, que o fato de confiar nele, de colocá-lo como professor ajudante, fazia com que Marcos confiasse nele e também ajudou em sua melhora. O professor relatou que, quando dizia para Marcos parar ele parava, ou era só ele lhe fazer um sinal de “joia” para ele parar.

No fim do ano, conversei com a professora de reforço de Marcos e com seu professor novamente.

Segundo a professora de reforço, Marcos melhorara muito desde que chegou à escola. Quando chegara (em setembro do ano anterior), nem sabia escrever o nome. Começou a melhorar – em comportamento também – desde o ano anterior e naquele ano tinha avançado ainda mais. Já lia e escrevia bastante, mas ainda errava. Em Matemática também foi bem nas provas. Ele estava pronto para ir para o 3º ano.

Para o professor, Marcos estava melhor. Segundo ele, não era 100%, mas, comparado ao início do ano, ele havia melhorado realmente. Respeitava mais os colegas.

Percebeu que no início ele era totalmente dependente. Se Elaine, a estagiária que o acompanhava, saía de perto, Marcos ficava irritado – assim, notou que o aluno era muito dependente dela.

Professor: *“Não melhorou em aprendizagem para ir para o 5º ano. Faz as atividades da sala e acompanha a turma. Ainda tem um pouco de não acreditar no que ele pode fazer. Antes, nem tentava. Agora, tenta.”*. E acrescentou: *“A relação com as crianças melhorou. Elas não têm mais medo dele. No início do ano perguntei quem era amigo dele e poucos levantaram a mão. Agora perguntei quem é amigo dele e muitos levantaram a mão.”*.

Falou que Marcos o respeitava bastante. Não tinha medo do professor, respeitava-o.

Professor: *“Às vezes ele não quer ouvir o que a gente fala e continua fazendo o que estava fazendo.”; “Antigamente, ele batia muito. Hoje, não. Ao contrário, se ele vê uma pessoa que está batendo, ele tenta não bater. Se alguém batia no Marcelo, ele batia de volta. Ainda empurrou um aluno hoje, mas não é como antes.”; “100% não tem como.”; “As pessoas acham que eu estou mentindo [quanto à melhora de Marcos], mas eu, que estou todo dia com ele, sei e é isso que importa.”.*

No início do ano, o professor quis desistir da sala. A turma era agitada, mas o aluno que causava mais transtornos era Marcos. O professor tomou Marcos como um objetivo e para ele o ano tinha sido uma vitória, principalmente em termos de comportamento desse aluno.

No início do ano, quando ele explicava, algumas crianças entendiam “de primeira” e Marcos, que é mais velho, não entendia. Dizia que não tinha compreendido e isso até dava raiva no professor: *“Dava raiva.”.*

No fim do ano, Marcos tinha mais autonomia e entendia mais facilmente.

Eu também notava essa dificuldade de Marcos em se comunicar com as outras pessoas.

Professor: *“Marcos melhorou o comportamento. Tenta fazer as atividades. É mais autônomo. Pede as coisas emprestadas, às vezes esquece e pega. Fazia tempo que não o colocava de castigo. Ontem, coloquei.”; “As pessoas falam: ‘deu uma avançada’, esnobando. Mas sei que ele melhorou.”.*

Perguntei sobre o acompanhamento que realizei durante o ano.

Professor: *“Acho que foi importante porque você não veio só ver. Entendeu quando eu pedi para não vir [quando pediu no início do ano para ficar sozinho com a sala]. E a assiduidade foi importante para Marcos confiar. Seria ruim se você dissesse que viria e não viesse. Ia ser ruim para mim.”.*

O aluno era acompanhado pela estagiária, de quem o professor notou que era muito dependente. Ele pediu para ficar sozinho com a sala, tirou Marcos das últimas carteiras, colocou-o para se sentar na frente e para ajudar um colega com dificuldade. Depois “promoveu-o” a professor ajudante todos os dias. Valorizou-o. Essas atitudes e a forma de o professor lidar com Marcos na sala de aula ofereceram ao aluno um ambiente confiável, o que contribuiu bastante para a mudança de comportamento de Marcos e sua aprendizagem.

Nessa escola, com esse professor, ele pôde experienciar uma relação que não tinha vivenciado nas escolas anteriores, pois todas tinham graves queixas contra ele. Sua mãe contou que o deixavam sozinho no pátio, ainda na pré-escola, por seu comportamento e por sua dificuldade de se relacionar com as outras crianças. Durante o ano, Marcos aproveitou tudo que a escola pôde oferecer-lhe, o atendimento no CAE, os encontros semanais comigo, o reforço escolar e especialmente seu professor. A pré-escola e a escola anterior não conseguiram lhe propiciar um bom ambiente, do qual ele precisava. Ele já estava estigmatizado e nessa escola encontrou um professor disposto a “adotá-lo” e que lhe ofereceu uma nova chance, a qual Marcos conseguiu aproveitar muito. No ano em que o acompanhei, Marcos aproveitou todas as segundas chances oferecidas pela escola, melhorou seu relacionamento com os adultos e crianças e em aprendizagem.

Diferentemente daqueles que optam pela medicalização ou de abrir mão do aluno que dá trabalho, o professor de Marcos escolheu o caminho mais difícil, mas mais gratificante. Persistiu em oferecer um ambiente que podia se modificar para atender o aluno e tentar novas formas de relacionamento com ele. Ofereceu-lhe um bom ambiente que promoveu ou retomou o desenvolvimento emocional do menino.

A professora de Lucas

Lucas foi indicado para participar da pesquisa porque brigava, batia nos colegas e xingava-os. Ele tinha 10 anos e estava no 5º ano, mas não era alfabetizado. Conhecia as letras, mas não sabia sílabas. Fazia acompanhamento no CAE e reforço na escola.

Penso que esse aluno não tinha tendência antissocial, parecia que sua dificuldade no desenvolvimento emocional tinha origem mais primitiva. Todos diziam que era uma criança diferente das outras. Parecia apresentar traços psicóticos, como dificuldade de diferenciar fantasia de realidade em alguns momentos e suas atitudes e brincadeiras estavam em desacordo com sua idade, expondo um comportamento muito infantilizado. Ele, inclusive, já era medicado com antipsicótico, anticonvulsivo e Ritalina.

Lucas brincava com as outras crianças, mas de repente já estava batendo nelas. A qualquer coisa que acontecia que o deixava nervoso, ele reagia batendo e,

quando estava nervoso, não ouvia ninguém. Respondia e agredia verbalmente os adultos com palavras ofensivas e batia em outras crianças.

Sua professora era muito firme e rígida. Tinha a sala mais comportada da escola, devido ao seu jeito. Lucas gostava dela, mas a temia também. Ele se comportava durante a aula, esperava que ela lhe passasse uma atividade diferenciada do restante da sala. Tentava fazer as atividades xerocadas. Enquanto esperava uma tarefa e ficava sem fazer nada, pegava um livro e o folheava, desenhava ou pintava.

A professora sempre o chamava para ajudá-la. Se precisasse de um aluno para dar um exemplo, chamava-o; se precisasse que algum aluno fosse buscar algo na direção, pedia para Lucas. E ele gostava muito disso, sentia-se valorizado.

Em um lanche antes de um HTPC, essa professora falou que naquele dia tinha acontecido uma coisa que a fizera se arrepiar. Contou que no intervalo daquele dia Lucas tinha agarrado um colega da sala pelo pescoço, deu-lhe uma gravata e dois adultos tiveram que intervir para fazê-lo soltar o menino. A professora foi chamada, deu-lhe bronca e o mandou para a diretoria. Quando Lucas voltou para a sala de aula, perguntou a ela se podia escrever uma cartinha pedindo desculpas para o colega. Ela respondeu que sim. Ele fez a carta, entregou para o colega e voltou para sua carteira. A professora disse ao aluno para agradecer e dar um abraço em Lucas. O aluno foi até a carteira de Lucas para abraçá-lo e estava com os olhos cheios de lágrimas. A professora notou que as outras crianças também estavam com os olhos cheios de lágrimas e ela também se emocionou: *“Foi muito emocionante. Acho bonito isso em Lucas. Ele estoura, é violento no momento, mas depois que se acalma, quando conversam com ele, ele vê que estava errado e se arrepende.”*.

A professora ainda parecia emocionada ao contar.

Reforcei que era importante que ela permitisse a Lucas reparar o que tinha feito.

Foi bonito ver que ela tinha essa sensibilidade, que podia perceber e aproveitar a tentativa de reparação de Lucas. Talvez outra professora tivesse dado bronca em vez de permitir a reparação, dizendo: “Depois que faz, não adianta se arrepender”, “Tem que pensar antes de fazer”, etc.

Segundo a professora de Lucas, ele era bonzinho e carente. Ele lhe dava coisas (como um desenho ou cartinha) para receber um abraço.

Ela achava que o menino não tinha maldade. Agarrava o pescoço de um colega na explosão, mas depois pedia desculpas.

A professora disse que tinha que “*saber levá-lo*”. Ela via que ele “*batia de frente*” com outros, como com alguns inspetores de alunos.

Ela dizia a Lucas que brigava com ele porque gostava dele – e acho que era isso que o menino sentia.

Um HTPC e seus desdobramentos

Consultei a equipe gestora quanto ao interesse por parte da escola de saber um pouco mais sobre o trabalho que estava realizando e, no primeiro HTPC do segundo semestre, a coordenadora reservou um horário para que eu falasse aos professores. Explanei o trabalho que estava realizando com os alunos acompanhados e o que eu estava pensando sobre eles, especialmente sobre Daniel.

Contei a história de Daniel, a forma como sua família se relacionava sem abraço e sem conversa e do fato de o pai de Daniel, apesar de dizer ao filho para não brigar com outras crianças na escola, valorizar a postura do filho de parecer valentão, corajoso e briguento.

Falei que ele fora um bebê calmo, mas que, segundo a família, houve uma mudança no comportamento por volta de um ano e meio. Abordei brevemente a teoria da tendência antissocial de Winnicott e a relacionei com o caso de Daniel, o qual parecia ter vivido um bom início com a família, mas perdera esse bom ambiente. E que, naquele momento, parecia que estava testando o ambiente e sempre desafiava a autoridade. Lidava com o mundo como se ele lhe devesse algo. Comentei sobre a forma com que ele se relacionava com as pessoas, que desafiava os adultos, e muitas vezes era cínico. Disse-lhes que ele tinha dificuldade de lidar com a autoridade ou com alguma ordem dada a ele. E lembrei a eles que Daniel estava entrando na adolescência e tal comportamento também era característico desse período.

Comentei que, apesar de parecer um bom aluno em Matemática, tinha dificuldade sem a ajuda de alguém, a fim de mostrar como uma pessoa ao lado dele fazia diferença em sua aprendizagem.

Citei o episódio em que Daniel irritou o colega que se sentara com ele e o ocorrido com Elaine para contar-lhes que, apesar de ele gostar das pessoas e querê-las perto, irritava-as. E falei sobre o artigo *O ódio na contratransferência*, de Winnicott (1949f [1947]/2000).

Nesse texto, Winnicott afirma que por mais que os analistas amem seus pacientes, “[...] não podem evitar odiá-los e temê-los, e quanto melhor eles o souberem, mais difícil será para o medo e o ódio tornarem-se os motivos determinantes do modo como eles tratam esses pacientes.” (WINNICOTT, 1949f [1947]/2000, p. 278). Apesar de querer o bem dos pacientes, o analista também tem sentimentos negativos em relação a eles. Se o analista estiver consciente desses sentimentos, poderá tratar seus pacientes sem que suas atitudes sejam guiadas por eles.

Assim como o analista precisa estar consciente de seu ódio pelo paciente para deixar esse ódio latente, o professor também precisa estar consciente do ódio que tem por seu aluno e daquele que o aluno provoca no professor, a fim de manter esse sentimento latente e não agir em relação ao aluno, movido por esse ódio (OYAMA, 2009).

Winnicott conta de um garoto com tendência antissocial de nove anos que provocava ódio nas pessoas. Winnicott e sua esposa o receberam em sua casa por um período de três meses, definido por ele como “[...] três meses de inferno.” (WINNICOTT, 1949f [1947]/2000, p. 283).

Segundo ele,

O ponto importante em relação a este trabalho é o modo como o desenvolvimento da personalidade do menino provocava ódio em mim, e o que eu fiz a esse respeito.

Bati nele? A resposta é não, nunca. Mas eu teria tido que bater nele se não soubesse tudo a respeito do meu ódio, e se não o fizesse saber também. Nas crises eu o pegava com toda a minha força física, sem raiva ou acusações, e o colocava para fora pela porta da frente, fosse qual fosse o tempo que estivesse fazendo, de dia ou à noite. Havia uma campainha especial que ele podia tocar, e ele sabia que se a tocasse nós o traríamos para dentro e nenhuma palavra seria dita sobre o que se passou. Ele tocava a campainha, assim que o ataque maníaco amainava.

O importante é que, sempre que eu o punha para fora, eu lhe dizia algo. Eu lhe dizia que o que ele havia feito levou-me a sentir ódio por ele. Isto era fácil porque era a pura verdade.

A meu ver, essas palavras eram importantes do ponto de vista do seu progresso, mas elas eram importantes principalmente porque me

permitiam tolerar a situação sem me descontrolar, sem perder a cabeça e sem assassiná-lo de vez em quando. (WINNICOTT, 1949f [1947]/2000, p. 284).

Winnicott ainda aponta no texto vários motivos para que uma mãe odeie seu bebê e que, apesar disso, é capaz de tolerar esse sentimento contra o bebê sem fazer nada a respeito. Sugere que talvez ela receba alguma ajuda das canções de ninar que canta ao filho, sempre muito ameaçadoras e assustadoras, e que ele não pode compreender.

É importante que o professor saiba de seu ódio e que possa expressá-lo em alguns momentos, como dizer ao aluno que o que ele fez o irritou ou deixou-o descontente (OYAMA, 2009). Eu disse aos professores que a reação dos adultos aos alunos era boa se fosse realizada pensando-se na criança, e não no próprio adulto.

Em minha fala, tentei mostrar aos professores o sofrimento pelo qual passam essas crianças, o sofrimento de não conseguir se relacionar de outra forma com as pessoas, a impossibilidade de essas crianças estabelecerem outra forma de relação. E que a família, o atendimento no CAE e a escola poderiam ajudar esses alunos.

Os professores prestaram muita atenção e se sensibilizaram com os casos, especialmente de Daniel.

A vice-diretora comentou que, me ouvindo falar, tinha vontade de pegar Daniel no colo. Falou que na hora da situação não dava para pensar e ficava com raiva. Concordei que era assim que acontecia, que Daniel provocava sentimentos negativos, mas que precisávamos pensar que ele se relacionava assim com as pessoas e não conseguia ser diferente.

As professoras comentaram que Daniel estava se recusando a tomar o remédio. Disse-lhes que era sobre isso que eu lhes havia falado, que o problema dele não era tomar ou não o remédio, mas em não obedecer a uma ordem. A professora do reforço deu exemplos de casos em que ele não quis lhe obedecer. A vice-diretora falou que tinha que ter uma campanha para ele como no caso de Winnicott, que eu havia citado.

Abordei também a questão da medicalização. Alertei para os riscos da Ritalina, a prescrição médica desmedida e os erros de diagnóstico.

Na reunião de HTPC seguinte, uma professora de um 4º ano me disse que gostou muito do que falei, que pensou sobre Caio, seu aluno com queixa de comportamento. Seu aluno era aquele com conduta antissocial que não foi indicado pela equipe gestora para participar da pesquisa porque sua mãe, que tinha uma relação difícil com a escola, provavelmente não permitiria sua participação.

A professora falou que pensou sobre Caio e que naquela semana havia agido de modo diferente com ele e o aluno estava melhor, não lhe deu trabalho. Ele pediu lápis de cor para a mãe a fim de enfeitar o caderno, assim como fazem outras crianças e, quando ganhou, ficou feliz. Enfeitava o caderno, caprichava e levava para a professora ver. Ela elogiava e comentava que o caderno dele estava bonito. Ele perguntava se estava melhorando e ela respondia que sim. A professora sentiu que Caio estava mais próximo dela.

Dava para perceber que a professora o estava olhando com olhos diferentes e que isso estava fazendo toda a diferença. E ela claramente ligava isso ao que escutara de mim na última reunião, para mudar seu comportamento com ele. Fiquei muito feliz por ouvi-la, pois isso já era fruto da pesquisa e mostrava como o caso de um aluno podia ser usado para se pensar em muitos outros alunos em situação semelhante.

Essa reunião de HTPC também pode ter influenciado a professora de Daniel. No início do ano a relação deles era de embate frequente e, segundo ela mesma, melhorou depois do meio do ano.

A professora de Caio

Pedi para fazer uma entrevista com a professora de Caio, para saber mais sobre o aluno e a relação entre eles.

A professora contou que, quando pegou a sala, diziam-lhe: “*Você vai ser professora do Caio!*”. Falavam da família, das coisas que faziam, das coisas que ele tinha feito. Diziam: “*Seja rígida!*”, “*Deixa de lado.*”.

Professora: “*Caio era taxado.*”.

Falavam coisas ruins sobre ele. No primeiro dia de aula ela já tinha “algo como um escudo para se proteger” dele. Pensava em ser só professora, ser mais rígida.

Ela falou que ele era muito agitado, dava muito problema. No recreio, na entrada e, na saída, era pior. Irritava os outros, fazia coisas erradas e fazia de conta que não tinha feito. Não assumia o que fazia.

Deu exemplo de um episódio em que Caio entupiu com papel higiênico o vaso sanitário do banheiro, junto com outro aluno, e não queria assumir. Ela conversou com sua sala durante uma hora. Sabia que o aluno que havia feito aquilo era da sala dela, mas não tinha certeza de quem era. Disse aos alunos que quem assumisse não levaria suspensão porque ela conversaria com a diretora a fim de dizer que aquela criança tinha se arrependido e não faria mais aquilo. O outro aluno se arrependeu, assumiu primeiro e disse que Caio fez junto. Mesmo assim, ele negava. Depois que assumiu, só com um aceno com a cabeça, não demonstrou arrependimento algum.

Caio fazia as coisas e negava, não assumia. Pegava doces e dizia que não tinha pegado. Jogava coisas na cabeça dos outros, empurrava.

Quando a professora dava bronca, *“fazia cara de tanto faz, tanto fez”*. Se ela chamava sua atenção, assoviava ou cantava. Se ela o colocava para fora, ficava batendo na porta, cantando no corredor. Sempre a enfrentava. Tentou colocá-lo como ajudante, mas não adiantou.

O que mais a irritava e a tirava do sério era a forma como Caio fazia pouco caso quando ela chamava sua atenção. Ele deixava o olho entreaberto, abaixava a cabeça para trás, como se não estivesse se importando com o que ela dizia. Isso era o que mais a irritava.

Depois de me ouvir no HTPC, fez uma roda de conversa com os alunos. Já tinha vontade de fazer isso. Começou a se interessar mais pelas crianças, pelo que passavam fora da sala de aula. Tentou conhecer melhor Caio e começou a conversar com ele. Segundo ela, começou a vê-lo com mais humanidade. Depois do HTPC, tentou ajudar, conhecer o mundo dele, como era a relação dele com a família. Caio começou a falar da família, de como era em casa. Ela passou a vê-lo com mais atenção.

A professora achava que parecia que Caio tinha começado a confiar mais nela. Chamava a atenção dele e ele não fazia mais as gracinhas que fazia antes como resposta. Um dia ela falou para a sala que, quem não quisesse estudar, que não atrapalhasse – e Caio não fez atividade, mas ficou quieto.

Professora: *“Levou ao pé da letra!”*.

Contou que agora ele lhe perguntava *“Você gostou de mim hoje?”*. Que antes, todo dia ele ia para a diretoria. Era difícil Caio voltar do intervalo para a sala de aula (porque estava na diretoria). Caio era a criança que mais chamara a atenção dela nos cinco anos em que estava dando aula. Ela não podia contar com a família. Caio era um aluno razoável. Não tinha dificuldade de aprendizagem.

Agora Caio estava mais próximo, mais calmo, obedecia, não batia mais de frente com a professora. Ela não dava mais bronca nele na frente da sala, esperava o fim da aula para conversar. Dizia-lhe que queria que ele mudasse, que ele tinha melhorado e podia melhorar mais. Já na fila de entrada ele lhe perguntava: *“Quer que eu me comporte?”*.

Mostrou a carteira onde Caio se sentava. Falou que antes ele não tinha lugar certo, que o colocava onde dava menos trabalho. Se estava atrapalhando em um lugar, mudava-o para outro. Ninguém queria se sentar com ele. Chegou uma menina nova e ela a colocou com Caio. Ela era ótima aluna e o ajudava, não o conhecia – e a professora aproveitou que ela chegara de outra escola e a colocou com ele.

Isso me lembrou de Daniel, da situação em que a professora colocou o aluno que não estava presente no momento para se sentar com ele.

A professora contou que Caio melhorou com as outras crianças também.

Comentou de outro aluno que a respondia, retrucava e falava palavrões, mas que mudou também depois que ela tentou conhecê-lo melhor no primeiro semestre. Nunca mais a respondeu. Agora ela chamava sua atenção e ele não a respondia.

Segundo a professora, essa era a sala mais difícil em que dera aula. Já tivera problema com conversa em sala, mas não com alunos que a enfrentavam.

Agora Caio e esse aluno se sentam na frente, querem mostrar o caderno. Outras crianças também já notavam mudança nesses dois alunos. Falavam que eles melhoraram, que estavam melhores.

Professora: *“Fui de dois extremos, de muito rígida até a conversa.”*.

Já sabia de alguns nomes antes de conhecer a sala.

Professora: *“Estou mais fechada. Não era assim. Sempre fui de conversar mais com as crianças, ser mais próxima delas. Mas nesse ano fiquei com medo de as crianças confundirem atenção com achar que podiam abusar por ser boazinha.”*.

As histórias de Caio a assustaram.

Professora: *“Não foi uma, foram várias, várias pessoas.”*.

A mudança da atitude dela com esses dois alunos deu resultado.

Caio lhe pergunta sobre sua melhora: *“Você tá gostando?”*, *“Tô melhorando?”*. Ele lhe diz: *“Olha, professora, como eu melhorei!”*.

Comentou novamente que Caio estava todo feliz porque a mãe lhe tinha comprado uma caixa de lápis de cor para ele enfeitar o caderno. Ela pedia para os alunos adornarem o caderno e ele queria mostrar que tinha feito isso. Até lhe perguntava se era para guardar os lápis na caixinha, mesmo, ou se era para colocá-los no estojo.

Quando Caio não queria fazer atividade, não fazia, mas não atrapalhava.

Caio passou a dar cartinhas para a professora. Não dava antes. Antes só a abraçava na fila quando ela chegava (muitas crianças fazem isso).

Ela olhava o caderno de Caio, falava bem dele e o aluno gostava.

Professora: *“Acho que ele não dá tanto trabalho [como antes] no recreio.”*; *“Praticamente todo dia ele descia para a diretoria, ou nem subia, porque tinha feito alguma coisa no intervalo e era chamado à direção. Agora, não.”*.

E ainda: *“Achei que não ia conseguir nada com ele [Caio]. Se ele ficar assim até o fim do ano, mesmo sem melhorar mais, eu estou satisfeita.”*.

Ela chegou a dizer que já tinha desistido de Caio: *“Não quero dizer que ele é um aluno perfeito, mas em vista do que era antes, melhorou muito.”*.

Observou que ele nunca seria o aluno perfeito, pois tem um jeito mais travesso, e ela considerava isso normal.

E acho que isso é ótimo! Ela percebia que ele tinha suas características específicas e que nunca seria o aluno perfeito o qual os professores idealizam ou desejam. E o mais importante, aceitava-o como ele era.

Nesse momento da entrevista, a coordenadora entrou na sala procurando por outra professora.

A professora de Caio disse-lhe que estava me falando que ele melhorou muito, que não estava mais lhe dando trabalho na sala de aula, que antes a enfrentava e agora, não.

Coordenadora: *“Mas fora, não. Hoje mesmo já aprontou, e uma grave.”*.

Perguntamos o que ele tinha feito. A coordenadora falou que ele, o outro aluno que a professora havia dito que também tinha melhorado e outros alunos haviam colocado maçãs no vaso sanitário.

A coordenadora saiu.

A professora e eu havíamos pensando que era algo mais grave. Achamos que o que os alunos tinham feito não era tão grave assim.

A professora notava que o que os alunos taxados faziam era visto como pior do que se fosse feito por outros alunos. Concordei. Comentou sobre o não reconhecimento por parte dos outros do que chamou de “pequena melhora” de Caio.

Professora: *“Parece pouco para os outros.”*

Ela achava que, por ser taxado, as pessoas não percebiam que ele tinha melhorado. Tinha falado no início da entrevista que as crianças taxadas também sofriam preconceito por parte dos outros alunos, que já eram acusados, mesmo sem ser culpados.

Disse-lhe que, apesar de os outros acharem pouco, não era. Que essa mudança de Caio era uma mudança muito grande para ele.

No dia dessa entrevista com a professora de Caio, a coordenadora tinha me perguntado sobre o que fazer com os alunos que davam mais trabalho e no dia seguinte conversei com ela sobre Caio.

Perguntei se ela tinha uma boa relação com ele e ela respondeu que sim. Falei que ele melhorara na sala de aula com a professora, que ela achava que ele tinha melhorado fora da sala também, por não estar sendo mais chamado à diretoria todo dia. Falei que ele nunca ia deixar de aprontar, tinha um jeito travesso e isso era uma característica dele. Disse-lhe que achava que a maçã no vaso não era tão grave, não era como bater ou machucar outra criança. Pedi à coordenadora que, se ela percebesse que Caio tinha ficado uns dois dias sem aprontar, que o elogiasse também, que lhe dissesse que a professora havia dito que ele tinha melhorado na sala e que ela estava vendo que ele tinha melhorado mesmo. A coordenadora concordou.

Culpados até que se prove o contrário

Essas crianças que dão trabalho à escola ficam estigmatizadas e sofrem preconceitos, como os comentários sobre Marcos quando veio transferido de outra escola e observações de outras pessoas para a professora de Caio quando pegou a sala dele na atribuição de aulas. A imagem negativa da criança, passada àquelas

peessoas que nem sequer a conhecem, influencia a relação que tais pessoas vão estabelecer com ela – e muitas vezes influenciam de forma negativa, como no caso da professora de Caio, que criou uma espécie de “escudo” para se proteger do aluno antes mesmo de conhecê-lo.

No caso desses alunos, eles são “culpados até que se prove o contrário”.

Marcos, em uma aula, com outra professora, foi acusado pelos alunos de assoviar.

Professora: *“Quem está assoviando?”*.

Crianças: *“Marcos.”*.

A professora deu bronca em Marcos, mas não era ele quem assoviava.

Marcos: *“Não fui eu.”*.

Professora, duvidando: *“Então, está bom. Vou ficar de olho.”*.

Não era Marcos quem assoviava, mas foi acusado pelas outras crianças e a professora duvidou quando o aluno disse que não era ele quem estava assoviando.

Em uma aula, Daniel estava arrastando a carteira com outro aluno, mas somente ele levou bronca da professora. Daniel e outro aluno estavam fazendo barulhos com a boca como se estivessem soltando gases, ficavam brincando de fazer força na carteira, de ficar se socando no braço, etc. Em um momento, começaram a arrastar as carteiras e cadeiras e a professora foi até Daniel. Falou para ele sair: *“Ou ficava quieto, ou saía.”*.

Os dois alunos estavam brincando juntos, mas a professora chamou a atenção e ameaçou mandar para fora somente Daniel.

Em outra aula, com outra professora, Daniel foi acusado por um colega de fazer barulho.

Professora: *“Quem está batendo, fazendo barulho?”*.

Aluno: *“Daniel.”*.

A aluna que estava sentada à frente de Daniel o defendeu, dizendo que não era ele, e a professora não lhe chamou a atenção.

A professora de Caio também comentou na entrevista que as crianças taxadas sofriam preconceito por parte dos outros alunos, que já eram acusadas, mesmo sem ser culpadas.

Mas em um episódio com Marcos, já relatado anteriormente, o professor teve uma atitude diferente.

Marcos se levantou e foi bater em um aluno.

Professor: *“O que vocês dois estão mexendo com ele [Marcos]?”*.

Um aluno acusou o outro: *“Foi ele.”*.

A atitude mais comum seria que o professor chamasse a atenção do aluno devido a sua fama, sem perguntar o que os outros alunos estavam fazendo.

No registro no Livro de Ocorrências dos Alunos, a diretora escreveu que essas crianças são vistas com olhares mais críticos pelas outras pessoas:

O mais difícil é que alunos como o Lucas, o Daniel, o Marcos já são vistos sob olhares diferentes e críticos. Eu penso que eles é que deveriam receber mais atenção e aconselhamento por toda a equipe escolar. Só assim, conseguiríamos ver mudanças comportamentais nessas crianças. (diretora)

A professora de Caio se referiu a isso na ocasião em que falou sobre esse aluno jogar maçãs no vaso sanitário. Ela notava que o que os alunos taxados faziam era visto como pior do que se fosse feito por outras crianças.

Essa também é minha impressão: tudo que esses alunos fazem parece ser pior aos olhos dos outros. Parece que esse “olhar mais crítico” também impedia que as pessoas notassem as melhoras de tais alunos.

A imagem negativa da criança é difícil de ser mudada. O inspetor de alunos citou isso em sua entrevista: *“Quando pega a fama, é difícil perder. Pode mudar, que ninguém nota.”*.

O professor de Marcos também constatava a dificuldade das pessoas em verem as melhoras desses alunos: *“As pessoas acham que eu estou mentindo [quanto à melhora de Marcos], mas eu, que estou todo dia com ele, sei e é isso que importa.”*; *“As pessoas falam ‘deu uma avançada’, esnobando. Mas sei que ele melhorou.”*.

A professora de Caio também citou que as outras pessoas não reconheciam a melhora do aluno: *“Parece pouco para os outros.”*.

Em sua opinião, devido ao fato de Caio ser um aluno taxado, as pessoas não notavam sua melhora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal queixa da escola em relação aos três alunos acompanhados na pesquisa era de que eram alunos que batiam em outras crianças. Apesar de a queixa ser a mesma, a dinâmica do comportamento deles era muito diferente. Lucas era muito imaturo e era medicado com antipsicótico, anticonvulsivo e Ritalina. Marcos não se sentia amado e precisava de um ambiente que o valorizasse, que o acolhesse. Apesar de os três alunos precisarem de um ambiente acolhedor, amoroso e forte, a comunicação que cada um estabelecia com os adultos era diferente. Dos três alunos, Daniel era a criança com quem a escola tinha mais dificuldade em lidar. Ele era a típica criança com tendência antissocial descrita por Winnicott, lidava com o mundo como se o mundo lhe devesse algo.

Acredito que foi possível alcançar o objetivo de conhecer a dinâmica do comportamento antissocial na escola e a relação que o aluno estabelecia com seus membros, especialmente com o professor, pelo contato direto com as crianças nos encontros semanais e pelo convívio na escola durante um ano letivo. Os encontros com as crianças tinham como objetivo a pesquisa, mas não são uma proposta de intervenção.

Por meio do convívio na escola, pude descrever a forma como Daniel cobrava que o ambiente suportasse seus impulsos agressivos e como estabelecia a relação com os adultos na escola; assim como a mudança em seu comportamento durante o ano, apesar de algumas pessoas não a notarem.

Daniel melhorou sua conduta do primeiro semestre para o segundo, mas a maioria dos adultos na escola não percebia esse movimento. Até mesmo a estagiária Elaine, que apontava as melhoras desse aluno, achava que seu modo de se portar oscilava, mas não conseguia ver uma melhora geral em seu comportamento. Ele passou a ser menos chamado à diretoria e começou a se comportar mais na sala de aula e fazer algumas atividades, em troca de ir à sala de informática.

Elaine havia dito no início do ano que Daniel parecia infantil em suas atitudes, que ele parecia um bebê, sem noção do que fazia de errado. No fim do ano, a professora de Daniel e Elaine disseram que ele pedia desculpas quando reconhecia seu erro. Elaine percebia a melhora do aluno, mas achava que isso era

parte da oscilação de seu comportamento. Assim como a maioria dos adultos na escola, não notava as pequenas melhoras de Daniel.

Alguns adultos também não percebiam como Marcos melhorara e, diferentemente de Daniel, ele não teve uma pequena melhora. Ele mudou muito em seu comportamento fora da sala de aula e, especialmente, na sala e em aprendizagem.

Essas pequenas melhoras que não eram notadas, pois esses alunos já estavam estigmatizados, significavam grandes avanços para esses alunos e precisavam ser valorizadas.

Na pesquisa foi possível também perceber como a escola acolhia seus alunos e constatar como um bom ambiente, proporcionado pelas professoras de Caio e Lucas, mas especialmente pelo professor de Marcos, promoveu mudanças no comportamento das crianças e possibilitou que elas retomassem seu processo de desenvolvimento.

A professora substituta que deu aula na sala de Daniel no início do ano teve mais facilidade e tranquilidade para lidar com ele do que a professora efetiva. Esta, muitas vezes, entrava em embate com Daniel e só conseguiu melhorar a relação entre ambos após alguns meses, quando notou que não adiantava “bater de frente” com ele.

O fato de a professora efetiva ter mais dificuldade em lidar com Daniel do que a professora substituta não significa que ela seja uma má professora ou pior do que esta última. Havia uma aluna na sala de Daniel, por exemplo, com a qual a primeira professora tinha dificuldade em lidar, chamava-lhe muitas vezes a atenção e se irritava com seu modo de ser, mas com quem a segunda se relacionou sem qualquer problema. Os alunos que a professora substituta achava que davam trabalho não eram os mesmos para a professora efetiva. Assim como a professora de Lucas foi ótima para ele, poderia não ter sido tão boa para uma criança mais inibida ou tímida, devido ao seu perfil mais rígido e firme. Elaine, a estagiária, identificava-se com Daniel, mas havia uma inspetora de alunos que claramente disse que *“seu santo não batia com o dele”*. Cada professor é um e sua relação com os alunos depende de questões subjetivas. E isso acontece em todas as relações humanas.

Essa é uma dificuldade que não pode ser evitada. Um professor pode ter empatia por um aluno e ter muita dificuldade em lidar com outro. Isso depende de

aspectos subjetivos, mas a escola pode, por exemplo, mudar um aluno de sala se o professor estiver com muita dificuldade na relação com ele. Talvez outro professor tenha mais facilidade em lidar com esse mesmo aluno.

Não quero dizer que se devem colocar todos os alunos considerados indisciplinados na sala de um professor que tem mais facilidade em lidar com esse tipo de estudante. Todos os professores têm também seus limites.

O sentimento de ódio, assim como o amor, está presente em todas as relações humanas, inclusive na relação da mãe com seu bebê. No artigo *O ódio na contratransferência* (1949f [1947]/2000), Winnicott aponta vários motivos para que uma mãe odeie seu bebê. Se o sentimento de ódio está presente em todas as relações, não poderia ser diferente quanto ao ambiente escolar.

O professor tem esse sentimento negativo por seus alunos e isso precisa estar consciente para que possa lidar com o que sente sem reagir aos alunos, movido por esse ódio. Um bom exemplo é o caso do professor de Marcos, o qual relatou que, quando explicava, enquanto algumas crianças mais novas entendiam na primeira explicação e Marcos dizia que não tinha entendido, sentia raiva.

Professor: “*Dava raiva.*”.

A vice-diretora comentou, em relação a Daniel, que no momento da situação não dava para pensar e que ficava com raiva. Isso era o que geralmente acontecia: na ocasião em que o aluno tinha uma atitude de ataque, a primeira reação dos adultos era responder guiado pela raiva suscitada pelo aluno.

O professor, ou o adulto que lida com crianças, precisa saber de seu ódio e expressá-lo em alguns momentos, como dizer que não gostou do que o aluno fez ou que o comportamento dele o irritou. Mas isso não deve ser dito de uma forma ofensiva. O professor não pode revidar o ataque do aluno. Ter consciência de seu ódio em relação ao aluno permite que ele lide com a criança sem que suas atitudes sejam motivadas por esse sentimento negativo. Se isso for muito difícil para o adulto, ele deve se afastar da situação por um momento e depois retornar e falar sem revidar o ataque.

Como em um caso relatado por uma inspetora de aluno envolvendo Daniel, no qual ele estava apanhando de outro aluno e ela demorou um pouco para separá-los para “*deixar que Daniel apanhasse um pouco*”, pois sempre batia em outras crianças menores.

Assim como o crime de um delinquente produz sentimentos de vingança pública, as atitudes de um aluno que provoca o ambiente escolar também os produzem. Portanto, também é perigoso tratar o aluno com tendência antissocial com sentimentalismo; às vezes é preciso puni-lo para protegê-lo da vingança pública do grupo, mas as atitudes tomadas pelo adulto em relação aos alunos, para serem boas, precisam ser pensadas para o bem do aluno, e não motivadas por impulsos do próprio adulto ou pelo que ele sente.

Segundo Winnicott,

[...] o tratamento para a tendência antissocial não é a psicanálise. É o provimento de cuidados à criança, que podem ser redescobertos pela própria criança e nos quais ela pode experimentar de novo os impulsos do id, com possibilidades de testá-los. É a estabilidade do novo suprimento ambiental que dá a terapêutica. (WINNICOTT, 1958c [1956]/1999, p. 147)

Se o tratamento para a tendência antissocial é o manejo do ambiente, as instituições como a escola podem ter uma chance de reverter o quadro. A criança antissocial cobra do professor, da escola, do mundo o bom ambiente que perdeu, mas a que tem direito. O professor precisa lidar com falhas no desenvolvimento desse aluno e isso é difícil porque é responsabilizado por falhas que não causou. Se o professor entender a tendência antissocial e o pedido de ajuda, e conseguir tolerar o valor de incômodo dos sintomas e manejá-los, poderá ajudar o aluno a retomar seu desenvolvimento emocional.

Um professor rígido pode conter o comportamento antissocial, mas para essa criança é preciso mais que isso: é necessário um professor rígido, firme, mas também amoroso, para ajudar a criança em seu desenvolvimento. Ela necessita de limites bem definidos e cuidados do ambiente. No início ela precisa de um ambiente firme, mas com o passar do tempo poderá participar de algo mais democrático. Ao lidar com as falhas ambientais que o aluno viveu, o professor pode oferecer oportunidades para que ele retome e prossiga seu desenvolvimento emocional.

Winnicott diz que “As necessidades dos bebês e crianças pequenas não são variáveis; são inatas e inalteráveis.” (WINNICOTT, 1954b/1982, p. 203). E que “Esta verdade é aplicável aos seres humanos do passado, presente e futuro, em qualquer parte do mundo e em qualquer cultura.” (WINNICOTT, 1954b/1982, p. 208). Mas,

segundo Ribeiro¹³, parece que o tempo de sustentação da criança está sendo menor do que ela necessita. As mulheres mudaram, trabalham; o mundo mudou, mas o que a criança precisa não mudou.

As crianças têm frequentado a escola cada vez mais cedo. Essa é uma possível explicação para o fato de que elas ainda precisam mais fortemente de um período de sustentação e que isso passa a fazer parte do papel da escola nos dias atuais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) apontam a inseparabilidade das dimensões do *educar* e do *cuidar* na formação da pessoa em sua essência humana. Segundo elas:

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. *Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo.* Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (BRASIL, 2013, p. 18, grifos meus)

Educar é lidar com gente! E essa é não é uma tarefa muito fácil.

Para Turato (2003, p. 255), como já citado, um bom educador precisa ter sensibilidade e disponibilidade interior para acolher angústias e ansiedades do outro. O conceito de escola significativa (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, 2014) caminha nesse sentido ao apontar que é preciso que o aluno se sinta acolhido, reconhecido e pertencendo ao grupo da escola. Acredito que a teoria winnicottiana do desenvolvimento emocional também pode auxiliar os professores a lidar melhor com gente.

O conhecimento da teoria do desenvolvimento emocional auxilia que o professor promova a saúde e o processo de desenvolvimento emocional do aluno e possa ajudar o estudante que teve falhas ambientais a retomar seu desenvolvimento.

¹³ RIBEIRO, Maria José. In: *Exame de qualificação da presente pesquisa*. Ago. 2013.

É importante conhecer o processo de amadurecimento e as dificuldades inerentes a ele. Se o professor puder perceber os primeiros valores de incômodo da tendência antissocial da criança, que muitas vezes fazem parte do desenvolvimento normal, e não ser moralista, poderá acolher e ajudar a criança a superar esse período, assim como os pais fazem muitas vezes com seus filhos em casa, pois a tendência antissocial pode aparecer na criança normal e isso vai estar presente na sala de aula para o professor. É papel dele lidar com isso, pois faz parte do desenvolvimento do aluno.

A escola como instituição poderia proporcionar aos professores um espaço de aprofundamento e discussão sobre a teoria e sobre as dificuldades que eles enfrentam no relacionamento com seus alunos. É importante conversar e ouvir esses profissionais, acolher suas angústias e ajudá-los em suas dificuldades. Penso que a partir desse trabalho é possível pensar em formas de intervenção, como a ajuda de uma pessoa capacitada que participasse das atividades da escola e pudesse discutir com os docentes a teoria e as questões trazidas por eles. Isso daria suporte e fortaleceria o professor. Ele precisa ser acolhido, assim como deve e precisa acolher seu aluno.

Crianças com tendência antissocial precisam de um bom ambiente que possa se modificar a fim de atender suas necessidades; portanto, o professor é a pessoa mais indicada para “cuidar” do seu aluno, por passar com ele grande parte do período escolar.

Winnicott afirma que:

[...] todos queremos tornar possível que cada indivíduo encontre e estabeleça sua identidade de maneira tão sólida que, com o tempo, e a seu próprio modo, ele ou ela adquira a capacidade de tornar-se membro da sociedade – um membro ativo e criativo, sem perder sua espontaneidade pessoal nem desfazer-se daquele sentido de liberdade que, na boa saúde, vem de dentro do próprio indivíduo. (WINNICOTT, 1965t [1950]/2011, p. 40)

Isso é o que esperamos proporcionar aos nossos alunos e para o que devemos nos empenhar. Isto é o que me move na pesquisa: busco respostas de como podemos contribuir, como podemos fazer o melhor por nossos alunos para que se desenvolvam com saúde e se tornem adultos que contribuam com a sociedade. Esta pesquisa não traz respostas, mas acredito que possa auxiliar a

discussão e reflexão sobre o desenvolvimento emocional do aluno e como o professor e a escola podem contribuir nesse processo.

REFERÊNCIAS¹⁴

AQUINO, Julio R. Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 13 ed. São Paulo: Summus, 1996a. p. 39-55.

_____. Apresentação. In: _____. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 13 ed. São Paulo: Summus, 1996b. p. 7-8.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 2 ed. 2 reimpressão. São Paulo: T. A. Queiroz. 1989. p. 296-319.

BLEGER, José. *Temas de psicologia: entrevista e grupos*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 137 p.

BOWLBY, John. (1976). *Cuidados maternos e saúde mental*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 239 p.

_____. (1979). *Formação e rompimento dos laços afetivos*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 223 p.

BRASIL. *Constituição federal da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília: Presidência da República, 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 jun. 2013.

CAETANO, Luciana M. Concepções educativas de pais e professores sobre respeito: o sentimento de obrigação moral. In: _____. (Org.). *A escola contemporânea e os novos desafios aos educadores*. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 13-41.

¹⁴ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas.

CÂNDIDO, Raissa Carolina Fonseca. *Drogas não são brincadeira de criança*. In: Blog do Centro de Estudos do Medicamento da UFMG [online]. 2012. Disponível em: < <http://cemedmg.wordpress.com/2012/06/17/367/>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis/Brasília: Vozes/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília/Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006. 27p. (Paginação irregular). Disponível em: < http://psicologia139.dominiotemporario.com/doc/Cap_2.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2013

DELL'AGLI, Betânia A. V. Vontade como regulador afetivo em escolares. In: CAETANO, Luciana M. (Org.). *A escola contemporânea e os novos desafios aos educadores*. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 43-61.

DIAS, Elsa Oliveira. *A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Imago, 2003. 339 p.

FRANCO, Francisco Carlos. A indisciplina na escola e a coordenação pedagógica. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 167-175.

FRELLER, Cintia Copit. *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. 251 p.

GARCIA, Roseana M. *Tendência anti-social em Winnicott*. 2004. 120 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia (Psicologia Clínica)) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004.

GUIMARÃES, Áurea M. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. Groppa. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 13 ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.

KHAN, M. Masud R. (1958). Introdução por M. Masud R. Khan. In: WINNICOTT, D. W. (1958a). *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 11-54.

LABRUNETTI, Sylvia Fernandes. Resumo. In: _____. *Contribuições de Winnicott para estudo e prevenção da atitude antissocial no ambiente escolar*. 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. 2014.

LABRUNETTI, Sylvia Fernandes. Introdução. In: _____. *Contribuições de Winnicott para estudo e prevenção da atitude antissocial no ambiente escolar*. 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. 2014. p. 12-43.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, Julio R. Groppa (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 13 ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 25-37.

LUZ, Tagiane Maria da Rocha. Resumo. In: _____. *Apatia em sala de aula: um estudo de caso a partir da teoria winnicottiana*. 2009. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2009. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000449468&fd=y>>. Acesso em: 17 out. 2014.

MARIN, Luci Mara Garcez. Cap. 1: A tendência antissocial. In: _____. *A tendência antissocial em meninas: aspectos do funcionamento psíquico e do tratamento em instituição de saúde mental*. 2011. 120 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011. p. 15-30.

MAZZOLINI, Beatriz Pinheiro Machado. Resumo. In: _____. *Provisão ambiental e capacidade de ler: estudos sobre leitura na escola*. 2011. 281 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19072011-105516/pt-br.php>>. Acesso em: 17 out. 2014.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *A ritalina e os riscos de um 'genocídio do futuro'*. In: Portal Unicamp [online]. 2013. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2013/08/05/ritalina-e-os-riscos-de-um-genocidio-do-futuro>>. Acesso em: 5 nov. 2014.

OUTEIRAL, José Ottoni. Prefácio à edição brasileira. In: WINNICOTT, D. W. (1965b). *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artmed, 1983. p. 9-12.

OYAMA, Daniela K. *A angústia do professor diante do aluno: um estudo com professoras das primeiras séries do ensino fundamental*. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. Introdução. In: _____. *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005. p. 9-13.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. A orientação clínica como questão de método à psicologia, psicanálise e educação. In: _____. (Org.). *A psicanálise escuta a educação: 10 anos depois*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG. 2012. p. 23-34.

POLITY, Elizabeth. *Dificuldade de ensinagem: que história é essa?* São Paulo: Vetor, 2002, 239 p.

RIBEIRO, Maria José. Contribuições introdutórias para uma interlocução da obra de D. W. Winnicott e a psicologia na escola. *Winnicott e-Prints*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 1-22, 2004a. Disponível em: <http://www.centrowinnicott.com.br/winnicott_eprint/modules/news/article.php?storyid=8>. Acesso em: 15 abr. 2014.

_____. *O ensinar e o aprender em Winnicott: a teoria do amadurecimento emocional e suas contribuições à psicologia escolar*. 2004. 220 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004b.

RONCOLATO, Ana Angélica. *Psicodiagnóstico compreensivo de crianças com distúrbios de conduta: aspectos dinâmicos*. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

SERRALHA, Conceição Aparecida. Tendência antissocial e novos diagnósticos: a medicalização como alternativa às falhas do ambiente. *Winnicott e-prints* [online], São Paulo, v.5, n. 2, p. 69-86, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-432X2010000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 nov. 2014.

SILVA, Maria Emília Lino da. Pensar em psicanálise. In: _____ (coord.). *Investigação e psicanálise*. Campinas-SP: Papirus, 1993. p. 11-25.

SOUZA, Fernando A. B. A virtude do amor nas representações de si de professores. In: CAETANO, Luciana M. (Org.). *A escola contemporânea e os novos desafios aos educadores*. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 123-138.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios*. 2010. 258 f. Tese (Livre-Docência em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010a.

_____. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 83, mar. 2010b. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1637/1303>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

SPITZ, René A. (1957). *O não e o sim: a gênese da comunicação humana*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 157 p.

_____. (1965). *O primeiro ano de vida*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 390p.

TURATO, Egberto R. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. (p. 225-310 / 685 p.)

VASCONCELOS; Maria Lúcia M. C. A pesquisa como princípio pedagógico: discutindo a (in)disciplina na escola contemporânea. In: _____. (Org.). *(In)disciplina, escola e contemporaneidade*. Niterói: Intertexto; São Paulo: Mackenzie, 2001, p. 9-26.

VILLELA, Fabio C. B.; ARCHANGELO, Ana. *Fundamentos da escola significativa*. São Paulo: Loyola, 2013. 140 p. (Coleção A escola significativa).

_____. A escola significativa e o professor diante do aluno. São Paulo: Loyola, 2014. 145 p. (Coleção A escola significativa).

VILLELA, Fabio C. B.; GUIMARÃES, Ana A. Sobre o diagnóstico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 6ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 43-55.

WINNICOTT, Clare. (1989). D.W.W.: uma reflexão. In: WINNICOTT, Donald W. (1989a). *Explorações psicanalíticas: D. W. Winnicott*. Porto Alegre: Artmed, 1994, p. 1-13.

_____. (1984). Introdução por Clare Winnicott. In: WINNICOTT, Donald W. (1984a). *Privação e delinquência*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. XI-XVI.

WINNICOTT, Donald W. (1941a). Sobre influenciar e ser influenciado. In: _____. (1964a). *A criança e o seu mundo*. 6 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982. p. 225-230.

_____. (1945d). Desenvolvimento emocional primitivo. In: _____. (1958a). *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 218-232.

_____. (1946a). Diagnóstico educacional. In: _____. (1964a). *A criança e o seu mundo*. 6 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982. p. 231-237.

_____. (1946b). Alguns aspectos psicológicos da delinquência juvenil. In: _____. (1984a). *Privação e delinquência*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 127-134.

_____. (1946c). Que entendemos por uma criança normal?. In: _____. (1964a). *A criança e o seu mundo*. 6 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982. p. 140-147.

_____. (1947b). Mais ideias sobre os bebês como pessoas. In: _____. (1964a). *A criança e o seu mundo*. 6 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982. p. 95-103.

_____. (1948b). Pediatria e psiquiatria. In: _____. (1958a). *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 233-253.

_____. (1949b). O bebê como organização em marcha. In: _____. (1964a). *A criança e o seu mundo*. 6 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982. p. 26-30.

_____. (1949f [1947]). O ódio na contratransferência. In: _____. (1958a). *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 277-287.

_____. (1949g). A moralidade inata do bebê. In: _____. (1964a). *A criança e o seu mundo*. 6 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982. p. 104-109.

_____. (1953c [1951]). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: _____. (1971a). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 13-44.

_____. (1953d [1951]). A mãe, a professora e as necessidades da criança. In: _____. (1964a). *A criança e o seu mundo*. 6 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982. p. 214-224.

_____. (1954b). Necessidades das crianças de menos de cinco anos. In: _____. (1964a). *A criança e o seu mundo*. 6 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982. p. 203-213.

_____. (1955c [1954]). A posição depressiva no desenvolvimento emocional normal. In: _____. (1958a). *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 355-373.

_____. (1958a). *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago, 2000. 456 p.

_____. (1958b [1950]). A agressividade em relação ao desenvolvimento emocional. In: _____. (1958a). *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 288-304.

_____. (1958c [1956]). A tendência anti-social. In: _____. (1984a). *Privação e delinquência*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 135-147.

_____. (1958j). O primeiro ano de vida: concepções modernas do desenvolvimento emocional. In: _____. (1965a). *A família e o desenvolvimento individual*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 3-20.

_____. (1962a [1961]). Adolescência: transpondo a zona de calmarias. In: _____. (1965a). *A família e o desenvolvimento individual*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 115-127.

_____. (1963b [1962]). O desenvolvimento da capacidade de envolvimento. In: _____. (1984a). *Privação e delinquência*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 111-117.

_____. (1963d). Moral e educação. In: _____. (1965b). *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artmed, 1983. p. 88-98.

_____. (1964a). *A criança e o seu mundo*. 6 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982. 270 p.

_____. (1964c). O recém-nascido e sua mãe. In: _____. (1987a). *Os bebês e suas mães*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012. p. 29-42.

_____. (1965a). *A família e o desenvolvimento individual*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 247 p.

_____. (1965b). *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artmed, 1983. 268 p.

_____. (1965n [1962]). A integração do ego no desenvolvimento da criança. In: _____. (1965b). *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artmed, 1983. p. 55-61.

_____. (1965q [1962]). A criança de cinco anos. In: _____. (1965a). *A família e o desenvolvimento individual*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 49-57.

_____. (1965r [1963]). Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. In: _____. (1965b). *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artmed, 1983. p. 79-87.

_____. (1965s [1955]). Influências de grupo e a criança desajustada: o aspecto escolar. In: _____. (1965a). *A família e o desenvolvimento individual*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 213-225.

_____. (1965t [1950]). Crescimento e desenvolvimento na fase imatura. In: _____. (1965a). *A família e o desenvolvimento individual*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 29-41.

_____. (1965vf [1960]). O relacionamento inicial entre uma mãe e seu bebê. In: _____. (1965a). *A família e o desenvolvimento individual*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p.21-28.

_____. (1967b). A localização da experiência cultural. In: _____. (1971a). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 133-143.

_____. (1968b). O aprendizado infantil. In: _____. (1986b). *Tudo começa em casa*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 137-144.

_____. (1968f [1967]). O ambiente saudável na infância. In: _____. (1987a). *Os bebês e suas mães*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012. p. 51-59.

_____. (1968i [1967]). O brincar: uma exposição teórica. In: _____. (1971a). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 59-77.

_____. (1969i [1968]). O uso de um objeto e relacionamento através de identificações. In: _____. (1971a). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 121-131.

_____. (1971a). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. 208 p.

_____. (1971b). *Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil*. Rio de Janeiro: Imago, 1984. 427 p.

_____. (1971f [1967]). O conceito de indivíduo saudável. In: _____. (1986b). *Tudo começa em casa*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 3-22.

_____. (1971g). A criatividade e suas origens. In: _____. (1971a). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 95-120.

_____. (1971r). O brincar: a atividade criativa e a busca do eu (self). In: _____. (1971a). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 79-93.

_____. (1984a). *Privação e delinquência*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 322 p.

_____. (1984b [1966]). A ausência de um sentimento de culpa. In: _____. (1984a). *Privação e delinquência*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 119-126.

_____. (1984f [1958]). A psicologia da separação. In: _____. (1984a). *Privação e delinquência*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 149-152.

_____. (1984h [1968]). Sum: eu sou. In: _____. (1986b). *Tudo começa em casa*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 41-51.

_____. (1986b). *Tudo começa em casa*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, 282 p.

_____. (1986h [1970]). Vivendo de modo criativo. In: _____. (1986b). *Tudo começa em casa*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 23-39.

_____. (1987a). *Os bebês e suas mães*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012. 98p.

_____. (1987e [1966]). A mãe dedicada comum. In: _____. (1987a). *Os bebês e suas mães*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012. p. 1-11.

_____. (1988). *Natureza humana*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. 222 p.

_____. (1989a). *Explorações psicanalíticas: D. W. Winnicott*. Porto Alegre: Artmed, 1994. 460 p.

_____. (1989f [1967]). Pós-escrito: D. W. W. sobre D.W.W. In: _____. (1989a). *Explorações psicanalíticas: D. W. Winnicott*. Porto Alegre: Artmed, 1994. p. 433-443.

_____. (1996a). *Pensando sobre crianças*. Porto Alegre: Artmed, 1997. 292 p.

_____. (1996i). O infrator delinquente e habitual. In: _____. (1996a). *Pensando sobre crianças*. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 68-69.

_____. (1996l [1936]). Higiene mental da criança pré-escolar. In: _____. (1996a). *Pensando sobre crianças*. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 75-88.

_____. (1996o [1948]). Introdução primária à realidade externa: os estágios iniciais. In: _____. (1996a). *Pensando sobre crianças*. Porto Alegre: Artmed, 1997. P. 45-50.