UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

NATÁLIA PINTO CAMPAGNOLI

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E AGRESSIVIDADE EM CONTEXTO ESCOLAR:

UM ESTUDO DE CASO SOB A ÓTICA DA PSICANÁLISE.

CAMPINAS
2012

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Natália Pinto Campagnoli

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E AGRESSIVIDADE EM CONTEXTO ESCOLAR:

UM ESTUDO DE CASO SOB A ÓTICA DA PSICANÁLISE.

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

Campinas
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

C15d

Campagnoli, Natália Pinto, 1991-
Dificuldades de aprendizagem e a agressividade em contexto escolar: um estudo de caso sob a ótica da psicanálise / Natália Pinto Campagnoli. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

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

1. Psicanálise e educação. 2. Dificuldades de aprendizagem. 3. Agressividade (Psicologia). I. Archangelo, Ana, 1965- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-236-BFE

Dedico esse trabalho aos meus pais, Marlene e Claudemir Campagnoli.

Agradecimentos

Esse Trabalho de Conclusão de Curso simboliza muito mais do que a escrita de uma monografia e a escolha de um tema de estudo, de uma teoria, de um recorte da realidade. Simboliza todo o esforço que o curso de Pedagogia demandou, todas as horas dedicadas a leitura, escrita e estudos. E para que isso fosse possível, algumas pessoas foram essenciais;

Agradeço o apoio que recebi da minha orientadora, Profª Dra. Ana Archangelo, que constantemente esteve presente na construção desse trabalho, me incentivando e orientando. Por ter sido uma excelente professora e ter contribuído para que eu me apaixonasse pela Educação e pela Psicanálise. Agradeço também aos professores inspiradores que tive ao longo de minha graduação, puderam me ensinar lições valiosas sobre a Educação. Agradeço ao meu segundo leitor , Prof. Dr. Fábio Villela, por ter me ajudado gentilmente no aperfeiçoamento desse trabalho.

Agradeço imensamente à minha família por todo o suporte que me ofereceu nesses anos de graduação, suporte não apenas material, mais afetivo. Obrigada mãe e pai, sem a ajuda de vocês a realização desse trabalho e a conclusão desse curso não seria possível. Obrigada por todas as vezes que ouviram as minhas reclamações e me aguentaram. Obrigada pelas palavras de incentivo.

Agradeço a todos os meus amigos e amigas que fizeram a minha jornada acadêmica ser muito mais agradável. Obrigada pelo companheirismo demonstrado, pelo apoio e pelos dias felizes. Agradeço ao meu grupo de Iniciação Científica também por todos os momentos de compartilhamento que tivemos: dúvidas e desejos.

A todos aqueles que estiveram presente nessa trajetória tão importante de 4 anos, o meu mais sincero: Obrigada!

“Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades, e lembrai-vos de que as grandes coisas foram conquistadas do que parecia impossível”.

Charles Chaplin

RESUMO

Esse Trabalho de Conclusão de Curso visa a compreender as dificuldades de aprendizagem e a agressividade sob a ótica da Psicanálise. Organiza-se como uma pesquisa qualitativa (estudo de caso) realizada durante 2 anos, fruto de duas iniciações científicas, apoiadas pelo CNPq e pela Fapesp. O projeto foi desenvolvido em uma escola pública localizada na cidade de Campinas. Foram realizados acompanhamentos em sala de aula e em encontros semanais e lúdicos, individualmente, com um aluno do 2º ano do Ensino Fundamental. A escolha de desenvolver esse tema surgiu da constatação das queixas dos professores em relação à falta de engajamento na tarefa e de memória nos alunos, cada vez mais frequentes. Assusta o fato de os alunos esquecerem reiteradamente até das letras do próprio nome, tendo em vista que a capacidade de construir uma memória pessoal é fundamental para o processo de aprendizagem. O objetivo dessa pesquisa foi assim, analisar os processos psíquicos envolvidos na dificuldade de aprendizagem, e nas dificuldades de processamento emocional por meio do acompanhamento de um aluno do Ensino Fundamental que apresentava severas dificuldades cognitivas e afetivas, sobretudo uma agressividade constante com seus colegas e professora. Procurou-se saber se, por meio de intervenções balizadas pela teoria Psicanalítica, esse quadro poderia ser revertido, concedendo um "novo olhar" para algumas práticas pedagógicas cotidianas. Essa pesquisa partiu do pressuposto de que as dificuldades não eram causadas por alguma deficiência em si, mas pelo uso de mecanismos psíquicos, que influenciavam a maneira como o menino se portava em ambiente escolar, inclusive em suas manifestações agressivas. Ao longo do trabalho ficará evidente a importância do estabelecimento de vínculos positivos e de um ambiente continente às pulsões e ansiedades, pois é de suma importância poder contar com um "outro" que dê suporte ao processamento de emoções. Por meio dessa experiência um-a-um, pode-se pensar também alguns elementos que podem auxiliar a prática pedagógica diária, e em como lidar com esse tipo de aluno, que está cada vez mais presente nas salas de aula.

Palavras Chave: Dificuldade de Aprendizagem – Psicanálise e Educação - Agressividade

SUMÁRIO

1. Introdução.....9

2. Metodologia.....13

2.1. Procedimentos.....13

2.2.Descrição Inicial sobre a Criança e sobre os Acompanhamentos.....16

3. O Funcionamento da Dinâmica Psíquica: Alguns conceitos fundamentais à compreensão da experiência de pesquisa.....22

3.1. A relação entre as mudanças Catastróficas e a Aprendizagem.....22

3.2. O mecanismo do funcionamento mental.....25

3.3 Elementos Beta, Alfa, e a Capacidade de Reverie – O desenvolvimento do pensamento e as influências no processo de aprendizagem.....32

3.4 Teoria sobre o pensar.....35

4. A relação da Psicanálise com a Educação: Pensando o estudo de caso.....37

4.1. A questão de formação de vínculos.....37

4.2. O Brincar.....48

4.3. A Agressividade.....55

5.Transferência e Contratransferência: Dificultador ou Ferramenta do processo de interpretação?.....,.....66

5.1. O conceito de Transferência.....67

5.2. O conceito de Contratransferência.....73

6. Conclusão: Implicações para a Educação.....80

6.1.Mudanças observadas na Dinâmica Psíquica e na Dinâmica das Relações Interpessoais.....80

6.2. Contribuições desse estudo para a educação.....89

7. Referências Bibliográficas.....97

1. Introdução e Justificativa

Esse Trabalho de Conclusão de Curso é fruto de dois anos de pesquisa de Iniciação Científica, resultado da tentativa de realizar uma discussão que abarque os dois grandes temas trabalhados durante esse anos: A Dificuldade de Aprendizagem e a Agressividade, temas que estão tão presentes e em destaque no ambiente escolar. Essa Monografia tem como referencial teórico a Psicanálise e procura estabelecer um diálogo entre esse campo de conhecimento e a Educação, visando assim a refletir sobre os fenômenos educativos com o auxílio das ferramentas de interpretação psicanalíticas, para que algumas das dificuldades enfrentadas em sala de aula ganhem um "novo olhar", pensando que elas podem não ser apenas de ordem cognitiva, mas também afetiva e social, aspectos imbricados no processo de construção da aprendizagem e da própria identidade dos sujeitos. Também é objeto privilegiado de estudo, o papel que a escola tem diante dessas demandas, e como esta pode lidar com algumas das dificuldades que serão descritas.

A temática dessa pesquisa está ligada a um projeto maior coordenado pela minha orientadora, Profª Drª Ana Archangelo, cujo título é "Exclusão social, Vulnerabilidade à Exclusão Escolar e Psicanálise: a Superação da Capacidade para não aprender. Esse projeto maior tem como objetivo a investigação da relação entre a exclusão social e a instituição escolar, e como essa relação interfere diretamente na dinâmica psíquica dos sujeitos, resultando no que é chamado nesse trabalho como "Capacidade para não aprender" (Archangelo, 2009). Esse trabalho tem, assim, possibilitado a reflexão sobre os danos que crianças (alunos) sofrem, no plano das dinâmicas psíquicas, em função de processos sociais excludentes, e tem questionado o papel da escola diante desse fenômeno. Essa pesquisa maior, além de ter desdobramentos em projetos de iniciação científica e Monografias de Conclusão, também teve o apoio Programa Especial de Melhoria do Ensino da Fapesp (processo

2010/08739-7), o que possibilitou que essas indagações e questionamentos também fossem estudados por um grupo de professores da escola em que o projeto foi desenvolvido.

Nesse contexto de discussão se insere o presente Trabalho de Conclusão de Curso. A primeira parte dos estudos realizados foi financiada pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), durante o período de um ano, quando foram iniciadas as reflexões sobre a "capacidade para não aprender", tendo como foco o acompanhamento de um aluno do Ensino Fundamental que se encontrava nas condições de vulnerabilidade social e escolar, visando a investigar se, por meio de uma intervenção, a dificuldade de aprendizagem poderia ser revertida, mediante a construção "de uma memória de si" (Archangelo, 2009) - conceito usado nesse trabalho para referir-se à capacidade dos indivíduos de construir as próprias narrativas e processar de forma satisfatória suas emoções, elemento fundamental para o aprendizado, e que pesquisas anteriores têm demonstrado inexistentes em algumas crianças nessas condições.

A segunda parte da pesquisa foi financiada pela Fapesp (Fundação de apoio à pesquisa do Estado de São Paulo). A temática de estudo foi a agressividade presente na transferência e na constratransferência, e surgiu como desdobramento da primeira parte, tendo em vista que manifestações agressivas foram recorrentes nos encontros com o aluno acompanhado. Além de motivador para o aprofundamento da compreensão da dinâmica psíquica da criança estudada, essa escolha teve a finalidade de discutir como os professores podem fazer o manejo das manifestações hostis de seus alunos, de modo a evitar que essas dificultem as relações interpessoais, bem como o processo de aprendizagem.

Essa Monografia se propõe a refletir sobre alguns mecanismos psíquicos observados no estudo de caso realizado, aprofundando a discussão sobre o conceito de agressividade e a compreensão de manifestações agressivas que podem ser visualizadas no ambiente escolar constantemente.

Cabe ressaltar a motivação desse trabalho: Por quê esse tema de estudo foi escolhido? E por que, dentre tantos referenciais teóricos, a Psicanálise foi escolhida para balizar as reflexões? Meu interesse pela psicanálise constituiu-se através da percepção de que ela permite um diálogo articulado entre aspectos inconscientes e sociais da experiência do sujeito, produzindo explicações originais para uma prática pedagógica marcada por explicações fortemente cognitivistas. Ela também procura destacar o papel da afetividade e das primeiras relações estabelecidas no desenvolvimento emocional ao longo de toda a vida do sujeito.

Em relação ao tema, especificamente, interessei-me por ele em virtude da necessidade de compreensão das dificuldades de aprendizagem e das portas que abre para se estudar a correlação existente entre tais dificuldades e processos excludentes que vitimizam essas crianças. Como parte das grandes preocupações da área de educação, esse problema tem angustiado diversos professores que não sabem mais o que fazer com seus alunos que parecem se recusar a aprender alguma coisa e que, ao mesmo tempo, apresentam um comportamento arredio ou agressivo em sala de aula. A motivação dessas investigações surgiu por meio da percepção de quão difícil é a manutenção do vínculo afetivo com crianças nessas condições. Sempre foi uma angústia pessoal também poder trazer algumas sugestões sobre o manejo dessas situações, pensando em como a instituição escolar e os professores podem se posicionar diante desses aspectos, tão difíceis e tão presentes.

Daí que um dos objetivos dessa pesquisa é procurar ´desvendar' as razões, e/ou forças inconscientes que atuam sobre o indivíduo, impedindo-o de realizar a criação de sua própria narrativa, e de fazer uso da memória em situações corriqueiras da sala de aula, o que, por consequência, interfere de forma dramática na sua aprendizagem, e na constituição de seu próprio ser (sua individualidade).

Sendo, assim, o objeto desta pesquisa centrou-se na análise das dinâmicas psíquicas e afetivas de um aluno do Ensino Fundamental, discutindo o papel que a escola desempenha

nesse fenômeno, levando em conta que as crianças desenvolvem o que neste trabalho é chamado de "capacidade para não aprender", pois não possuem uma ' memória de si', refletida na dificuldade de construírem as suas próprias narrativas. Foram duas as questões norteadoras, organizadoras desta investigação: 1) De que forma a criança se apropriará da intervenção e das metodologias utilizadas? O contato com a pesquisadora permitirá a "construção de uma memória de si"? 2) Quais são os mecanismos psíquicos envolvidos na "capacidade para não aprender" no aluno acompanhado?

A motivação que embasou as questões norteadoras dessa pesquisa surgiu principalmente da percepção de que as queixas dos professores em relação à falta de engajamento na tarefa e de "memória" nos alunos são cada vez mais frequentes. Assusta o fato de os alunos se esquecerem reiteradamente até das letras do próprio nome, tendo em vista que a capacidade para construir uma memória pessoal é fundamental para a construção de narrativas, e essas, por sua vez, essenciais no processo de aprendizagem. Dessa forma, analisar aspectos da psicodinâmica de um aluno que apresenta as características citadas, e, consequentemente, sérias dificuldades escolares, visou a saber se a metodologia utilizada poderia auxiliar na reversão desses mecanismos psíquicos e como esses resultados poderiam ser interpretados para além de um estudo do caso, buscando saber as implicações pedagógicas para e na instituição escolar.

Considerando também que os professores da criança acompanhada já não sabiam o que fazer para atendê-la, sentindo-se impotentes tanto na tarefa de ensiná-la como na de ajudá-la no manejo de sua agressividade, o acompanhamento se tornou uma esfera privilegiada de intervenção junto a um aluno sobre o qual já pesam, além dos fracassos individuais, os estigmas escolares. Para além da abordagem individual do "caso", o estudo pode vir a contribuir com a produção de um conhecimento relevante para a instituição escolar, voltado à superação de estigmas e estereótipos ali construídos e cristalizados.

2. Metodologia utilizada

2.1 Procedimentos

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública, localizada na cidade de Campinas. Esta escola está situada em uma área de alta exclusão social e atende alunos do Ensino Fundamental da região. Com relação à seleção da criança, a escolhida para participar da pesquisa foi um menino de oito anos de uma sala de 2º ano. A escolha buscou ser a mais criteriosa possível, realizada em conjunto com a professora e a orientadora da pesquisa. O referido aluno foi selecionado por ter sido constatado que as tentativas pedagógicas utilizadas em sala de aula com ele vinham sendo ineficazes para sua aprendizagem e que, além das dificuldades escolares, esse menino possuía fortes dificuldades no que se referia ao convívio social, em decorrência de um temperamento muito agressivo. Para preservar a identidade da criança, esse trabalho irá se referir à ele como "F".

A criança selecionada foi observada em sala de aula, bem como acompanhada em encontros lúdicos com a pesquisadora, que ocorreram semanalmente. Nos encontros, o aluno teve a pesquisadora à disposição, para desenvolvimento de atividades lúdicas, escolares, ou apenas para conversas informais. A intenção inicial foi de criar um vínculo positivo entre eles, pois algumas dessas crianças apresentavam dificuldade em criar esse tipo de vínculo na escola. Nesses encontros, além da disponibilidade de brinquedos, papel e tinta, imagens de sala de aula filmadas e editadas, contendo cenas de sucesso e de dificuldade escolar, passaram a ser apresentadas após três meses do início do projeto. As minhas intervenções como pesquisadora eram feitas na medida em que a criança demandava a participação, ou quando eu avaliava que a criança não encontrava meios de conter ou acolher os elementos significativos da experiência daqueles encontros. No decorrer desse processo, foi verificado

com a professora se houve alguma diferença no comportamento do aluno diante das novas situações vividas em sala de aula.

Concomitantemente ao acompanhamento da criança, participei de encontros coordenados pela orientadora da pesquisa e com a professora daquela, quinzenalmente. Nesses, a reflexão acerca das experiências dos alunos exigiu, de um lado, o estudo dos processos sociais, psíquicos e educacionais ali imbricados; de outro, a construção de 'formas de ação' que se distinguissem das usuais e que pudessem contribuir para a superação das imensas dificuldades por que passam alunos e professores.

A participação nas reuniões com as professoras e seu registro por meio de relatórios também foi objeto de reflexão conjunta. Tais encontros tiveram como intuito criar um ambiente de troca de experiências e de tomada de consciência do agir dessas professoras com os alunos. Archangelo, orientadora da pesquisa, trazia elementos da Psicanálise que se articulam com as vivências do dia-a-dia escolar, embasando teoricamente os professores em suas respectivas atividades pedagógicas. Todas as reuniões foram registradas através de relatórios, assim como os encontros individuais registrados e enviados à orientadora do projeto para acompanhamento e discussões.

No que diz respeito a aspectos de caráter técnico, foram realizados quatro observações em sala de aula, quarenta acompanhamentos individuais, sendo dez desses voltados à apresentação de filmagem. Serão utilizados ao longo da monografia algumas partes dos relatórios semanais, pois recorrer às citações oferecerá um suporte para analisar e ilustrar as observações referentes à dinâmica psíquica.

Foi necessária uma prévia aproximação, para que fosse explicado que o aluno faria parte de um projeto de pesquisa e que, para isso, semanalmente iria para um espaço da escola comigo e que lá poderia conversar, ver filmagens e brincar. As filmagens foram apresentadas após oito encontros individuais, pois estava previsto um tempo para formação de vínculo

entre criança-pesquisadora.

Os resultados foram avaliados ao longo de todo o trabalho de acompanhamento da criança selecionada, de modo a permitir ao processo de intervenção e investigação a devida adaptação às necessidades demonstradas pela criança. A supervisão ocorreu, portanto, tanto para a pesquisadora, quanto para os professores, e constituiu um espaço de problematização dos determinantes sociais, psíquicos e pedagógicos da situação em que as crianças se encontravam. A partir de tal reflexão, foram delineadas as formas de intervenção, de modo a propiciar a construção da 'memória de si' e a superação da 'capacidade para não aprender'. A análise do trabalho e dos dados coletados foi conversada com o aluno com cautela, para que a angústia do aluno não se convertesse em impeditivo para o contato com as experiências ali vividas. O acompanhamento, portanto, foi constante, para que, a cada encontro com a criança, fossem avaliadas as condições do trabalho.

A intervenção realizada na escola referida foi feita mediante o aceite da instituição, dos professores e dos pais ou responsáveis pelo aluno envolvido. Todo o material necessário para o andamento da pesquisa esteve disponível graças ao financiamento Fapesp concedido ao projeto maior.

Os materiais exigidos para a consecução da pesquisa foram:

1. Caixa de brinquedos*, a qual permaneceu à disposição da criança durante os encontros individuais, para que esta pudesse se valer de diferentes formas de expressão diante da angústia.

2. Câmera filmadora, para a execução de filmagens das atividades escolares que envolvem a criança acompanhada;

3. Programa de edição de imagens.

4. HD externo, para arquivamento do material fílmico produzido;

5. Notebook, para a realização da edição e projeção das imagens durante os encontros individuais.

* A caixa de brinquedos utilizados nos encontros dispunha de bonecos grandes e pequenos, animais de vários tamanhos, giz, lousa, papel, lápis de cor, blocos de encaixe, caminhões, banheira, massa de modelar, carros, etc. Nos encontros, a criança podia escolher livremente a atividade.

2.2 Descrição Inicial sobre a Criança e sobre os Acompanhamentos

No início dos acompanhamentos, o aluno F. apresentava severas defasagens escolares, como o desconhecimento total da leitura e da escrita, do sistema de contagem, e até mesmo sobre os dias da semana, não conseguindo organizar-se espaço-temporalmente. Além da "capacidade para não aprender", o aluno apresentava dificuldade no brincar, e ausência de memória e de narrativa.

Com relação ao brincar, no começo dos acompanhamentos, F. demonstrava uma incapacidade de realizar essa atividade tão própria das crianças. Não conseguia desenvolver enredos, apenas retirava e colocava os brinquedos de dentro da caixa, ou criava estórias repetitivas e estereotipadas. Mostrava uma dificuldade angustiante em comentar aspectos de sua própria vida, por vezes fantasiava muitas coisas, ou apenas negava os fatos que tinham acabado de acontecer, por exemplo. No decorrer dos acompanhamentos, como poderá ser verificado, ele apresentou mudanças significativas, conseguiu realizar simbolizações, pintar e desenhar objetos ligados ao universo lúdico e desenvolver enredos, apresentando uma maior consciência sobre si mesmo, também presente e demonstrada ao aprender alguns jogos, como o da memória e o de construção (blocos de madeira).

Durante o trabalho, ele se portou de forma oscilante: ora apresentava comportamentos

receptivos aos acompanhamentos e ante a minha presença, ora apresentava-se arredio, ou com comportamento permeado pela agressividade que demonstrava com todos ao seu redor. Nesse cenário, os encontros foram marcados por episódios em que a agressividade da criança foi destinada aos brinquedos e, em especial, à relação estabelecida comigo. Porém, sempre que os encontros eram carregados de muita agressividade, havia a presença de atitudes reparatórias em seguida, como, por exemplo, o menino confeccionava dobraduras e desenhos para mim, guardando-os em meu caderno, pedindo que eu sempre os deixasse lá para me lembrar dele.

Diante das constantes dificuldades escolares, o aluno apresentava essencialmente duas reações: por vezes, ficava extremamente nervoso e irritadiço, procurando justificativas externas para seu insucesso - a professora que não lhe dava atenção, os colegas que não o auxiliavam, as atividades que eram chatas demais, etc. Em outras ocasiões, apresentava o comportamento de esquiva, evadindo-se da situação, principalmente quando esta era muito complexa ou quando os pares realizavam-na de forma satisfatória. As justificativas nessas ocasiões se efetivavam por "amanhã a gente faz, agora não estou com vontade, não vou fazer essas coisas chatas". Em suma, quando a situação mostrava-se além de sua competência, não lidando com a frustração, preferia se abster dela, fato que, como pode ser percebido, atrapalhava o processo de aprendizagem, pois este implica tentativas e erros, e, principalmente, enfrentamento de situações desafiadoras em que o "não-saber" é ponto de partida.

O aluno em questão apresentava, também, um comportamento arredio, pouco concentrado em sala de aula, sendo pouco querido pelos seus companheiros, em virtude de sua agressividade constante. Foi marcante no processo de acompanhamento a percepção de que suas dificuldades de processamento do conhecimento eram decorrentes da dificuldade de processamento de suas experiências emocionais (a agressividade, e a dificuldade de relacionar-se socialmente), visto que, ao expulsar esses conteúdos da mente, acabava por se

privar da atividade mesma de pensar. No começo dos acompanhamentos, a criança se encontrava “sem noção” das coisas, com problemas de delimitar a sua própria identidade e fazendo constantemente uso de mecanismos de defesa.

O objetivo de analisar as dinâmicas psíquicas do aluno se concretizou através de observações, que visaram à percepção de que as modificações se dariam à medida que o aluno acompanhado entrasse em contato com a pesquisadora em encontros semanais, individuais, e de caráter lúdico, também dedicados à apresentação de videogravações editadas que continham cenas de êxito e dificuldade no ambiente de sala de aula.

Coube observar as possíveis alterações, tanto nas formas mediante as quais a criança lidou com tal experiência, quanto no seu desempenho escolar após entrar em contato com “o outro” que a ajudava a processar o que para ela era intolerável. Para refletir e relacionar essa dificuldade pessoal com a dificuldade escolar, essa pesquisa tem como eixo norteador a concepção de que em um território de sofrimento psíquico, a capacidade de criar algo substancial (como a aprendizagem) depende do enfrentamento da dor e da recomposição da estrutura psíquica, pois uma mente que não acolhe as situações 'difíceis' tende a recusar os desafios e riscos intrínsecos ao ato de aprender e a ficar estagnada.

Através do trabalho empírico realizado, ficou evidente a relevância de um determinado tipo de vínculo, pautado na confiança, na livre expressão e, fundamentalmente, no reconhecimento da criança como um ser dotado de um mundo interno complexo. Nessa experiência particular com a criança estudada, questionamentos que diziam respeito à relação da pesquisadora com a criança e o manejo de situações agressivas desta, surgiram. Inicialmente foi muito difícil a manutenção do vínculo com esse aluno, pois os encontros eram sempre muito intensos, perpassados por ataques verbais e ameaças de ataques físicos. As imagens da criança em sala, projetadas nesses encontros, também eram atravessadas por muita agressividade e por uma atitude de esquiva à atividade, o que era bastante angustiante.

Essa tensão era repetidamente experimentada na relação criança – pesquisadora. Mesmo havendo uma melhora no que diz respeito a um maior contato com aspectos pessoais, a questão da simbolização da agressividade foi recorrente, tanto nas imagens das situações escolares, como nas atitudes demonstradas nas atividades lúdicas.

O objetivo de apresentar essas filmagens à criança foi o de oferecer a ela o que se poderia chamar de uma ' memória externa', uma oportunidade de rever e reviver uma experiência de sala de aula, com tempo e ajuda para processá-la, pois tal criança não possuia ' ferramentas psíquicas' suficientes para lidar com a angústia e as ansiedades que derivavam desses fatos, sem suporte de um "outro".

O registro das situações escolares não foi feito apenas com o intuito de prover os investigadores com material para a pesquisa, mas, sobretudo, de prover o professor e a criança estudada com um material que se constituiu como uma 'memória da experiência vivida', a qual eles puderam elaborar em conjunto. Isso porque, nas palavras de Mello (2009):

> "Reconstruir, relembrar e repetir sempre foi considerado importante, desde que Freud chamou atenção para isso pela primeira vez. Hoje, no entanto, os analistas kleinianos estão atentos à questão do passado *no* presente, do repetir *na* sessão. A esperança é de que por meio da análise completa e profunda do repetir, ocorra o relembrar, não apenas na forma de relembrar eventos históricos esquecidos, mas sim tornando conscientes ansiedades, defesas e relações de objeto, mantidas inconscientes no presente" (MELLO, 2009: p. 41)

A aprendizagem se baseia, entre outras coisas, na recordação, e, portanto, exige que o sujeito supere, ao menos em certa medida, a tendência à repetição de conteúdos inconscientes. Daí a relevância dos encontros com a pesquisadora no auxílio do processamento das emoções que o aluno não consegue processar sozinho, aspectos que para ele eram intoleráveis e não "acessados" conscientemente. Isso justifica também por que a pesquisa vem demonstrando que o 'não ter memória' refere-se mais a uma lacuna na construção de uma narrativa, de uma 'memória de si' do que à ausência ou prejuízo de uma função psicológica específica e necessária à aprendizagem, chamada memória.

Com relação à reação ante a apresentação das filmagens editadas, de início, F. centrou-se mais nos seus aspectos físicos, como aparência, e atitudes descritivas, como estratégia para poder aguentar a ansiedade, que o deparar-se consigo mesmo despertava. Embora tenha assistido a todas as filmagens sem pedir para pará-las, por vezes fingia não estar vendo as imagens e pedia para a pesquisadora contar o que via; em outras, centrava-se na aparência, na destreza física, ou mesmo na culpabilização dos colegas ao perceber as atitudes dele como negativas. Ao longo da apresentação das filmagens, pode-se perceber um fato essencial nas análises: A criança tomava para si apenas os aspectos maus, percebendo-se apenas como agressiva, não suportando olhar as passagens em que era mostrada se relacionando bem com os colegas e desempenhando as atividades escolares. Não se reconhecendo, ficava por demais ansiosa. Porém, com o tempo, e com as intervenções pontuais, o aluno pode integrar melhor sua psique, e perceber-se melhor, como autor e ator de suas atitudes, fossem elas tidas como "boas" ou "más", pois ao não receber um julgamento moral, pode delimitar melhor sua identidade, e a identidade do outro.

Como já citado anteriormente, o trabalho empírico realizado com uma criança na escola e a reflexão teórica possibilitou o entendimento da importância de uma intervenção, pois ela representa uma ajuda externa na construção da memória pessoal do indivíduo. Para Klein (1932), “a criança expressa suas fantasias, seus desejos e suas experiências reais de um modo simbólico, através de brincadeiras e jogos” (p. 27). Por isso, o brincar e o desenhar foram de fundamental importância durante os encontros, pois através da interpretação das brincadeiras e do que estava representado nos desenhos, foi possível que a criança dominasse aos poucos sua angústia e entrasse em contato com seus sentimentos e ideias (LUZ, 2009, p. 50).

O trabalho revelou que o aluno apresentava significativa dificuldade para processar suas experiências, o que o impedia de armazená-las como ‘algo para ser lembrado’. Nos

encontros individuais, e com a ajuda da pesquisadora, a criança entrou em contato com situações angustiantes, e iniciou um processo de elaboração do que, para ela, era intolerável. Com o desenvolvimento do trabalho, a atitude da pesquisadora era a de aceitação da condição de F. e a comunicação, mesmo em situações em que não eram utilizadas palavras, de que ela estaria ali para quando ele precisasse, propiciando um ambiente continente para as pulsões, fantasias, e projeções.

Como esperado, pode-se ver que a criança apropriou-se do vínculo com a pesquisadora, superando sua posição de recusa, permitindo que, com a ajuda do "outro", fossem construídas gradativamente as ferramentas psíquicas para lidar com as ansiedades que se traduziam em manifestações agressivas.

Embora tenha sido difícil a aproximação e a criação de vínculo com esse aluno, algumas mudanças puderam ser observadas no período de contato, e a relevância do projeto acentua-se, pois a criança acompanhada representava uma "encruzadilha" para a instituição escolar. Essa foi uma pesquisa árdua, que exigiu muito estudo, mas, sobretudo, envolvimento emocional, uma vez que dependia da possibilidade de encontro real com a criança, que não é apenas um 'objeto de pesquisa'.

3. O Funcionamento da Dinâmica Psíquica: Alguns conceitos fundamentais à compreensão da experiência de pesquisa

3.1 A Relação entre as Mudanças Catastróficas e a Aprendizagem

O conceito de ´catástrofe' é fundamental para o entendimento dos efeitos das severas dificuldades de aprendizagem de certos alunos sobre as situações vividas no interior da escola. A expressão utilizada por Bion (1994) refere-se a uma conjunção de fatos que possuem uma força disruptiva que violenta uma estrutura já existente. Segundo Grinberg et al (1973) "a introdução de uma ideia nova promove a modificação nas estruturas, essa transformação se efetua por momentos de desorganização, sofrimento e frustração, e por meio desses sentimentos, que o crescimento se efetua" (p. 38). Diante de ideias e de ações modificadoras, há duas reações possíveis: não lidar com essa transformação, rechaçar e expulsar essas ideias (criando reações defensivas e de cisão) ou poder conter essas ideias e acolhê-las. A mudança catastrófica é um momento inevitável em todo o processo de evolução e crescimento, e a mudança é considerada catastrófica, segundo Grinberg et al (1973) porque é um acontecimento que determina a subversão da ordem. É catastrófica também porque desperta sentimentos de desastre nos participantes e porque aparece de forma brusca e violenta.

O termo catástrofe designa assim uma experiência que, quando não vivenciada como estado transitório, converte-se em um senso de desastre psicológico que sempre acompanhará o sujeito, tendendo à estagnação, em virtude do terror que ela evoca, dificultando o acolhimento de novas experiências (BION, 1994, p.101). Em um território de perda psíquica, a capacidade para criar algo substancial (como a aprendizagem, por exemplo) depende do enfrentamento da dor e da recomposição da estrutura psíquica. Uma mente que não acolhe as

situações ‘difíceis’, tende a ficar paralisada.

Baseando-se nesse aporte teórico, pode-se dizer que as crianças que não aprendem possuem a capacidade desenvolvida por algum caminho psíquico *para não aprender (*ARCHANGELO 2009). Essa ‘recusa’ psíquica em permitir que o indivíduo se aproprie dos conhecimentos é fruto de uma experiência não satisfatória transformada em uma barreira. Como um dos resultados do processo de paralisia e fragmentação, está o ataque à capacidade de construir uma ‘memória de si’ que se converta em narrativa. Um psiquismo que não construiu uma ´memória de si’, não tem repertório, ferramentas, e nem finalidade para construção de narrativas, afinal, se a experiência não se converte em memória, não terá como ser convertida em narrativa.

A situação de aprendizagem, por sua vez, comporta algo da dialética entre sentir-se inadequado e ser capaz de mover-se em direção ao enfrentamento das situações que implicam algum grau de frustração. Rustin (2001) aponta o ‘senso de inadequação do *self*’ e a dor decorrente na constatação de um não-saber que antecede a experiência de aprendizagem. Descreve também o necessário enfrentamento das inúmeras dificuldades ao longo desse processo; um enfrentamento que não é apenas de nível cognitivo, mas afetivo: é preciso abandonar o pensamento onipotente (eu sei tudo, tudo que eu sei me basta, entre outros) ou mágico (aprenderei isso como num passe de mágica) para que o sujeito se lance na tarefa de aprender. Em outras palavras, Archangelo (2009) afirma que Rustin, em diálogo com Bion, nos fala da necessidade de se tolerar a frustração para que o desenvolvimento de algumas competências que se revelarão cognitivas mais tarde ocorra. Uma mente será capaz disso quanto mais oportunidades tiver em frente a demandas e frustrações anteriores, ter sido acompanhado de outro – sujeito ou instituição – capaz de auxiliá-la no processamento do sofrimento ali presente. A transformação de nossas experiências mais íntimas, e não simbolizáveis em um primeiro momento, em experiências pensáveis e, por essa razão,

compartilháveis, é uma das chaves para o desenvolvimento da capacidade para pensar e, por conseguinte, para narrar e, em última análise, para aprender.

Foram relacionados até aqui a importância do estudo da dificuldade de aprendizagem ou ‘capacidade para não aprender, segundo Archangelo (2009). Cabe ressaltar um dos aspectos fundamentais da investigação e acompanhamento da criança: a memória. Sendo um requisito fundamental, ainda que não suficiente, no processo de apropriação do que foi visto, ouvido e sentido, é de suma importância no processo de aprendizagem. Em pesquisas anteriores desenvolvidas por Archangelo (2009), professoras afirmaram sentirem-se de ´mãos atadas’ em situações em que os alunos reiteradamente se esquecem de letras, de palavras e dos textos ´ Apavora o professor o fato de o aluno não conseguir se lembrar sequer das letras do próprio nome, ou não formular hipóteses de escrita com sílabas relacionadas ao nome de pessoas próximas’ (ARCHANGELO, 2009, p.3). O termo memória, para Bion (1994), é definido como o armazenamento de objetos, constituídos através da transformação dos objetos sensíveis e ansiedades em elementos passíveis de serem representados pelo pensamento. Uma mente não capaz de realizar essa transformação não é capaz de armazenar suas experiências, causando ao sujeito o que é chamado nessa pesquisa de uma ausência de narrativa.

Ainda segundo Bion (2004), é em nossas primeiras experiências de relações que o processamento das ansiedades se inicia, através do auxílio da mente de outro indivíduo, a qual teria a tarefa de ´digeri-las’, já que um bebê ainda não possuiria aparato mental suficiente para tanto. Esse mecanismo de auxílio é denominado por ele como *reverie*. Com sucessivas oportunidades de *reverie,* os sujeitos desenvolveriam a capacidade de processar suas próprias emoções e de enfrentar as ansiedades provenientes de suas experiências, desenvolvendo, com isso, progressiva capacidade de contato com a realidade.

Os estudos psicossociais têm demonstrado, no entanto, que experiências de *reverie* não

se restringem nem dependem apenas das primeiras relações estabelecidas. Ao longo da vida, é necessário que tenhamos oportunidade de contar com 'o outro' diante de situações em que necessidades se fazem prementes e ansiedades são mobilizadas. O reconhecimento, por parte do que chamamos 'sociedade', de nossas demandas como seres sociais, também é de fundamental importância no processo de desenvolvimento do sujeito.

Sendo assim, em sentido inverso, na ausência de uma *reverie social*, presente, por exemplo, em processos de exclusão, ocorre a amplificação do sentimento de catástrofe, reduzindo os recursos psíquicos do sujeito. Potencializa assim uma desconstrução, ou, em outras palavras, elimina oportunidades de o sujeito se perceber como tal, impossibilitando a construção de uma memória pessoal que se reflita na construção de novas experiências.

Em suma, esses processos descritos sobre a mudança catastrófica e a não tolerância à frustração, aspectos tão presentes nos processos de aprendizagem foram verificados no acompanhamento do aluno. Sentindo-se inadequado no processo de aprendizagem, como já descrito, ele evadia-se da situação, não enfrentando as frustrações, e se negando ao processo de aprendizagem, o que por consequência direta, interferia na construção de sua memória pessoal e na capacidade de formar narrativas, pois seu psiquismo não possuía as ferramentas necessárias para isso. Fazia uso recorrente de diversos mecanismos de defasa psíquicos, que serão descritos a seguir.

3.2 O Mecanismo de Funcionamento Mental

A Psicanálise coloca uma grande importância nas primeiras relações objetais estabelecidas, e, por meio dessas, há o estabelecimento dos mecanismos de defesa, em menor ou maior frequência. Sendo assim, os primeiros contatos que os sujeitos estabelecem com as pessoas que os rodeiam, e a qualidade dessas interações têm profunda importância para o

desenvolvimento posterior. Com base nessa concepção, o ambiente oferecido pela escola é de suma importância, pois é um dos locais primários em que a criança passa mais tempo e estabelece suas primeiras interações sociais para além do âmbito familiar. O indivíduo, nesse contexto, segundo GRINBERG et al (1973) tem que estabelecer contato com o dilema de evoluir e diferenciar-se no grupo e enfrentar os temores associados a essa evolução. Além dos mecanismos psíquicos individuais, o sujeito se depara com uma mentalidade grupal, que está formada pela opinião, vontade e desejos do coletivo em um momento dado, como o que pode ser visualizado no contexto educacional. Porém "essa mentalidade pode estar em conflito com os desejos e pensamentos individuais, produzindo desconforto e mal estar" (GRINBERG et al,1973, p.24). Nesse contexto, pode-se perceber que o indivíduo precisa conciliar suas demandas internas com as externas.

O papel da cultura de grupos é um fato observável dentro do contexto educacional, pois retrata a conduta de cada um dos integrantes (no caso alunos e professores), e os papéis que desempenham e as dinâmicas relacionais que estabelecem, fator que influencia diretamente na psicodinâmica de cada um dos envolvidos nesse processo.

O indivíduo, em qualquer etapa de seu desenvolvimento, enfrenta fenômenos emocionais de naturezas diversas, e os resolve de forma particular, dispondo do pensamento para perceber essas qualidades psíquicas. Bion, segundo GRINBERG et al (1973), postula que desde o início da vida, "o desenvolvimento requer estímulos, que a princípio são sentimentos, e que posteriormente englobam todos os fenômenos mentais" (p. 45). Sendo assim, pode-se perceber que o contato com a realidade interna e externa está diretamente relacionado com a forma de encarar essa realidade, e essa forma depende do funcionamento do pensamento. As múltiplas experiências do indivíduo em seu contato consigo mesmo e com os demais implicam a confrontação dos fatos: ter consciência ou não tê-la, ou em outras palavras, tolerar a realidade ou fugir dela. A maneira como essa confrontação se efetua

configura o uso dos mecanismos de defesas psíquicos e, portanto, a personalidade individual de cada ser humano, assim como a forma como a dinâmica psíquica se estabelecerá, dependendo da intensidade e recorrência de uso dos mecanismos de defesa.

Segundo GRINBERG et al (1973), a técnica utilizada por muitos psicanalistas para entender a dinâmica psíquica dos indivíduos é:

> "Exclusivamente interpretativa, levando em conta a transferência positiva e negativa, e elementos do modelo kleiniano, como as relações parciais dos objetos, das posições esquizo–paranóide e depressiva, da teoria da inveja, e dos mecanismos de defesa primitivos, especialmente o de identificação projetiva" (p.44).

Tendo em vista a importância desses conceitos para a interpretação do acompanhamento realizado com o aluno do Ensino Fundamental, esses mecanismos psíquicos serão brevemente contextualizados e explicitados a seguir. A importância de ressaltar esses conceitos é devido a suas manifestações na conduta e na linguagem dos sujeitos cotidianamente, sendo importante discriminar os mecanismos mentais que intervêm na organização e na estrutura psicológica. Para definir mais a fundo esses mecanismos psíquicos, esse trabalho faz uso recorrente das definições formuladas por GRINBERG et al (1973) em seu livro intitulado "Introdução às ideias de Bion", por fazer uma contextualização de termos caros à teoria psicanalítica. Também é realizada uma grande consulta ao dicionário de Psicanálise escrito por ROUDINESCO e PLON (1998). Farei uso de algumas citações literais destes autores a título de conceitualização, e discorrerei sobre elas.

- **Posição Esquizo - paranóide e Posição Depressiva**

Melanie Klein (1991), em seu artigo "Notas sobre mecanismos esquizóides", descreve a posição esquizo – paranóide pela primeira vez na literatura Psicanalítica. Roudinesco e Plon (1998) colocam a posição esquizo - paranóide como sendo:

> "A situação do bebê que, exposto ao impacto da realidade externa e à ansiedade provocada por sua pulsão de morte, utiliza os mecanismos de dissociação, negação, onipotência, idealização e identificação projetiva para defender-se. O resultado é a dissociação dos objetos em idealizados e persecutórios. Em contrapartida, a posição depressiva constitui o processo de integração psíquica, com o aparecimento de sentimentos de ambivalência, amor e ódio pelo mesmo objeto".(ROUDINESCO E PLON, 1998: p. 595).

A posição esquizo – paranóide origina-se das fantasias agressivas da criança em relação ao corpo da mãe, e passa para a posição depressiva quando há o aparecimento de um crescente sentimento de culpa. A origem desse sentimento de agressividade são as ansiedades persecutórias, que causam um enorme medo ao bebê de ser destruído. Os objetos nessa posição não são vistos em sua totalidade, ou seja, como bom e mau ao mesmo tempo. Dada essa separação, o bebê separa a mãe em duas, aquela que ele ama, e a que odeia, o que desperta mais a sua agressividade. Trata-se da fantasia do bebê a respeito do seio e de suas qualidades. Segundo Klein, tal fantasia envolve um seio bom, responsável por despertar os sentimentos amorosos no bebê, já que ele nutre e satisfaz, bem como um seio mau, responsável por despertar a hostilidade, pois causa dor, ansiedade e frustração. Dentro desse contexto do funcionamento psíquico, as fantasias destrutivas causam, ao mesmo tempo, a sensação de perseguição do bebê pelo seio mau e a sensação de que o bebê consegue destruir esse seio.

Com o passar do tempo, e da ampliação das relações, ocorre uma maior integração psíquica, o que permite observar os objetos em sua totalidade: em seus aspectos positivos e negativos. A integração ocorre por meio da introjeção dos aspectos bons no EU, e embora ocorra desde os primórdios do estabelecimento das relações, intensifica-se com a expansão das relações. O conceito de integração para Klein implica a reunião dos aspectos bons e maus. Essa integração permite ao bebê perceber que o seio é um só: o objeto que ele tanto ama é também o objeto que ele tenta destruir. A ansiedade persecutória cede lugar, assim, à ansiedade depressiva, passa-se a ter medo de perder o objeto amado, experimentando um

estado de luto. Esse medo e essa ansiedade fazem com que sejam elaboradas as atitudes reparatórias, como tentativa de preservar o amor desse objeto.

Roudinesco e Plon (1998) afirmam que se pode perceber que o relacionamento com os objetos internos se altera com o tipo de ansiedade: temor de aniquilação na posição esquizo paranóide, e temor da destruição do objeto bom pela agressividade na posição depressiva (p. 595). Surgiriam daí sentimentos de culpa responsáveis pela depressão, os quais levam à reparação do objeto, aparecendo maior integração do EU.

Embora Klein tenha formulado esses conceitos partindo de seu trabalho com crianças pequenas, visando à compreensão das contradições do psiquismo, o funcionamento do Self se efetuará de forma semelhante ao longo da vida do sujeito, e não apenas nos primórdios do seu EU. Roudinesco e Plon (1998), quando definem o conceito de posições, enfatizam que "os conceitos de posição esquizo - paranóide e posição depressiva são justamente chamados de posições porque ao longo da vida, o indivíduo não permanece em apenas algumas delas, mas ocorre um fluxo entre as duas" (p.594). Ora o funcionamento psíquico adere a características esquizo - paranóides, ora depressivas, contrapondo-se à ideia de fase, que presume um começo e fim, uma ideia se substituição de uma fase pela seguinte. O termo posição mostra que esta é um estado em determinado momento do sujeito, supõe uma oscilação ao longo da vida.

Outro conceito importante que balizará esse trabalho é o de personalidade psicótica, formulado por Bion (1994), e refere-se a um estado mental, e não a um diagnóstico psiquiátrico. Segundo Grinberg et al (1973) a expressão delimita:

> "um modo de funcionamento cujas manifestações se evidenciam na conduta e na linguagem, podendo ser verificados os seguintes: Intolerância à frustração, predomínio de impulsos destrutivos, que se manifestam com um ódio violento à realidade tanto interna como externa, ódio que se faz extensivo aos sentidos, às partes da personalidade e elementos psíquicos, que servem para o contato da realidade e seu reconhecimento" (GRINBERG et al, 1973, p. 45)

O autor afirma também que a personalidade psicótica se caracteriza também pelo temor de um aniquilamento iminente, que configura um tipo específico das relações estabelecidas entre os objetos, em grande parte de forma transferencial onde predominam a intolerância à frustração e a persistência do uso de mecanismos de identificação projetiva.

Grinberg et al (1973) em seu capítulo "Psicose" nos leva a refletir que o ataque dirigido contra os aspectos do self (eu) determina que as atividade mentais principais, assim como o aparelho para pensar e os vínculos com os objetos, apareçam mutilados e transformados em fragmentos que são expulsos violentamente; "essas partículas evacuadas passam a sensação de que ameaçam perigosamente a realidade externa. Essa evacuação mental recebe o nome de identificação projetiva" (GRINBERG et al, 1973, p. 48).

O entendimento dessas posições é de suma importância, pois elas descrevem os diferentes modos do funcionamento mental que manejam a pulsão de morte de diferentes formas (uma projetando e dividindo o objeto, outra integrando aspectos destrutivos e amorosos no mesmo objeto). E que ao longo da vida essas posições são recorrentemente utilizadas, podendo-se perceber quais os mecanismos psíquicos são utilizados. A teoria formulada por Klein permite – nos pensar a organização da vida subjetiva de acordo com um sistema em que o mundo fantasioso do eu, do Self, do objeto, e da projeção, organizam-se em uma estrutura diferente da real estrutura.

- **Conceito de Identificação Projetiva**

O mecanismo de identificação projetiva foi formulado por Klein (1991) em seu artigo "Notas sobre mecanismos esquizóides" datado de 1948. Grinberg et al (1973) defende que a "identificação projetiva consiste na fantasia de que as partes não desejadas da personalidade e dos objetos internos podem ser dissociadas, projetadas, e controladas no objeto em que se projetaram" (GRINBERG et al, 1973, p. 48). Esse mecanismo faz parte da formação das

defesas primitivas nos primeiros meses de vida, adquire outro modo de funcionamento na passagem da posição esquizo-paranóide para a depressiva. O conceito de identificação projetiva está ligado diretamente ao de cisão, pois quando há a predominância de sentimentos hostis, como a inveja e a voracidade, por exemplo, ocorre a dissociação das partes do ego, dando lugar a uma grande fragmentação dessas partes, que se projetam de forma violenta. Esses pedaços, ao serem expulsos por meio da identificação projetiva, criam uma realidade fantasiosa ameaçadora, cada vez mais dolorosa e persecutória. A consequência é o aumento do uso da identificação projetiva.

Pode-se perceber que o mecanismo de identificação projetiva se caracteriza pela fragmentação de partes do ego e também por partes cindidas de objetos internalizados. Esses fragmentos são projetados em um outro objeto externo, fazendo com que o objeto interno sinta-se perseguido e controlado por essas partes fragmentadas, que foram projetadas. Esse mecanismo de defesa atua intensamente nas primeiras épocas de vida e tem por função aliviar o ego de partes más e preservar as partes boas, protegendo-as de um mundo interno mau, além de atacar e destruir um objeto. Uma das consequências desse processo é que, ao projetar as partes más (fantasias e sentimentos maus de um objeto), o sujeito poderá aos poucos, reintrojetá-las de forma modificada, ou seja, de forma mais tolerável e menos ameaçadora.

Outro aspecto da identificação projetiva, enfatizado por Roudinesco e Plon (1998) "é que seu funcionamento normal constitui um dos principais fatores na formação dos símbolos e na comunicação humana"(p.594) e determina a relação de empatia com os objetos, pela possibilidade de colocar-se no lugar do outro e compreender melhor seus sentimentos. O conceito de identificação projetiva, formulado por Klein (1991), foi posteriormente expandido por Bion (1994), que descreveu o processo mediante o qual a mãe ajudaria o bebê a recuperar suas partes excindidas e projetadas. A esse processos, Bion deu o nome de reverie.

3.3. Elementos Beta, Alfa, e a capacidade de Reverie – O desenvolvimento do pensamento e as influências no processo de aprendizagem

Grinberg et al (1973) afirma que Bion desenvolveu a expressão "objeto bizarro" para esclarecer que, por meio da identificação projetiva e da cisão, o sujeito "tenta se livrar não somente do objeto mau, mas também que as partículas fragmentadas e evacuados com violência penetram e controlam os objetos. Esses, uma vez possuídos, atacam a parte da personalidade projetada" (p.49). Dessa forma, o resultado será o objeto bizarro, a partícula da personalidade transformou-se em uma "coisa".

Lendo Bion (2004) e Grinberg et al (1973), sendo o segundo um dos intérpretes das obras do primeiro, fica evidente que na teoria de Bion, o pensamento é resultado de uma função que surge por meio da interação de diversos fatores. A função que processaria os elementos é chamada de função alfa, responsável em traduzir e simbolizar os elementos sensíveis. Essa função alfa opera sobre as impressões sensoriais (ou seja, o que foi captado pela visão, pelo paladar, pelo tato, e pela audição) e as experiências emocionais vividas, transformando-as em elementos alfa. Esses são utilizados para que novos processos mentais (sejam de transformação ou de armazenamento). Portanto os elementos alfa são o material dos sonhos, do pensar, e das recordações.

Porém, em contrapartida, há também as impressões sensoriais e as experiências emocionais que não passam por essa transformação (não se convertem em símbolos, e portanto não viram pensamentos). Essas que não são processadas são nomeadas de elementos beta por Bion. Grinberg et al (1973) coloca que "Esses elementos não resultam em elementos apropriados para pensar, sonhar, recordar ou exercer funções intelectuais, geralmente atribuídas ao aparelho psíquico. Esses elementos são vividos como "coisas em si" e são evacuados por meio de identificação projetiva" (p. 96).

Bion, em sua teoria sobre o pensar, aponta que esses elementos beta (aspectos do ego e do superego fragmentados) ocupam o lugar dos pensamentos como "coisas", pois apenas preenchem um espaço. Esses elementos beta, não diferenciáveis da "coisa em si", para Bion, fazem com que, em virtude de a frustração não ser modificada com a produção de elementos alfa (que levam à representação), não haja o desenvolvimento do aparato para pensar. Nesses casos de fuga, os elementos beta, ocupam lugar de coisas, havendo um uso constante de identificação projetiva, resultando em uma permanente evacuação de tudo aquilo que se relaciona com a frustração, a dor, e a consciência dessa situação.

Relacionando esses aspectos com a questão da formação da memória e das narrativas, percebe-se que, como os pensamentos verbais dependem da elaboração da posição depressiva, pois envolvem um maior conhecimento da realidade psíquica, colocam o sujeito diante do sentimento de depressão e de perda dos objetos. O indivíduo recupera assim sua capacidade simbólica apoiado no aparecimento de elementos alfa. A construção de uma "memória de si" e a capacidade de formar narrativas, e portanto de simbolizar depende das transformações das percepções sensoriais em pensamentos processados, além da tolerância das frustrações.

Grinberg et al (1973) postula que se intolerância à frustração não é grande o bastante para causar a utilização de mecanismos de fuga, mas mesmo assim intensa o suficiente para predominar sobre o princípio de realidade, a personalidade desenvolverá onipotência e a onisciência como substitutos do processo de aprendizagem e não existirá uma função ou uma atividade psíquica que possa discriminar entre o verdadeiro e o falso, e tão pouco haverá um pensamento capaz de autênticas simbolizações:

> "Os sujeitos que apresentam sérias dificuldades para a aprendizagem e tentam opor-se a isso utilizando sua habilidade para a imitação, tratam de reproduzir mimeticamente aquilo que o objeto faz, mostra e ensina. Na realidade, a imitação é uma capacidade valiosa que constitui uma etapa na evolução da aprendizagem que uma criança normal passa. Porém nas crianças que reagem à frustração com acentuada inveja e intolerância essa imitação substitui a aprendizagem baseada na

> compreensão, assimilação e automatização dos símbolos. Não utilizam de forma normal o funcionamento da identificação projetiva, tão necessária para a aprendizagem, ao projetar se confundem e perdem a noção de diferenciação entre o eu e os objetos. Usam, em troca, a imitação". (GRINBERG et al, 1973: p. 55).

A teoria do pensamento proposta por Bion discute a existência de pensamentos e o estabelecimento de um aparelho para pensar. Essa atividade de pensar originou-se como forma de o psiquismo autoequilibrar a enorme quantidade de estímulos que percebia. Segundo Grinberg (1973), na concepção de Bion, "os pensamentos são anteriores à capacidade de pensar" (p. 75). Nessa concepção, Bion inclui como os pensamentos, as pré concepções e as concepções.

Para entender o alcance de cada uma dessas categorias, Grinberg et al (1973) sugere que se deva tomar como modelo a relação existente entre a mãe e o bebê (p. 76), justamente por ser a primeira experiência de relação que indivíduo possui. Para o bebê, sua maior necessidade é ter contato com o leite, o calor e o amor de sua mãe. O bebê tem uma pré concepção inata do seio, ou seja, a necessidade deste. Mas ao mesmo tempo, não tem a consciência dessa necessidade. Pressionado pela fome, experimenta a necessidade não satisfeita (seio mau), da qual tenta desfazer-se, pois representa a frustração.

Frente à frustração, o self tem várias opções. Se a intolerância à frustração é grande, há a tendência de evadir-se dela através da evacuação de elementos beta (coisas em si). Enquanto uma adequada tolerância à frustração mobiliza mecanismos tendentes a modificá-la, resultando na produção de elementos alfa e pensamentos. A capacidade de formar pensamentos dependerá então da capacidade da criança para tolerar a frustração. Se essa capacidade é suficiente, o não seio torna-se um pensamento e desenvolve-se o aparelho para pensar. Em oposição, a intolerância à frustração faz com que ocorra a fuga em vez de modificação, e o que deveria ser um pensamento, permanece como algo indistinguível, de uma "coisa em si", usado apenas para evacuação. Bion considerava, assim, a tolerância à

frustração de grande importância para o aparecimento do pensamento propriamente dito, e da capacidade para pensar.

Bion, segundo Grinberg et al (1973), estabeleceu um modelo de relação que intitulou continente – contido, que por meio de um aspecto particular da identificação projetiva, expandiu o conceito, que intitulou de *reverie*. O modelo criado embasa-se na relação mãe e bebê, em que o último projeta uma parte do seu psiquismo, em especial as emoções incontroláveis, para que a mãe, o continente, devolva-as de forma processada para que ele consiga tolerá-las. Com a intervenção desses mecanismos, vai-se formando na mente do bebê o aparelho para pensar os pensamentos:

> "Nas primeiras relações, o bebê internaliza boas e repetidas experiências da relação com a sua mãe, ficando internalizada sensações felizes, constituída por uma mãe (continente) receptiva e metabolizadora (…) A mãe funciona como um continente efetivo das sensações do bebê, conseguindo transformar a fome em satisfação; a dor em prazer; a solidão em companhia; o medo de estar morrendo em tranquilidade. Essa capacidade da mãe estar aberta as projeções – necessidade do bebê é o que se denomina de capacidade de reverie"(GRINBERG et al 1973: p. 81)

Esse modelo diz respeito às relações objetais, ansiedade e mecanismos de defesa, e é aplicável a múltiplas situações, como, por exemplo, no contexto escolar. Essa aplicação será discutida na reflexão sobre quais as contribuições desse estudo para o manejo das situações em sala de aula.

3.4 Teoria sobre o pensar: experiências que formam os pensamentos e a capacidade de processá-los

Desde o início da vida o psiquismo encontra-se diante da necessidade de reagir com as frustrações, possuindo duas alternativas possíveis. Essas alternativas dependerão da qualidade com que são vivenciados os sentimentos, e, posteriormente, os pensamentos. O desenvolvimento do aparato para pensar depende de fatores inatos (tolerância ou não à frustração) e fatores ambientais (capacidade de *reverie* da mãe). O conceito de *reverie*,

segundo Roudinesco e Plon (1998) é comparado "à receptividade emocional da mãe para com o recém-nascido, necessária para compreender, intuir suas identificações projetivas, "metabolizá-las" e devolvê-las com cuidados maternais adequados, capacitando o bebê a introjetar um bom objeto" (p.603).

Esse funcionamento embora exemplificado nas primeiras relações, ou seja, do bebê com o objeto, ocorre ao longo da vida de todos os indivíduos, sendo de suma importância a percepção de que é preciso acolher as situações novas, suportando a frustração, para que, assim, o psiquismos possa seguir adiante, em vez de ficar estagnado e aterrorizado.

Cabe então pensar a importância da escola diante desse aspecto, como uma instituição social também realiza uma espécie de reverie como já descrito, então, tem papel fundamental na capacidade do indivíduo combinar pensamentos entre si, de criar símbolos e de linguagem. Se a mãe não tolera as projeções do bebê, este fica identificado com um objeto desprovido da capacidade de compreender, e é o que acontece também ao longo de toda a vida do sujeito.

A teoria de Bion sobre o pensamento e o pensar (para além da origem da formação dessa capacidade) é também uma teoria sobre o conhecer e a aprendizagem por experiência. Bion, em sua teoria sobre o conhecimento, segundo Grinberg et al (1973), "é uma teoria que supõe que todo conhecimento tem origem em experiências primitivas de caráter emocional" (p.125). Algumas características inerentes a essa experiência influenciam (menos ou mais) as experiências posteriores relacionadas à aprendizagem e à formulação de novas ideias.

4. A relação da Psicanálise com a Educação: Começando a pensar o Estudo de Caso

Pretendendo discutir alguns aspectos referentes à dinâmica psíquica, será feita a seguir uma reflexão sobre alguns pontos observados durante os acompanhamentos semanais realizados com o aluno do Ensino Fundamental; procurando estabelecer de forma concomitantemente o paralelo com a teoria psicanalítica, pois esta que forneceu as bases para um "novo olhar" sobre os acontecimentos diários que a instituição escolar enfrenta no que diz respeito à dificuldade de aprendizagem de seus alunos (apreensão de conteúdo) e também ao problema de estabelecimento de relações interpessoais qualitativas em seu interior.

Três grandes eixos foram constitutivos nesse processo de reflexão: A questão de formação de vínculos, o brincar e o simbolizar, e a Agressividade. Serão comentados esses aspectos, pois foram as características de maior destaque durante os acompanhamentos realizados ao longo de dois anos.

4.1 A Questão de Formação de Vínculos

No indivíduo que funciona predominantemente na posição esquizo - paranóide descrita por Klein, há um ataque a todo vínculo ou a fusão entre os sujeitos. As consequências desse ataque deixam o sujeito desprovido de um estado mental necessário para o estabelecimento de uma relação de crescimento. O sujeito tende a atacar fundamentalmente o vínculo com os objetos e o vínculo entre distintos aspectos de seu self (eu), bem como o vínculo entre a realidade externa e interna. Indo além, Bion, descreve que o ataque volta-se também ao aparelho para pensar, "boicotando" assim as possibilidades de avanços afetivos e cognitivos do indivíduo, pois este não consegue se relacionar de forma satisfatória com as pessoas ao seu redor, e também não consegue de forma efetiva desenvolver-se no processo de

aprendizagem, que envolve tentativas e erros, e, portanto, a tolerância à frustração.

Essa é a descrição de algumas crianças que se encontram vulneráveis à evasão escolar - descrição também do aluno do Ensino Fundamental acompanhado - que apresentam uma incapacidade crescente de estabelecer vínculos, sendo extremamente arredias com o enfrentamento de situações desafiadoras. Poder acompanhar uma criança que esteja nessas condições, segundo Archangelo (2009), é oferecer uma possibilidade de recomeço, na medida em que essa poderá contar com a mente do 'outro', uma mente que acolhe e dá sentido ao que transborda na mente dissoluta. Nessa análise focada nos alunos com dificuldades para aprender, pretendeu-se esclarecer: quais são os processos psíquicos envolvidos? Uma intervenção possibilita a superação da ´falta de memória'? Através da compreensão dos processos psíquicos envolvidos, pode-se estabelecer modos de ação na superação das dificuldades escolares enfrentadas pelas crianças, bem como o processamento de suas dificuldades emocionais?

A estabilidade para lidar com a criança foi primordial, pois a questão do vínculo foi o objetivo inicial. Foi tentado preservar ao máximo a regularidade no local do encontro e no dia que esse acontecia, pois a criança se habitua e cria uma rotina, e o sentimento de segurança, reafirmava a formação do vínculo formado. Nessa questão, foi essencial também o entendimento de que não era um espaço para "fazer com que a criança entendesse as coisas" e sim que eu entendesse, de forma gradativa, o que acontecia, conforme o aluno fosse tolerando e suportando suas ansiedades.

Primeiramente a relação que a criança demonstrou ante à pesquisadora e aos encontros individuais foi de euforia e contentamento. A situação nova de ter alguém que lhe oferecia total atenção muito agradou a criança de início. Ao longo do acompanhamento, foi-se percebendo que a relação do aluno com a pesquisadora era perpassada por diversos sentimentos contraditórios, inclusive por diversas manifestações agressivas. Inicialmente

experimentada como excitante, a relação passou a sofrer tentativas recorrentes de destruição por parte da criança, que tentou romper o vínculo criado. A pesquisa possibilitou perceber que em várias ocasiões a criança precisa desesperadamente de um vínculo, mas, acaba por evitar o contato. A aparente indiferença, tanto quanto a ruptura, é uma defesa contra essa necessidade e o que é decorrente dela. A hipótese é que por mais forte que seja seu desejo, suas possíveis experiências de frustração tenham feito com que se criasse uma barreira contra ele. Isto foi experimentado nos encontros, isto é, a coexistência de dois sentimentos opostos: o desejo forte pelo vínculo e pela ajuda oferecida, e a resistência criada pelo medo de que a idealização feita do objeto se desvanecesse, além das barreiras inconscientes que se faziam presentes. Esse cenário foi marcado por episódios em que a agressividade da criança foi destinada aos brinquedos e, em especial, à relação com a pesquisadora.

Essa questão sobre vínculo revelou duas reflexões importantes durante os acompanhamentos. A primeira diz respeito sobre a confiança. A criança, ao longo dos acompanhamentos, conseguiu sentir segurança com a pesquisadora e, para de fato "confiar" nessa relação estabelecida e poder usufruir dela, o garoto teve a necessidade de "testar" esse vínculo. Por meio de sua hostilidade, pretendeu ver se, de fato, eu, como pesquisadora, estaria ao seu lado realmente, mesmo diante das dificuldades e das constantes depreciações a mim realizadas por ele. O segundo aspecto diz respeito ao sentimento da criança. Ela sentiu-se "autorizada" a experimentar diferentes sentimentos que não havia podido considerar como legítimos de serem sentidos, como o ódio, por exemplo, algo natural no interior das relações.

Com relação ao estabelecimento de vínculos da criança com o conhecimento, retomando as ideias de Bion (2004) sobre a Teoria do Conhecimento, a "encruzadilha" que se apresenta ao indivíduo no desenvolvimento do conhecimento é suportar ou não uma frustração inerente à experiência, chamada de vínculo K. A palavra vínculo descreve uma experiência emocional em "que duas partes de uma pessoa ou duas partes da mesma pessoa

estão relacionadas uma com a outra" (GRINBERG, et al, 1973, p. 127). Bion considera que algumas emoções são sempre presentes e indissociáveis quando falamos de vínculo, as principais são três: amor (love) (L), ódio (hate) (H), e conhecimento (Knowledge) (K), uma experiência não pode ser concebida isoladamente dessa relação.

O sinal K, derivado da primeira letra da palavra inglesa "conhecimento" é utilizado para referir-se ao vínculo entre um sujeito que busca conhecer um objeto que se presta a ser conhecido. Embora se relacione a uma experiência emocional, possui um "colorido" diferente dos vínculos de amor e de ódio. O vínculo de conhecimento pode representar o indivíduo que busca conhecer aspectos sobre si mesmo, que acontece por meio de sucessivas experiências emocionais.

O vínculo K se refere a uma expectativa não realizada ainda de se saber algo, mas que sugere a relação de uma dúvida tolerada, o que impele o pensamento. A atitude chamada de conhecer "é a atividade pela qual o sujeito chega a ser consciente da experiência emocional e pode abstrair dela uma formulação que representa essa experiência" (GRINBERG et al, 1973, p. 129). Esse processo de abstração é essencial à experiência emocional, pois os elementos servem para a aprendizagem por experiência.

Outro aspecto que pode ser observado com relação à questão de formação de vínculos é como esse aluno estabelecia suas relações, pois esse aspecto se refere diretamente à qualidade das relações estabelecidas com o outro (colegas, professor, pesquisadora) e também remete a um aspecto extremamente relevante: como esse menino construía a sua própria imagem, ou seja, como constituiu sua individualidade, pois esse conceito é central, porque as relações objetais tem ligação direta com o nível de integração psíquica.

Um fator relevante para o trabalho com F foi o conflituoso relacionamento estabelecido entre ele e o primo, que possui a mesma idade, e frequentava a mesma sala de aula. O primo era parceiro e incentivador das agressões verbais e físicas em sala e no pátio da

escola. F. idealizava esse parente, uma vez que o tinha como único "aliado", tanto para brincar, quanto nas horas difíceis. Tudo que F. julgava bom e relevante, fazia questão de compartilhar com o primo, inclusive os seus encontros individuais com a pesquisadora. Semanalmente, tentava argumentar que seria mais proveitoso se o primo estivesse junto, exigindo essa presença.

Essa insistência recorrente de introduzir uma terceira pessoa no relacionamento foi interpretada como sendo decorrente de três características imbricadas: sendo F. muito agressivo e considerado por todos como tal, havia um receio da parte dele de ficar a sós com a pesquisadora, temendo ser "mau" com ela (ou o oposto, tendo em vista os mecanismos de identificação projetiva). A outra hipótese se relaciona com o afeto nutrido pelo primo. Como a consideração por este era muito grande, a insistência de levá-lo consigo nos acompanhamentos parte de uma vontade de compartilhar com ele algo que julgava ser bom. E por fim, há a possibilidade de que o primo exercesse pressão sobre F., ameaçando deixá-lo desprotegido nas situações de dificuldade entre os colegas. Embora F sempre tivesse insistido em realizar o encontro numa relação triádica, isso nunca aconteceu.

Esse relacionamento foi objeto de reflexão nos encontros iniciais, pois claramente definiam algumas atitudes de F. No início dos encontros, F. não conseguia se enxergar como "EU", sua identidade estava muito misturada com a do primo. No decorrer do processo de acompanhamento, as intervenções ofereceram a oportunidade de vivenciar a relação de exclusividade, que precisava ser experimentada. Não dava para ele se sentir apenas "mais um perdido no coletivo" como havia se sentido antes – sentimento do qual o primo o resgatava, já que eram dois, um dando significado à existência do outro. Foi preciso tempo para que ele deixasse de superdimensionar a importância do primo. Isso foi possível porque F. passou a se perceber em uma outra relação com quem poderia contar para ajudá-lo a processar o que para ele era intolerável; uma relação em que ele ‘era alguém, uno’ para outro alguém.

Uma característica recorrente em sala de aula por parte do aluno acompanhado no que diz respeito aos vínculos foram as demonstrações de inveja e ciúmes; buscava estragar aquilo que o outro conseguia realizar e ele não, através de manifestações de agressividade: batia no colega que estava concentrado, retirava o livro de quem estava lendo, desdenhava das atividades que gostaria de desempenhar, mas não conseguia. Novamente em um processo de tentativa de fugir da frustração, evadindo ou negando-a, concentrava suas energias psíquicas em não deixar que o outro tivesse sucesso, seguindo a idéia de que "se eu não tenho, ninguém pode ter".

No início do acompanhamento, F. também batia nos colegas e contava o feito animado, até mesmo com orgulho. Esse fato não foi interpretado como se esta ação fosse intencional visando ao prazer, mas que a criança conscientemente não conseguia colocar-se no lugar do outro, refletir as implicações de suas ações em uma esfera coletiva. Como pensar uma esfera mais complexa, se nem sequer o conceito de individualidade estava bem delimitado para ele? De certa forma, as manifestações agressivas lhe conferiam a sensação de protagonismo, tomando para si a ideia de uma figura totalmente ruim e completamente má, buscava destaque em algo, já que nunca se saía bem nas situações propriamente valorizadas pela escola. Porém, o sentir-se "mau" causou-lhe muito sofrimento, implicando muita culpa e - em suas fantasias -, laços estabelecidos com os outros envolviam repulsa e trapaça. Em decorrência disso, precisava depreciar constantemente os colegas, a professora e a pesquisadora, para poder suportar o sentimento de ser odiado por eles. Ao fazer isso, não conseguia usufruir da parte boa desses objetos.

Nos acompanhamentos, houve a percepção de que F. possuía uma dificuldade recorrente em reconhecer seu erro, sempre buscando racionalizar suas atitudes, justificando-as como sendo apenas consequências das atitudes de um outro, este culpado por provocar suas reações. As frases mais proferidas em situações de conflitos era " Eu bati porque ele me

deixou nervoso", " Só bati porque ele falou mal primeiro". Não tendo "acesso" consciente ao motivo que o fazia bater, em cada situação, uma resposta diferente era dada quando inquirido por suas ações. Por meio da racionalização eram produzidas explicações como "é legítimo bater se é para defender alguém; é legítimo bater em quem não gosta da gente".

A racionalização, como descrito por Freud segundo Quinodoz (2007) é uma defesa psíquica, pois o sujeito usa deste meio para justificar suas ações, e não descobrir realmente o que está implicado inconscientemente. Racionalização consiste em achar motivos lógicos e aceitáveis para ações e pensamentos inaceitáveis. É o processo através do qual uma pessoa apresenta uma explicação para uma atitude, ação, ideia ou sentimento que causa angústia. Usa-se a racionalização para justificar comportamentos quando, na realidade, as razões para esses atos não são recomendáveis, são outras razões, inconscientes, na verdade. A racionalização é um modo de aceitar a pressão do superego, de disfarçar verdadeiros motivos, de tornar o inaceitável mais aceitável. Enquanto obstáculo “ao crescimento, a racionalização impede a pessoa de aceitar e de trabalhar com as forças motivadoras genuínas, apesar de eticamente serem vistas como menos recomendáveis” (Fadiman, 1980). Por meio desse mecanismo de defesa psíquico, F. tentava se afastar da realidade (justamente por lhe causar ansiedade e angústia).

Através do destaque de excertos de relatórios de dois encontros, pode-se perceber de forma mais ilustrativa esses comportamentos da criança ante ao processamento de suas experiências, e também a forma como o trabalho foi conduzido, sobretudo no que diz respeito à formação de vínculos. O primeiro trecho descreve uma conversa estabelecida entre a criança e a pesquisadora enquanto assistiam às filmagens no encontro semanal. O segundo, um momento lúdico do acompanhamento.

1º Trecho -

- (pesquisadora) A G. é aquela menina que você me disse outro dia que você gostava?
- (criança) É. Mas não quero mais saber dela, ela tem nojo de mim.
- (pesquisadora) Como assim? Ela te falou alguma coisa assim?
- (criança) Não, é que ela fica brava quando eu agarro ela. Olha essa parte do filminho, a professora me dando uma lição. Ela passou os escritos tudo errado para mim.
- (pesquisadora) E você lembra o que era?
- (criança) Ela é doida, não sabe escrever.
- (pesquisadora) E você fez o que com essa lição?
- (criança) Eu ia fazer certo sabe, mas nem tava com vontade. Vou te ensinar a escrever o meu nome porque você não sabe. Vou te mostrar, e você depois aprende sozinha. Vamos pegar a lousinha, sabe escrever meu nome?
- (pesquisadora) Sei. Você quer que eu escreva?
- (criança) Sim. Escreve certo! Você escreveu tudo errado - gritando continuou: - Vou escrever meu nome nas letrinhas, e você me copia na lousinha, assim não tem como você estragar tudo! (um tempo depois..)
- (criança) "ô louco", você não sabe fazer nada direito, não faz bonito, mas eu faço. Você é burra! Não faz bonito igual eu, me dá nojo o seu. Vou fazer outro no verso.
- (criança) Faz você, não tô conseguindo.
- (pesquisadora) Mas eu faço daquele jeito que você não gostou e disse que estava ruim.
- (criança) Não ele tá bom, eu gosto do seu (*disse em tom de sofrimento*) Sabe o que eu vou fazer agora? Vou pegar uma folha e fazer uma avião bem legal para você. É para você levar de presente. Vou te ensinar fazer, olha aqui (…)

Nesse primeiro relato pode-se perceber que F. definia os vínculos baseados nos sentimentos de nojo e trapaça. Por meio do uso da identificação projetiva, colocava nos outros os próprios sentimentos, quando como chamou-me de burra, mas na verdade esse era seu sentimento, por não estar conseguindo se sair de forma satisfatória na escrita. Tendo severas dificuldades em confiar nas pessoas, ele falava que elas o repudiavam, porém nota-se o aparecimento de atitudes reparatórias no final da descrição: quando demonstrei que estaria do seu lado mesmo com essas constante tentativas de romper com nosso vínculo, ele sentiu-se mais seguro, e com medo de "me perder" elaborou a ansiedade depressiva. Procurou verbalizar que gostava que eu o ajudava, e também me fez um avião de papel para que eu levasse para casa.

Quando é oferecido um ambiente continente às ansiedades e pulsões, essa elaboração é possível, e a ansiedade persecutória (medo de perseguição – visível nos sentimentos de trapaça e nojo) cede lugar para a apreciação do vínculo.

2º Relato

F. Pediu que brincássemos com os fantoches que havia na biblioteca. Pegou um que era uma menina e começou a simbolizar sua opinião sobre a pesquisadora.

(criança) Olá, eu sou a menina. Eu chamo N.

(pesquisadora) Oi. E como você é?

(criança) Sou muito boazinha, gosto de brincar e de conversar.

(pesquisadora) O que mais?

(criança) Na verdade eu não sou boazinha. Sou muito malvada, sou uma bruxa má. Não sou legal, sou chata.

(pesquisadora) E me conta, o que fez você ser assim?

(criança) Não irei contar.

(pesquisadora) Será que alguém sabe?

(criança) Vou pegar outro personagem para ver se ele sabe, tá?

(pesquisadora) Tá bom.

(criança) Oi, eu sou o Jacaré.

(pesquisadora) Sr. Jacaré, você sabe responder o que queremos saber?

(criança) Sei sim... mas não vou falar.

(pesquisadora) Ah, Sr Jacaré...

(criança) Tá bom, ela é malvada porque maltrata a mãe dela, xinga e bate em todo mundo, e gosta disso! Os outros são nojentos...

(pesquisadora) Nossa! O que mais você vai me contar?

(criança) Só isso, agora corre, porque a bruxa vem vindo, e te transforma em sapo.

após um tempo de silêncio

(criança) Sabe, eu joguei as coisas no chão na sala de aula porque fiquei bravo (*disse em um tom de confissão misturado com culpa)*

(pesquisadora) Quando foi isso, você lembra?

(criança) Com a professora. Não lembro. Tá ouvindo a professora daqui? Ela grita por causa do D.

(Ele interrompeu o que estava falando, e mudou bruscamente de assunto)

(criança) A menina daquela sala ali (*apontou pela janela)* rouba lápis. Vou roubar.

(pesquisadora) Não entendi, você vai roubar porque ela também faz isso, ou porque foi de você que ela pegou as coisas?

(criança) Foi de mim.

(pesquisadora) Eu sei que você está triste com isso. Eu entendo, é chato mesmo quando pegam nossas coisas, mas talvez se conversasse com ela e dissesse que isso incomoda, ela

parasse.

(criança) Não dá. Se eu conversar eu fico bravo, e acabo batendo nela, e fico de castigo.

(pesquisadora) Entendi, é difícil né?

(criança) Não posso bater, senão fico de castigo, e castigo é ruim, se não eu batia.

(Nessa hora, ele estava com uma panelinha na mão, e ao torcer o cabo dela, ele a quebrou).

(criança) Ainda dá para usar né? Não tá estragada para sempre, diz que ainda da pra usar (...)

Nesse segundo relato fica bem evidente a ambiguidade de sentimentos demonstrada nesse encontro: a flutuação ocorrida entre os aspectos bons e maus, e, como no final, houve a prevalência das partes boas. Nota-se a preocupação do menino ao quebrar o cabo da panela, em sua frase "mesmo quebrado dá para usar né?" foi possível interpretar que, assim como a panela, ele também se sentia "quebrado" por vezes, sentia-se inadequado e inseguro, mas que isso poderia ser revertido. Assim como no outro relato, embora a agressividade e a hostilidade tenham perpassado o encontro, o vínculo integrador positivo foi o finalizador.

Um mecanismo psíquico muito utilizado pela criança ao longo dos acompanhamentos foi a identificação projetiva. Klein (1991) dá o nome de identificação projetiva ao mecanismo em que o bebê tende a expulsar de seu self as experiências de morte, depositando-as em um objeto, e buscando, o quanto possível, afastar-se dele. Em fantasia, nega que as ansiedades, o ressentimento por sentir-se abandonado, o medo de aniquilamento pertençam a ele. O alívio proporcionado pela projeção é substituído pelo temor de que esse objeto – agora reforçado pelos conteúdos projetados – se volte contra ele, o que faz aumentar seu temor e, consequentemente, a intensidade da projeção. Nas condições aqui descritas, a identificação projetiva é considerada um *mecanismo psíquico* comum a um momento do desenvolvimento de todos nós. Ao longo da vida, contudo, esse mecanismo pode ser utilizado, inconscientemente, com mais ou menos frequência e com maior ou menor intensidade, o que revelaria aspectos pouco integrados da personalidade do sujeito. Além de fazer parte também

do mundo adulto, a psicanálise considera que esse mecanismo, inicialmente descrito como algo da esfera da relação entre dois psiquismos, poderia aplicar-se ao funcionamento de instituições e grupos sociais. (Archangelo, Oyama e Pompeu, 2009). A identificação projetiva fez-se sobretudo presente nos momentos de agressividade da criança, e pode ser verificado nos dois relatos apresentados anteriormente.

Outra questão muito presente na psicodinâmica com relação aos relacionamentos estabelecidos e a formação de vínculos, foi a recorrente necessidade de mostrar-se "capaz", possuidor de uma destreza e competência física, em uma tentativa compensatória, já que se sentia incapaz nas atividades escolares, e que no processo de aprendizagem o enfrentamento das falhas e erros é fundamental. Essa tentativa de mostrar-se capaz foi observada, sobretudo, no desejo de mostrar-se mais capaz do que os outros, inclusive, na relação experimentada nos encontros comigo, pesquisadora. Nesse caso, a criança depreciava as minhas qualidades, chamando-me de burra, de lerda, de incapaz, enquanto procurava realizar atividades em que se mostrava competente. Pouco a pouco, frases do tipo " Eu sei fazer uma coisa que você não sabe", “Você não faz as coisas direito, eu te ensino como faz", nas quais indícios de uma relação com algum grau de reciprocidade, foram se sobrepondo à atitude exclusivamente destrutiva. Pode-se perceber que tal reciprocidade alcançou estabilidade nos encontros, e repercutiu em alguns resultados obtidos pela professora, em sala de aula.

Na primeira parte dos acompanhamentos, ficou claro que o aluno possuía tanta dificuldade de processamento emocional, que buscou recorrentemente a quebra do vínculo, testando a pesquisadora com suas manifestações de agressividade a ponto de irritar-se profundamente com ela ao ver que essa deflexão da pulsão de morte não fazia com que ela o abandonasse, mas que, pelo contrário, afirmava seu desejo de estar com ele. Isso demonstrou o medo que ele tinha de sua própria agressividade, o que não permitia que entendesse como alguém podia permanecer ao seu lado. Dessa forma, a atitude de processar as manifestações

contraditórias permitiu que os vínculos fossem reafirmados e que a criança tomasse maior consciência de seus próprios sentimentos, por meio principalmente do simbolizar.

4.2 O Brincar e o Simbolizar

Para Klein (1932), “a criança expressa suas fantasias, seus desejos e suas experiências reais de um modo simbólico através de brincadeira e jogos” (p. 27). Por isso, ao longo dos dois anos de acompanhamento, o brincar e o desenhar foram de fundamental importância, pois, através das brincadeiras e do que estava presente nos desenhos, foi possível que a criança dominasse aos poucos suas angústias e entrasse em contato com seus sentimentos e ideias.

No que diz respeito ao brincar, pode-se perceber que a primeira metade dos encontros semanais teve um fator de repetição frequente. O garoto apresentou muitas dificuldades em fazer o que é próprio das crianças: criar jogos imaginativos. No início dos encontros, o que mais lhe agradava era brincar de colocar carrinhos sobre a mesa, e jogá-los, numa espécie de "corrida", cuja vitória consistia nos carros resistirem aos impactos que F. lhes provocava. Quando os ‘‘acidentes’’, como chamados por ele, resultavam em mortes, a brincadeira acabava. O ápice das brincadeiras era quando todos se chocavam, eram destruídos e se desintegravam. Após o ocorrido, tudo era guardado de volta na caixa. As colisões mobilizavam ansiedade e essa, em vez de tolerada e processada, era depositada na pesquisadora. Por muitos encontros, nenhuma atitude mais reparatória se fez presente: os danos aos carrinhos e às ‘pessoas acidentadas’ não desencadeavam o desejo de ajudar ou de consertar o que fora danificado. Mesmo percebendo que os carrinhos estavam todos quebrados, uma das estratégias adotadas por F. para se esquivar dos efeitos dessa percepção era retirá-los de seu campo de visão. Esta brincadeira retornou, semanalmente, durante seis

meses.

As manifestações de agressão foram destinadas aos brinquedos e à pesquisadora, o aluno passou a simbolizar sua angústia por meio da brincadeira. Essa atitude condiz com o que Winnicott (2005) escreve sobre o brincar:

> "O brincar baseado como é na aceitação de símbolos, contém possibilidades infinitas. Torna a criança capaz de experimentar tudo o que se encontra em sua íntima realidade psíquica pessoal, que é a base do sentimento de identidade em desenvolvimento. Tanto haverá agressividade como amor" (p.107)

Através do conteúdo dos encontros destinados ao brincar, pode-se inferir que a criança tinha experiências de relacionamento bastante negativas, o que pode explicar o comportamento repetido na escola, como fora citado anteriormente: a dificuldade de aproximação, de confiança em relação a outras pessoas, de brincar e, consequentemente, de aprendizagem. Foi realizada a reflexão sobre algumas crianças que não brincam e pouco se relacionam, sendo o motivo referente ao fato de que que sempre tiveram muita dificuldade em encontrar suporte para a estruturação de seu mundo interno. Nesses casos, a brincadeira não tem forma nem conteúdo; é um vazio preenchido, quase sempre, pela ansiedade de não saber o que fazer com o material disponível (ARCHANGELO, VILLELA, OYAMA, IDEHARA & LUZ, 2005). A recusa ou dificuldade em brincar tem origem no temor do que pode emergir, seja do mundo interno, seja do externo. Nesses casos, ainda que significativa do ponto de vista do conteúdo, a brincadeira é estereotipada e repetitiva. A aparente violência da brincadeira realizada por F. tornava-se ainda maior, justamente pela falta de simbolização que essa possuía: não havia enredo, e tal violência não era representada, apenas eram citadas à exaustão afirmações de que os carros ou bonecos teriam se desentendido, colidido e morrido.

Com relação à simbolização presente nos desenhos realizados por ele, durante o início dos acompanhamentos, a agressividade se fazia muito presente. Marcante foi a simbologia de

uma pintura realizada por ele no terceiro acompanhamento individual, período em que ainda predominavam nos encontros conteúdos bastante violentos e desintegrados. A representação chegava a ser perturbadora: um desenho pintado de preto com grandes marcas vermelhas, e como dito por F., uma "casa monstro, assombrada, em que escorriam rios de sangue". Somado ao conteúdo do conjunto dos encontros, o desenho pode mostrar-nos o terror mental e a fragmentação em que ele se encontrava; sua psique estava repleta de fantasias destrutivas que o atormentavam.

Agitava-se muito também, mostrava-se aflito quando a tinta escorria pela folha de forma não intencional. Este simbolismo ao longo dos encontros demonstrou que assim como a tinta que escorre sem controle, temia que seus sentimentos saíssem violentamente de seu esconderijo inconsciente, mobilizando medo e ansiedade.

Figura 1 – Casa Monstro

Com o passar do tempo, houve uma mudança fundamental dos temas representados nos desenhos feitos pela criança. Substituindo os desenhos fragmentados que refletiam o terror interno, ao fim dos acompanhamentos, pôde exibir menos elementos ligados a fantasias assustadoras e em substituição, elementos ligados a um universo mais lúdico, como o desenho de coisas que gostava, como uma pipa. Esses elementos foram de essencial importância para que se pudesse perceber maior integração do ego.

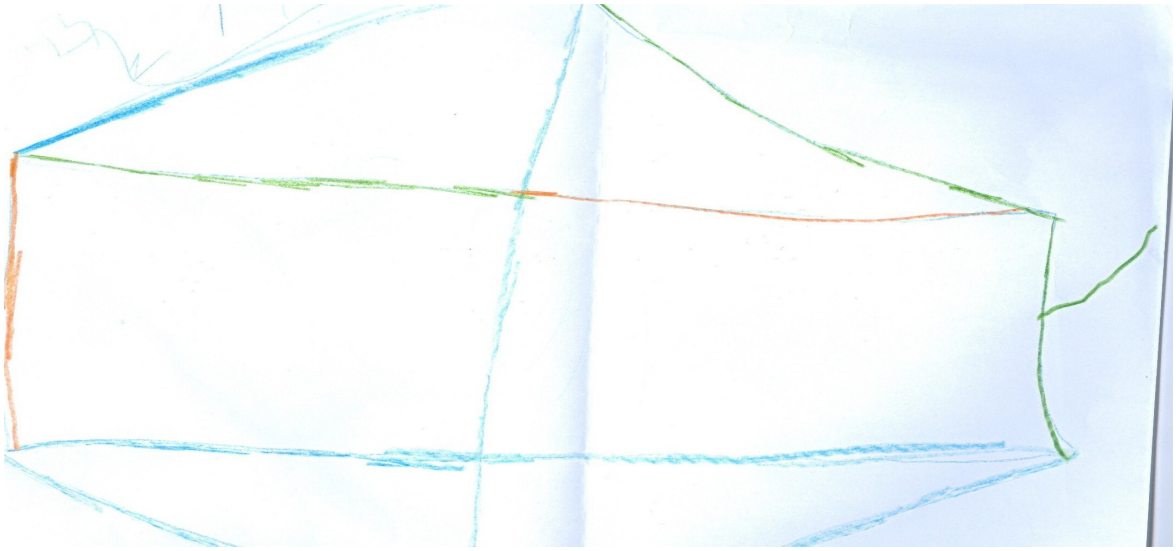

Figura 2- Pipa, desenho lúdico

Houve mudanças essenciais no brincar também, durante as simbolizações, que passou a ocorrer da metade para o final dos encontros, o menino passou a interpretar algumas funções sociais como pai, bombeiro, dona de casa, um bebê, símbolos do seu cotidiano, substituindo as colisões de carrinhos (sem enredo) que realizava anteriormente.

Há uma capacidade fundamental da criança de brincar, o brincar simbólico. É da natureza do processo do desenvolvimento e pode ser a revelação do psiquismo, demonstrando fantasias internas. Essas fantasias se formam com episódios reais que se combinam com suas fantasias assustadoras internas. O brincar ajuda a criança a processar as fantasias, manejando-

as a ponto de conviver de uma forma não nociva com elas. O brincar é o intermediário entre a fantasia idealizada e a fantasia concretizada.

Chamou a atenção nos acompanhamentos também a ambiguidade presente nos momentos lúdicos em que a criança escolhia brincar com o jogo da memória. De um lado, encontrava-se o sentimento de competição e o desejo de mostrar-se capaz – se possível mais capaz do que qualquer um – e de outro lado, o desejo de fazer daquele momento um espaço de companheirismo, de ser capaz de experimentar uma relação e confiança, cuidado, preocupação e bem estar com o outro. Nesse último momento, há o reposicionamento dos impulsos agressivos em algumas experiências em que substitui os sentimentos hostis (competição e desconfiança) por sentimentos amorosos.

É muito positiva essa percepção de a criança possuir essa capacidade gradativa em realizar esse reposicionamento, embora de forma instável: pois a criança ficava com muita raiva quando perdia nos jogos, raiva de quem ganhava e dela mesma, sofrendo com seu ataque invejoso. A questão do poder na relação esteve presente em várias passagens dos encontros individuais. O menino não sabia se cooperava, compartilhava, procurando empatar o jogo (desenvolvendo assim sentimentos de afeto com a pesquisadora) ou se tentava fazer com que a pesquisadora se submetesse às suas demandas. Esse conflito não era banal para a criança, era um aspecto crucial da dinâmica afetiva da mesma.

Por meio do brincar e do simbolizar, pode-se perceber que quando a personalidade encontrava-se na posição esquizo paranóide havia o predomínio dos impulsos destrutivos, a um ponto tal que chegava a invadir os impulsos amorosos, a presença do ódio à realidade externa e interna, o medo constante de uma aniquilação iminente e a fragilidade que ligava as relações, sendo constante o uso de transferência. As partículas expelidas por meio da identificação projetiva foram sentidas como objetos reais externos misturados com as partes do ego, com vida independente e incontrolável, sentidas como “coisas”.

Aos poucos, F. pode substituir a vivência de seus impulsos agressivos pelo uso do simbolismo, percebendo que poderia viver a raiva de bater em uma colega representando através do brincar. Referência direta é feita a um encontro em que o menino fez uso desse simbolismo através das falas de um boneco. Ao delimitar a agressividade a esse personagem, deixou claro que já é capaz de avaliar aquilo como indesejável nele, mas, ao mesmo tempo, foi capaz de, simbolicamente, entrar em contato com essa sua parte. Ao atribuir suas falas ao boneco, pode manter intacta a relação comigo, pois, qualquer dano não teria sido causado por ele, e esse pequeno distanciamento, não apresentado antes, foi um bom sinal. Fez uso também de outro jogo de forma recorrente: o jogo da memória. Não o suportando no início do trabalho, demonstrou na fase final dos acompanhamentos muito apreço por lembrar-se das imagens, o que o ajudou a acolher suas dificuldades em lembrar o que aprendia. É significativo um diálogo que aconteceu em um dos encontros finais, enquanto a pesquisadora e o menino jogavam o jogo da memória:

- (criança) Sabe o que minha mãe falou?
- (pesquisadora) Não, me conta, o que ela te disse?
- (criança) Como é que você passou de ano? Ela acha que eu não estudo nada.
- (pesquisadora) E você respondeu o que?
- (criança) Falei assim: ué, passei passando, a verdade é que eu nem sei ler (*é a primeira vez que ele constata suas dificuldades, anteriormente ele afirmava saber e justificava o 'não fazer' pelo 'não querer').*
- (pesquisadora) Você ainda tem algumas dificuldades, e isso é normal, mas vejo que você está se esforçando para aprender,
- (criança) é. (disse sorrindo). Preciso lembrar das coisas para ganhar (…)

O uso do jogo Brincando de Engenheiro foi também marcante no fim dos encontros, o jogo de blocos de madeira mostrou a possibilidade de criação e cooperação. Foi-se refletido de que o jogo de construção é a possível tentativa simbólica da criança em "juntar os pedaços", recuperar os fragmentos de sua história e colocá-los em sequência, para que possam, peça por peça, estabelecer sua narrativa, assim como no jogo em que a construção se dá de forma gradativa. Posteriormente será comentado de forma mais reflexiva essa mudança.

4.3 A Agressividade

Como pode ser observado até agora pelas descrições, a manifestação da agressividade e da hostilidade esteve constantemente presente na relação do menino com seus colegas, com a professora dele, e também comigo, a pesquisadora. A agressividade foi destinada também aos brinquedos e ao vínculo construído nos acompanhamentos. Tendo em vista os conceitos já discutidos, e o entendimento da importância do auxílio da mente de um outro para o processamento de emoções e experiências, o conceito da agressividade foi estudado. Visava a saber como estas experiências poderiam ser processadas e interpretadas, para que, com o enfrentamento das situações catastróficas, a frustração pudesse ser tolerada, e assim, houvesse a construção de uma memória pessoal. Tal memória, como dito anteriormente, influencia diretamente nos processos de aprendizagem, pois a incapacidade de processar os aspectos emocionais refletia-se em todos os outros aspectos da vida do menino (social, escolar, afetivo e cognitivo).

Devido a essa constatação, será tecida a seguir uma discussão primeiramente teórica de como a psicanálise concebe esse tema, para que haja subsídios para a discussão prática observada. A agressividade é um assunto muito discutido na atualidade e, no ambiente escolar, a preocupação com esse aspecto da existência humana é grande. Por julgar que as crianças estão mais e mais agressivas a cada dia, a escola tem tomado a agressividade como elemento a

ser compreendido e manejado no plano individual e coletivo.

A agressividade é uma parte necessária da herança biológica do ser humano, com a qual é preciso conviver, e que serve a diferentes propósitos. Segundo Storr (2012), alguns autores definem a agressividade como uma "resposta à frustração ou ainda um ato cujo objetivo é ferir um objeto ou um substituto" (p. 11).

Refletindo sobre o processo histórico referente à preocupação com a agressividade, Storr (2012) afirma que desde o início do século XX, psicanalistas, psicoterapeutas e educadores foram aumentando progressivamente seu grau de preocupação com a externalização da agressividade. O autor lembra também que, para alguns estudiosos, o homem não é naturalmente agressivo, e tornou-se assim por resultado de alguma frustração. Outros postularam que o impulso da agressividade seria inato, e estaria a destrutividade relacionada com o indivíduo se voltando contra o mundo em geral.

O termo agressividade, segundo o dicionário de Língua Portuguesa, Aurélio (2012), é definido como uma característica daquilo que é combativo, aquilo que tem tendência a provocar ou atacar. A seguir, será definido como a Psicanálise concebe esse tema (Freud e Klein) para que se possa entender melhor suas origens e manifestações.

* Agressividade na visão de Freud e Klein:

Segundo Quinodoz (2007), de forma sucinta, a título de contextualização, pode-se dizer que o texto de 1929 denominado "O Mal Estar da Civilização" representa a culminância da teoria freudiana sobre agressividade. Porém, é relevante ressaltar também que antes da culminância da teoria pulsional, a agressividade era discutida por Freud sob a forma do sadismo e do masoquismo. Ainda segundo o mesmo autor, em 1920, com a análise de casos clínicos, ao discutir o funcionamento do prazer, houve a expansão da teoria pulsional, embora ela venha sido formulada a muito mais tempo, presente na oposição entre impulsos sexuais e

de conservação, e também com o narcisismo em 1914. Porém, com os termos pulsão de morte e pulsão de vida, pode-se realizar uma discussão sobre as tendências destrutivas na última forma assumida por Freud.

Para que se possa entender melhor o conceito de pulsão de morte, é necessário explicitar o que o autor quis dizer com pulsões, e sua preocupação em realizar uma distinção entre estímulos externos e internos. Segundo Freud (1914), pulsão é um estímulo aplicado à mente, estímulo de origem interna, de impacto e influência constante, do qual não se pode fugir. Em contrapartida, um estímulo externo permite o afastamento e/ou fuga. Freud ainda teoriza que o que determina o caráter do estímulo são as "necessidades imperiosas que exigem satisfação".(FREUD, 1914: p. 146).

No início, a agressividade era considerada por Freud como resultante do instinto sexual, fato que segundo Quinodoz (2007) fica evidente no artigo "Três ensaios sobre a teoria da sexualidade" escrito por Freud em 1905. Com o amadurecimento das obras freudianas, a agressividade passa a ser atrelada à pulsão de morte. A agressividade é considerada assim uma pulsão específica, cuja finalidade é a destruição: " Existem essencialmente duas classes de pulsão: as pulsões sexuais, compreendidas em um sentido mais amplo, e as pulsões agressivas, cuja finalidade é a destruição" (FREUD, 1933: p. 129). Freud reconheceu que havia um instinto agressivo no homem, uma hostilidade direcionada à realidade exterior e que também poderia estar voltada a si mesmo. A agressividade seria resultado de uma tentativa dos mecanismos psíquicos em adquirir o equilíbrio.

Ao analisar as características pulsionais, Freud se deparou com motivações egocêntricas e narcisísticas do comportamento humano, segundo Quinodoz (2007). O sujeito se esforça para transformar em "si mesmo" tudo o que vê ou toca, ignorando ou mesmo abominando, tudo o que não seja "eu". Sendo assim, a hostilidade está no fundamento de toda relação que prevê a alteridade, o repúdio do ego pelos estímulos externos, e a

preocupação na satisfação dos estímulos internos (pulsionais). Para Freud (1915), as experiências dos sujeitos estão submetidas a tensionamentos internos e externos, e sendo assim, a agressividade funciona em partes como um mecanismo de defesa do ego, visando ao atendimento das exigências pulsionais. A agressividade surge como "luta do ego para preservar-se e manter-se" (p.148). A violência e a destruição são concebidas como defesas pelo psiquismo:

> "A relação de *desprazer* parece ser a única decisiva. O ego odeia, abomina e persegue com intenção de destruir todos os objetos que constituem uma fonte de sensação desagradável para ele, sem levar em conta que significam uma frustração quer da satisfação sexual, quer da satisfação das necessidades autopreservativas. Realmente, pode-se asseverar que os verdadeiros protótipos da relação de ódio se originam não da vida sexual, mas da luta do ego para preservar-se e manter-se." (FREUD: 1915, p. 159).

Em seu texto Mal estar da civilização, Freud (1930) retoma alguma de suas conceitualizações sobre agressividade. A vida em sociedade se caracteriza pelo princípio do prazer, a busca do gozo e a evitação da dor e estes não podem ser correspondentemente completamente satisfeitos e evitados.

Há uma dualidade que faz parte dos conflitos pulsionais que impera tanto na vida psíquica como social. Freud continua a discussão indagando que, já que é natural esse conflito, qual seria a forma de lidar com ele? Caberia, ao indivíduo, aprender pelos meios da cultura como controlar essa agressividade. Um exemplo que pode ser constatado, segundo Roudinesco e Plon (1998):

> "Na história do desenvolvimento psicológico do homem, a agressividade é voltada contra o eu, introjetada nele. E então é retomada por parte do EU, em sua instância moral, portanto, quando a agressividade que se manifesta aos outros, causa uma tensão, cria o sentimento consciente de culpa" (p. 506)

Pode-se perceber que a citação destaca o alvo da agressividade. Parte desta é externalizada e parte dela é introjetada no psiquismo pela instância moral, o superego, responsável por realizar esse controle das demandas internas do EU com a realidade.

Esse processo em que a agressividade é externalizada gera culpa ao indivíduo por

conta da instância psíquica denominada superego, responsável pelo controle moral. Temendo perder o objeto de afeto, o sujeito tende a renunciar à satisfação de pulsões, havendo um sentimento de culpa internalizado. Em suma, Quinodoz (2007) defende que Freud considerava que o estado almejado pelos indivíduos é o de felicidade e saciedade, estabelecendo assim o princípio de prazer na vida psíquica. A agressividade contra o mundo exterior, seria assim, consequência da pulsão de morte.

Melanie Klein revelou a importância da agressividade (destrutividade) para a constituição do psiquismo, concedendo ênfase a esta. Com essa autora, o termo pulsão de morte é tratado sob a vertente dos impulsos agressivos presentes no sadismo, na voracidade e na inveja. Segundo Souza (2000), as formulações propostas por Klein (1991) resultam numa ênfase quanto à natureza simbólica, em decorrência da ampliação do conceito de fantasia no contexto dos processos psíquicos.

Há um conflito inato entre amor e ódio em todo bebê, que está presente desde o momento do nascimento. Este possui um mundo interior de fantasia no qual as emoções violentas de amor e de ódio se alternam e se inter-relacionam. Klein acreditava que "exercer a capacidade dos impulsos de amor e de destruição é inerente à constituição humana, variando individualmente em intensidade e interagindo desde o início com condições externas" (Klein, 1991). O ímpeto agressivo é tão violento que a criança experimenta uma intensa ansiedade, em relação à possível destruição das pessoas que cuidam dela em relação à chance de presenciar sua própria destruição.

A partir da observação e da interpretação da brincadeira infantil, Klein promoveu uma investigação sobre a vida primórdia psíquica. Sobre esse desenvolvimento emocional inicial, ela afirmou que as angústias persecutórias arcaicas são responsáveis por iniciar o funcionamento psíquico ao colocar em ação os primeiros mecanismos de defesa. A dor psíquica, para Klein, segundo Quinodoz (2007) o medo, a culpa, a ansiedade, a depressão, são

pensados como centro do desenvolvimento.

A autora, segundo Quinodoz (2007) foi além da teoria formulada por Freud, ao elaborar o conceito das posições esquizo - paranóide e depressiva, pois, por meio da forma de lidar com as posições, o bebê (e posteriormente ao longo de sua vida – o indivíduo) dará finalidade à sua destrutividade.

* A importância de entender as manifestações agressivas

Quinodoz (2007) realiza uma reflexão sobre o texto "Um estudo da Histeria", o primeiro texto psicanalítico de Freud que ressalta as ideias originais sobre neurose e mecanismos psíquicos de defesa.

Esse texto é de suma importância, pois destaca que a dissociação do psiquismo é resultado das representações inconscientes que não conseguem (e não podem) se tornar conscientes e, por isso, adquirem o caráter de recalque. Em outras palavras, Quinodoz (2007) afirma que essa dissociação é causada "pela lembrança de incidentes dolorosos esquecidos, mas fielmente conservados na memória, protegidos pelas resistências psíquicas, pois o indivíduo sozinho não consegue suportar o contato com esses aspectos" (p.27)

Freud descobriu o papel desempenhado pelos mecanismos psíquicos de defesa, que impedem que as representações cheguem ao ego. Quinodoz cita um trecho de Freud para dar substância à sua argumentação:

> "Trata-se, portanto, de uma força psíquica, de uma aversão ao ego, que provoca primitivamente a rejeição da ideia patogênica para fora das associações e que se opõe ao retorno dessas lembranças" (Freud op cit Quinodoz: 2007, p. 217).

Freud, segundo Quinodoz (2007), discute também que a rejeição das lembranças dolorosas normalmente é mantida pela repressão, mas se a emoção não eliminada ultrapassa os limites do que o indivíduo pode tolerar, a energia psíquica converte-se em energia somática

e dá lugar a algum tipo de sintoma físico ou psíquico.

Fazendo paralelo com o que foi teorizado e o estudo de caso realizado, é perceptível que o aluno F. converteu durante sua vida a energia psíquica (de diversas situações que lhe imputaram extrema dor) em manifestações externas, como a sua extrema dificuldade na aprendizagem e no estabelecimento de relações interpessoais. Ao rejeitar a lembrança de aspectos que não conseguia processar sozinho por lhe assustar violentamente, essa criança não conseguia desenvolver uma "memória de si" e por consequência, não estabelecia uma narrativa pessoal.

Quando essa emoção ultrapassava o limite tolerável por ele, manifestações agressivas podiam ser verificadas; uma agressividade refletida não só com os colegas e professores, mas também voltada a si próprio, o que resultava em um ataque à própria capacidade mental, verificada pelas severas defasagens escolares. A partir do momento em que a criança pode conversar livremente sobre o que desejasse nos acompanhamentos individuais, e dessa forma, entrar em contato com as suas partes mais primitivas, reprimidas e inconscientes, pode apresentar significativa melhora. Pois, como já descrito, com a ajuda da mente do outro, pode processar o que antes lhe era intolerável, vivenciando os aspectos inconscientes (fantasias, defesas) de forma menos ameaçadora, mas ainda assim afetiva.

Quinodoz (2007, p. 28) cita que "O rubi tem horror ao vermelho", título do artigo de Jacqueline Schaeffer, que descreve a relação que um neurótico mantém com seus aspectos reprimidos. A metáfora que utiliza é inspirada na definição que o mineralogista dá ao rubi: pedra que tem horror ao vermelho. Ele absorve todas as outras cores do prisma e guarda-as para ele. Rejeita o vermelho, mas é o que nos permite ver. Quinodoz (2007) diz que, assim como o Rubi, as neuroses "cintilam", ou seja, o indivíduo exibe o seu traumatismo as suas dores inconscientes, sendo uma espécie de subterfúgio do ego, que consiste em por adiante, em mostrar o que lhe é mais ameaçador, mais ameaçado, o que é estranho, detestado, o que

faz mal, que agride o que lhe agride.

Pensar o caso do aluno F. por meio dessa metáfora é extremamente útil, pois uma das maiores características que o tem definido perante as pessoas de seu convívio social é a sua constante agressividade. Ao mesmo tempo, essa característica afeta e agride os outros, assim como lhe imputa muita dor. Agredir física e verbalmente seus companheiros provocava alguma satisfação, mas, simultaneamente, fazia com que temesse a si próprio, e temesse a deflexão dessa hostilidade sobre si. Ao mesmo tempo que apresentava um comportamento hostil "aberto", justamente é essa pulsão agressiva que tentava esconder dos outros e reprimir. Como o rubi, que toma as demais cores, deixando visível o vermelho, F. também emprestava e tomava dos sujeitos outras características, e nesse horror pelo que verdadeiramente tem, deixava exposta sua agressividade.

Durante os acompanhamentos, foi possível ver que o aluno se identificava com as qualidades apresentadas por alunos que se saiam bem nas atividades escolares e que se relacionavam bem com o coletivo. Ao mesmo tempo que desejava essas características, depreciava-as, escondendo-se em meio a suas atitudes hostis. Essa agressividade que atormentava seu mundo interno ficava refletida em seu mundo externo, desnudada e disponível ao olhar coletivo. A partir das intervenções realizadas pela pesquisadora, F. pode se apropriar melhor de suas partes boas também, amenizando o terror de seu mundo interno, e a ansiedade causada pelas partes que temia e que lhe faziam mal. Foi percebido ao longo do acompanhamento que as ansiedades acabavam traduzidas em manifestações agressivas.

A identificação projetiva fez-se sobretudo presente nos momentos de agressividade da criança, relacionando-se com a transferência desta. Em diversas situações a pesquisadora teve que aguardar longos minutos em silêncio, esperando que F. se acalmasse, mostrando a ele, mesmo que de forma não verbal, que estava ali para ajudá-lo a conter seus sentimentos, nomeá-los e devolvê-los como elementos passíveis de serem processados por seu psiquismo.

É descrito, a seguir, um trecho em que pode ser visualizada a agressividade e a forma como o trabalho foi conduzido:

" Após segundos em silêncio, disse que não queria fazer mais nada, e que não ia recolher os carrinhos estragados do chão. Disse que queria escrever o nome dele com as letrinhas. Pegando o jogo na caixa ele disse:

- (Criança) Tá faltando uma letra.
- (Pesquisadora) Talvez esteja dentro da caixa.
- (Criança) Eu não vou olhar, não vou procurar nada. Não vou sair daqui.
- (pesquisadora) Tudo bem, você quem sabe. Você quer que eu veja na caixa?

Sem responder, voltou-se para as letrinhas que estavam sobre a mesa, e repetidas vezes cantou uma música sobre o alfabeto. Parou de cantar quando se irritou bastante com o encaixe das letras. Não conseguindo colocar a letra "S" de volta na cartela, ele começou a esmurrá-la sobre a mesa, e como ela não encaixava, colocou-a na boca, cortando a peça violentamente em dois pedaços. Rindo muito com o que ele fez, mostrou-se satisfeito em tê-la estragado. Aparentemente ficou satisfeito com sua destruição.

- (criança) Já era a letra, destruí.
- (pesquisadora) O que aconteceu?
- Ela não tava encaixando, e se outra não encaixar vou fazer a mesma coisa (*olhando para o resto das letras sobre a mesa, ele pegou algumas e repetiu a ameaça)*
- *(criança) Sabe o que eu vou fazer?*
- (pesquisadora) O quê?
- (criança) Vou pegar o S da outra cartela, e substituir por essa, ae pronto!. *(após um tempo de silêncio)*
- *(*pesquisadora) Mesmo colocando outra letra no lugar, você não acha que está

faltando alguma coisa?

- (criança) Não. Hum. Tá mesmo, falta na outra cartela. Mas beleza, tô brincando com uma só, mesmo. *(demonstrava estar muito feliz com sua solução de eliminar o problema).*
- (criança) Se não encaixar eu rasgo, destruo tudo se for preciso. De quem é esses brinquedos?
- (pesquisadora) Da minha faculdade, eles ficam aqui na escola para os nossos encontros.
- (criança) Sua professora vai brigar com você (risos). Se ela falar alguma coisa, eu falo que foi você que rasgou. Aí você vai apanhar, e não eu.
- (pesquisadora) Você acha que ela vai me bater?
- (criança) Acho que não, né? Mas você vai tomar bronca e eu vou gostar (…)

Percebe-se também que a criança, ante à frustração e ao sentimento de impotência, acaba por efetuar uma destruição interna ou externa, como no caso referido, procurando aplacar sua ansiedade. No entanto, é visível que a projeção da ansiedade – que o faz destruir o objeto -, no lugar do alívio esperado, só faz aumentar a ansiedade, obrigando-o a reprojetá-la, agora na figura da pesquisadora.

Essa percepção foi recorrente durante o período de acompanhamento, o sofrimento ante a sua impotência, e a forma de externalizar essa frustração de forma defletida como agressividade. No início do acompanhamento, F. também batia nos colegas e contava o feito animado, até mesmo com orgulho. Este fato não foi interpretado como se esta ação fosse intencional visando ao prazer, mas que a criança conscientemente não conseguia colocar-se no lugar do outro, refletir as implicações de suas ações em uma esfera coletiva. Como pensar uma esfera mais complexa, se nem sequer a noção de Eu estava bem delimitada para ele? Porém, o sentir-se "mau" causou-lhe muito sofrimento, implicando muita culpa e - em suas

fantasias -, laços estabelecidos com os outros que envolviam repulsa e trapaça, como já discutido.

Outra questão observada com relação à agressividade é que o menino acompanhado, ao assistir às filmagens de sala com a pesquisadora, ficava muito animado ante às cenas em que demonstrava hostilidade e agressividade em sala, seja para com as atividades escolares, seja para com os colegas. Mas quando se deparava com as cenas em que se mostrava bem sucedido nas atividades escolares, não suportava olhá-las. Esse processo inverso, de repudiar os comportamentos positivos e identificar-se somente com as experiências de hostilidade, mostrou que a criança tomou para si a imagem negativa, já que nas coisas propriamente valorizadas pela escola, sua frequência de destaque era muito menor. Com as atitudes negativas percebia que ganhava uma notoriedade maior, e pôde, a seu ver, mostrar-se mais capaz do que os outros, conferindo-lhe assim um sentimento de protagonismo.

Os acompanhamentos revelaram também dois questionamentos principais que apareceram ao longo da pesquisa – o primeiro se embasou na percepção de que F se sentia aliviado quando eliminava o foco de sua frustração – bem como além da dificuldade escolar, apresentou também um bloqueio no processamento de suas emoções, o que resultou na presença da agressividade constante; nos primeiros encontros, manifesta de uma forma mais branda, representada pelo simbolismo presente no brincar (a batida de carrinhos, a pintura pintada de preto com borrões vermelhos, e as letras destroçadas) que passaram para acessos de fúria mais recorrentes.

Antes dos encontros, qualquer agressão de F. em relação a seus colegas era vista por ele como justificável. O outro era sempre merecedor do ataque, não importando a extensão do sofrimento imposto a ele. Ao final da pesquisa, diante da verbalização feita pela professora – pessoa de sua confiança e admiração - sobre o sofrimento do outro, F. passou a demonstrar empatia e a aceitar restrições que resultassem de seu ato violento.

5. Transferência e Contratransferência: Dificultador ou Ferramenta do processo de interpretação?

- **5.1 Conceito de Transferência**

O termo transferência não é usado apenas no vocabulário psicanalítico. Utilizado em inúmeros campos, implica sempre uma ideia de deslocamento, de transporte, de substituição de um lugar para outro, sem que essa operação afete a integridade do objeto.

O termo transferência, segundo o dicionário de Psicanálise Roudinesco e Plon (1998) é definido como progressivamente usado por Freud e Ferenzci (entre 1900 e 1909) para designar "um processo constitutivo do tratamento psicanalítico mediante o qual os desejos inconscientes do analisando concernentes a objetos externos passam a se repetir, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, colocado na posição desses diversos objetos"(p. 780). O termo transferência, grosso modo, pode ser entendido como sendo a revivescência de fatos inconscientes que ficaram marcados na psique do sujeito e que reaparecem em suas relações presentes, determinando os limites no interior dos quais cada relação com o outro é estabelecida.

A tradição psicanalítica, independente de sua vertente, considera a transferência como um processo essencial para o transcorrer de análise. Porém, há divergências no que diz respeito ao seu lugar no tratamento e seu manejo pelo analista. Ainda fazendo uso da reflexão do dicionário de Psicanálise de Roudinesco e Plon (1998), destaca-se a importância de entender historicamente o surgimento do conceito de transferência, que foi observado por meio de material clínico:

> "Foi por ocasião da análise de Dora (Ida Bauer), em 1905 que Freud teve sua primeira experiência negativa com a materialidade da transferência. Ele atestou a contragosto nesse caso que o analista desempenha um papel na transferência do analisando. Ao se recusar ser objeto de arroubo amoroso de sua paciente, Freud opôs uma resistência que, em contrapartida, desencadeou uma transferência negativa por parte dela. Alguns anos depois, ele classificaria esse fenômeno como contratransferência" (p. 781).

Segundo Quinodoz (2007), Freud, pela primeira vez em a "Dinâmica da Transferência", escrito em 1912, distinguiu transferência positiva, feita de ternura e amor, de transferência negativa, vetor de sentimentos hostis e agressivos. Pode haver também transferências mistas, em que há a prevalência de sentimentos ambivalentes (p.28).

Ter percebido os aspectos transferenciais e contratransferenciais que estavam em jogo no acompanhamento, esclareceu a natureza das dificuldades da criança, bem como, ofereceu elementos de compreensão das estratégias de intervenção mais adequadas em situações como essa.

Segundo Quinodoz (2007), foi em função da resistência no trabalho psicanalítico que Freud descobriu o fenômeno da transferência, "designando como transferência negativa as manifestações hostis e agressivas, que apareciam como material de análise durante as seções psicanalíticas, causando até certo ponto resistência ao trabalho de interpretação" (p.28). Por meio de suas primeiras experiências clínicas, Freud analisou o fenômeno da transferência por meio da observação das reações hostis em seus pacientes.

Segundo Quinodoz (2007), além da noção central de transferência, uma série de ideias e de conceitos é fruto da experiência clínica de agressividade, como a noção de ambivalência, indicada na coexistência de atitudes e tendências de sentimentos opostos, por excelência amor e ódio. Segundo o mesmo autor, o Conceito de Transferência já foi esboçado por Freud em 1897, em seu primeiro artigo "Um estudo da histeria". No início referia-se a ele de forma indireta, da perspectiva da necessidade de estabelecer uma relação de confiança, inclusive uma "adesão total" (Freud op cit, Quinodoz p. 213).

Quinodoz (2007) ressalta que posteriormente, quando Freud aborda a maneira de eliminar as resistências psíquicas, Freud chama a atenção para o aspecto essencial desempenhado pela personalidade do analista, pois "em inúmeros casos, só ela será capaz de suprimir a resistência" (Freud op cit Quinodoz p. 229).

O termo freudiano "compulsão à repetição" traduz os efeitos no psiquismo de reminiscência de vivências primitivas dolorosas. Em seu artigo intitulado "Recordar, Repetir e elaborar", Freud (1914) postula que a permanência dessa compulsão estaria ligada à transferência, mesmo não constituindo a totalidade desta – "sendo uma maneira do paciente se lembrar de maneira insistente de algo que lhe desperte vergonha" (Roudinesco e Plon: 1998 p. 671). Freud (1914) escreveu que é no manejo da transferência que encontramos o principal meio de barrar a compulsão à repetição e transformá-la numa razão para lembrar. Na transferência, essas lembranças podem se manifestar com liberdade.

O dicionário de Psicanálise Roudinesco e Plon (1998) registra que a transferência foi concebida por Freud como um terreno no qual é preciso conseguir uma vitória. E utilizada pelo analista, ela é um poderoso coadjuvante do tratamento (p. 782).

Nas obras de Melanie Klein, a transferência é concebida como uma reencenação, durante as sessões psicanalíticas, de todas as fantasias inconscientes do paciente. Roudinesco e Plon (1998) realizam uma leitura crítica da visão kleiniana e afirmam que " a fantasia não é somente a expressão de defesas mentais contra a realidade, mas também a manifestação de pulsões" (p. 782). Klein afirmou que a transferência tem origem nos mesmos processos de amor e ódio, agressão e culpa, que nas fases mais precoces, determinam as relações objetais.

> "Durante anos, e, em certa medida, ainda hoje, tem-se compreendido a transferência em relação direta ao analista. Minha concepção de uma transferência enraizada nas fases mais precoces do desenvolvimento e nas camadas profundas do inconsciente é mais ampla acarretando uma técnica mediante a qual se deduzem a totalidade dos materiais na transferência. Por exemplo, os ditos dos pacientes sobre sua vida cotidiana, seus relacionamentos e suas atividades não fazem compreender unicamente o funcionamento do eu, revelam também se explorarmos seu conteúdos inconsciente, as defesas contra angústias despertadas na situação de transferência". (Klein, 1991, p.782).

Do ponto de vista de Klein (1926), as crianças desenvolvem a transferência de suas mais intensas fantasias, ansiedades e defesas em casa, na escola, nos diferentes momentos do dia, no convívio escolar, etc. Para ela, só o contato direto da criança com a sua realidade psíquica – impulsos, dores, fantasias inconscientes – poderia ajudá-la a encontrar melhores formas de aceitação da realidade e a renunciar a determinadas defesas contra a ansiedade. A transferência corresponde a projeções de impulsos e fantasias em uma situação passível de ser revivida. Os sentimentos reproduzidos podem ser amorosos ou agressivos, podendo, assim, diferenciar-se transferência positiva da negativa. Embora a transferência possa ser um grande desafio nas relações, pelas dificuldades que encerra, a sua identificação presta um serviço inestimável - o de tornar manifestos os impulsos mais ocultos e esquecidos do indivíduo, auxiliando-o no processamento e na elaboração de suas ansiedades, impulsos, e fantasias.

Em "As origens da Transferência (1952)", Melanie Klein discute sobre o que ela chama de situações totais. Ao seu ver, as interpretações psicanalíticas deveriam abarcar tanto as relações de objetos iniciais que são revividas, como os elementos inconscientes (medo e fantasias) nas experiências de vida dos sujeitos. Nesse texto, Klein, segundo Quinodoz (2007), amplia o conceito de transferência desenvolvido por Freud, cuja percepção de que certos sentimentos positivos e hostis em relação ao analista não eram naturais à relação. Para Freud (1915), a transferência é um tipo de mecanismo psíquico de resistência ao tratamento em que há um tipo de reedição de um relacionamento específico. Dessa forma, conceitua a transferência como um passado revivido, reexperimentado como real no presente. Klein, em seu artigo, refere-se diretamente a Freud, citando-o:

> " Em seu Fragment of an analysis of a case of hysteria, Freud (1905) define a situação de transferência da seguinte forma: Que são transferências? São novas edições ou fac-símiles do impulsos e fantasias que são despertados e tomados conscientes durante o andamento de uma análise. Possuem no entanto uma peculiaridade – substituem uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Em outras palavras, toda uma série de experiências psicológicas é revivida, não como algo que pertence ao passado, mas que se aplica ao médico no presente momento" (Klein, 1952: p. 71).

Klein (1991) amplia o conceito desenvolvido por Freud ao analisar crianças pequenas, cujas experiências traumáticas estão sendo vividas (e não revividas), e percebe que a transferência não diz respeito apenas à reedição do passado, mas à manifestação dos medos e fantasias do momento "O paciente lida com os conflitos e ansiedades que foram reativados, recorrendo aos mesmos mecanismos e defesas, como nas situações anteriores" (p. 71).

Dessa forma, a transferência deve ser entendida não apenas como a revivescência do passado, mas a expressão da fantasia inconsciente, bem como das defesas utilizadas para manejá-la – sendo assim, é importante nas análises psicanalíticas desvendar e interpretar quais as fantasias e ansiedades o paciente estabelece com o analista. Klein (1991) afirma que:

> "O sustento que a transferência origina-se dos mesmos processos que, nos estágios mais iniciais, determinam as relações de objeto. Dessa forma na análise temos de voltar repetidamente às frustrações entre objetos amados e odiados, externos e internos, que dominam o início da infância. Só podemos apreciar plenamente a interconexão entre as transferências positivas e negativas se explorarmos o interjogo inicial entre o amor e o ódio, e o círculo vicioso entre a agressão, ansiedades, sentimentos de culpa e uma maior agressão, bem como os vários aspectos dos objetos para os quais são dirigidas essas ansiedades e emoções conflitantes" (p.76).

Klein ainda ressalta a importância da análise da transferência negativa, que havia recebido pouca atenção na história psicanalítica, sendo uma precondição para a análise das camadas mais profundas da mente – a análise da transferência positiva é colocada por ela como interdependente da análise da transferência negativa; ambas devem ocorrer de forma integrada e concomitante:

> "A descoberta de Freud sobre as pulsões de vida e de morte, contribuiu fundamentalmente para a compreensão da origem e da ambivalência. Devido a estarem as pulsões de vida e de morte – e, portanto, o amor e o ódio – no fundo, na mais estreita interação, a transferência positiva e a negativa encontram-se interligadas" (p. 77)

Klein discute também a compreensão das primeiras relações de objeto, dizendo que na situação da transferência, o psicanalista pode representar o pai, a mãe, ou outras pessoas, e que ele representa também a mente do paciente no papel do superego, id ou ego. Assim o analista pode representar uma parte do Self ou uma gama de figuras internalizadas. Chama a

atenção também para o fato de que as figuras não necessariamente correspondem fielmente à realidade, pois as figuras podem ter sofrido distorções em graus variados na mente do analisando, através de processos de projeção, cisão e idealização, conservando um bom grau da natureza fantasiosa :

> " em termos gerais, na mente, toda experiência primordial externa está entrelaçada com suas fantasias e, por outro lado, toda fantasia contém elementos da experiência real, e é unicamente analisando a situação de transferência em sua profundidade que seremos capazes de descobrir o passado, tanto em seus aspectos realistas como nos fantasiosos" (KLEIN: 1991, p. 77).

Por fim, Klein (1991) discute que, ao se falar de transferência, deve-se pensar em situações totais: situações transferidas do passado para o presente, em termos de emoções, defesas e relações com os objetos. Os elementos inconscientes da transferência são deduzidos por meio da totalidade do material apresentado. Como discutido pela autora, relatos da vida cotidiana, relações e atividades não só nos oferecem um insight quanto ao funcionamento do ego, mas também revelam as defesas contra as ansiedades suscitadas na situação de transferência. Isso porque, segundo Klein (1991), os pacientes estão fadados a lidar com os conflitos e ansiedades, revividos na relação com o analista, empregando os mesmos métodos utilizados por eles no passado.

O trabalho de Klein sobre transferência nos possibilita perceber que no trabalho de análise não se trata da interpretação do papel ocupado, de mãe, pai, irmão, etc, mas sim de identificar algumas ansiedades e modos de relação, por exemplo, mais agressivos ou passivos com os objetos e/ou com as partes do próprio analisando.

* Quais as implicações do entendimento da Transferência?

Com relação à transferência, pode-se perceber que Klein ressalta que corresponde a projeções de impulsos e fantasias em uma situação passível de ser revivida. Os sentimentos reproduzidos podem ser amorosos ou agressivos. Em qualquer relacionamento humano é inevitável a transferência, e todos os sentimentos podem ser reduzidos à expressão das emoções de amor e ódio – no sentimentos de amor, as manifestações indiretas podem ser gostar e confiar em alguém, desejar colaborar com essa pessoa, etc. Na transferência negativa, fundamentada no ódio, é manifestada pela desconfiança, inveja, competitividade, e a crença de que em algum momento o sujeito será traído ou rejeitado. Usa-se novamente a reflexão feita nos relatórios semanais para ilustrar esse processo. Em diversas situações a pesquisadora teve que aguardar longos minutos em silêncio, esperando que F. se acalmasse, mostrando a ele, mesmo que de forma não verbal, que estava ali para ajudá-lo a conter seus sentimentos, nomeá-los e devolvê-los como elementos passíveis de serem processados por seu psiquismo. Um exemplo é descrito no capítulo anterior, quando a criança destroça as letras (página 50). Nesse trecho, pode ser visualizada a agressividade e a forma como o trabalho foi conduzido, bem como o fluxo entre os sentimentos de afetividade e hostilidade. Após toda a agressividade externalizada nos brinquedos e na hostilidade verbal contra a pesquisadora pode-se visualizar a seguinte mudança:

"Após um período em silêncio, a criança começou a fazer dobraduras com folhas de sulfite. Fez um barquinho e um avião, entregou-os a mim. Disse que era para eu guardá-los em meu caderno, para lembrar dele."

No caso do acompanhamento, a linha de diferenciação desses sentimentos ambíguos era muito tênue, eles se misturavam e se imbricavam o tempo todo. Em alguns momentos

havia o prevalecimento dos sentimentos hostis e agressivos, mas de forma recorrente, os sentimentos amorosos prevaleciam no final dos encontros, havendo sempre a presença de atitudes reparatórias e de uma culpa positiva (tolerável). Essa culpa fez com que a criança entrasse em contato com os próprios sentimentos e, gradativamente, fosse se colocando no lugar do outro, construindo melhor suas ferramentas psíquicas para lidar com a ansiedade.

Percebe-se também que a criança, ante à frustração e ao sentimento de impotência, acabava por efetuar uma destruição interna ou externa, procurando aplacar sua ansiedade, como no caso referido.

Embora o manejo da transferência tenha sido muito difícil, causando um grande cansaço mental e até mesmo físico da pesquisadora, que teve por vezes que conter as manifestações hostis da criança, prestou um serviço inestimável – o de tornar manifesto os impulsos mais esquecidos e ocultos do indivíduo. Foi por meio desse manejo que o vínculo de confiança entre a pesquisadora e a criança se estabeleceu, além de ter sido fundamental no processo de integração psíquica da criança.

5.2 O Conceito de Contratransferência

Segundo o dicionário de Psicanálise ROUDINESCO E PLON (1998), o termo se refere "a um conjunto de manifestações do inconsciente do analista, relacionadas com o processo de transferência de seu paciente" (p.147).

Segundo Plon e Roudinesco (1998), o termo foi usado pela primeira vez por Freud em uma carta endereçada a seu discípulo, Jung, em 1909, ressaltando que a contratransferência se instala no médico através da influência do paciente na sensibilidade inconsciente do primeiro. Freud (1914) estabelece como uma exigência que o médico reconheça e domine obrigatoriamente em si essa contratransferência. Freud reconhece esse fenômeno como um

dos mais difíceis que envolvem a técnica psicanalítica.

Roudinesco e Plon afirmam que, para Ferenzci, outro psicanalista que seguiu os estudos de Freud, e criou junto com ele a Psicanálise, questionando e discordando de Freud em vários aspectos, há um sublinhamento da necessidade de um "domínio" do analista sobre o processo contratransferencial, que gerava uma rigidez artificial no analista.

Em se tratando de contratransferência, foi Ferenczi quem deu maior importância ao papel do analista no processo de análise, discorrendo sobre o impacto do analisando sobre o analista, dizendo que o que ocorre na análise depende dessa dupla (analista – analisando) em uma análise mútua. Nesse sentido, Freud e Ferenzci divergiam, pois Freud entendia que a única utilidade da contratransferência era saber a respeito para neutralizá-la. Em oposição, o segundo acreditava que esta era uma ferramenta e material valiosos. Heimann, se inspirou em Ferenzci, e afirma que a contratransferência dá pistas inconscientes para perceber o que acontece na relação:

> "partindo da perspectiva kleiniana, que concebe a relação analítica como uma dualidade inscrita na ordem do aqui e do agora, e as intervenções de Paula Heimann, redefiniram a contratransferência como o conjunto das reações e sentimentos que o analista experimenta em relação a seu paciente. Para Heimann, na medida que o inconsciente do analista engloba o do paciente, o psicanalista deve servir-se de contratransferência como um instrumento facilitador da compreensão do inconsciente do analisando" (p.148).

Winnicott (2000) tem um texto muito valioso para a compreensão da contratransferência, sobretudo discutindo a transferência do ódio na relação, e o papel que o analista tem para o manejo dessas situações hostis. Em seu livro "Da Pediatria à Psicanálise: obras escolhidas", propõe-se a discutir um tema que ele afirma como ambivalente: o ódio na contratransferência. Ressaltando a importância de perceber quais são os aspectos afetados na relação entre o paciente e o médico, sobretudo quais são os sentimentos despertados nesse analista, visa à discussão das reações provocadas e da carga emocional que os pacientes (sobretudo os mais brutos) despertam. A importância do estudo da contratransferência é

apresentada pelo autor da seguinte forma:

> "o psicanalista deve estudar os estágios de desenvolvimento emocional do indivíduo enfermo, mas deve estudar também a natureza da carga emocional que cai sobre ele ao fazer seu trabalho (…) O que chamamos de contratransferência é algo que precisa ser compreendido, por mais que estes amem os 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 motivos determinantes do modo como tratam os pacientes" (WINNICOTT: 2000, p.278).

O autor ressalta a importância de o analista estar ciente de sua contratransferência, pois esse saber permite que ele examine e identifique suas reações de forma objetiva. Discute ainda que os fenômenos contratransferenciais constituem elemento central por vezes, pois implicam a maneira como o trabalho será conduzido, ressaltando principalmente a existência do ódio nas análises. É necessário antes de aprofundar a discussão, ressaltar que o conceito de contratransferência é entendido como os sentimentos que o analista mantém em relação ao paciente, ou, em outras palavras, a reação que o analista tem frente à transferência do analisando – dessa forma, é uma ferramenta importante para o trabalho com o inconsciente, pois a análise não é resultado do trabalho puramente intelectual, mas o analista deve sustentar seus sentimentos e subordiná-los à tarefa de entender seu paciente.

Já a coincidência do amor e do ódio dá margem a problemas de manejo que podem exigir bastante do analista. Winnicott (2000) afirma que "Essa coincidência de amor e ódio é algo distinto da agressividade que complica o impulso do amor primitivo, e implica em que na história desse paciente ocorreu um fracasso do ambiente na época dos primeiros impulsos instintuais objetais" (p.279). Dessa forma, o autor discute que já que serão atribuídos sentimentos brutais ao analista, é melhor que este esteja consciente e prevenido, pois lhe será necessário tolerá-los. Winnicott diz que ter consciência do ódio não significa negá-lo, pelo contrário, este deve ser identificado pois é "legítimo em seu contexto e deve ser percebido claramente, e mantido num lugar à parte para ser utilizado em uma possível interpretação" (p.279).

Dessa forma, é imprescindível nas análises que o analista sinta tudo de forma objetiva, inclusive o ódio, pois há a necessidade de o paciente ser odiado objetivamente pelo analista (ou seja, pelo o que ele provocou, na proporção exata). Winnicott (2000) afirma que realmente existem muitos casos em que o ódio se justifica, porém ele ressalta que é necessário que "o analista livre-se dos estoques de ódio inconsciente pertencente ao passado e aos seus conflitos internos" (p.280). Em alguns casos, o que o paciente deseja é o ódio provocado por suas ações, esperando do analista ser odiado objetivamente, fazendo de forma inconsciente de tudo para que isso ocorra e "quando o paciente está à procura do ódio legítimo, objetivo, ele deve ter a possibilidade de encontrá-lo, caso contrário, não se sentirá capaz de alcançar o amor objetivo". (p.283).

Winnicott (2000), nesse texto, discute também como o analista deve se portar em casos que na vida do paciente não houve experiências positivas a serem usadas em transferência, pois as experiências boas inicias podem ser usadas na análise, sendo que, "para aqueles cujas experiências iniciais foram tão distorcidas ou deficientes, o analista terá de ser a primeira pessoa da vida do paciente a oferecer certos elementos essenciais ao ambiente" (p. 282).

Para este autor, a manifestação do ódio objetivo é importante para ambas as partes, tanto para o analisando (que o deseja e precisa prová-lo) como para o analista, porque permite que este passe pelas situações sem descontrolar-se, tolerando-as. Indo além, compara a relação do analista- analisado com a da relação entre mãe e bebê, cabendo ao analista dispor de toda paciência, tolerância e confiabilidade da mãe devotada ao bebê. Quando a mãe consegue odiar objetivamente o bebê, este consegue se perceber em sua totalidade, então, o analista assim deve " reconhecer que os desejos do paciente são necessidades, deve deixar de lado quaisquer outros interesses a fim de estar disponível e ser pontual e objetivo. E deve parecer querer dar o que na verdade precisa ser dado apenas em razão das necessidades do

paciente" (WINNICOTT: 2000 p. 287).

As ideias desse texto de Winnicott são importantes, pois ressaltam que as relações são ambivalentes (carregadas de amor e de ódio), portanto, para uma pessoa ser significativa, não basta apenas oferecer e sentir amor, mas também estar disposto a suportar as manifestações de ódio (e também ser capaz de odiar). Dessa forma, o ódio objetivo é o ódio evocado pelo outro, com base em suas características e necessidades, exigindo que o analista perceba-o para que o analisando possa experimentar o desejo de reparação. A culpa tem papel importante nesse processo de integração psíquica, pois quando um sujeito não a suporta, projeta a hostilidade sobre o objeto que lhe gerou esse sentimento. Em suma, o ódio objetivo é essencial nas relações, pois este possibilita a percepção da realidade provocada. Nem sempre necessariamente a projeção é sobre um objeto que "gerou a culpa", mas sobre um objeto que o psiquismo do sujeito fantasia que tenha sido responsável pela culpa que ele sente inconscientemente.

*** Importância do entendimento da Contratransferência**

Discorrendo diretamente sobre a relação estabelecida entre a pesquisadora e o aluno, principalmente no que diz respeito à transferência da agressividade, ficou evidente que o aluno acompanhado possuía tanta dificuldade de processamento emocional, que buscou recorrentemente a quebra do vínculo, testando a pesquisadora com suas manifestações de agressividade a ponto de irritar-se profundamente com ela ao ver que essa deflexão da pulsão de morte não fazia com que ela o abandonasse, mas que, pelo contrário, afirmava seu desejo de estar com ele. Isso demonstrou o medo que ele tinha de sua própria agressividade, o que não permitia que entendesse a razão de alguém desejar permanecer ao seu lado. Dessa forma, a atitude de processar as manifestações contraditórias permitiu que os vínculos fossem reafirmados e que a criança tomasse maior consciência de seus próprios sentimentos.

Durante os encontros, a pesquisadora pode mostrar-se como um bom *container*, como

descrito por Bion (1994), pois, ao dar suporte aos conteúdos agressivos de F., permitiu a ele perceber que sua agressividade não era suficiente para destruir o outro. Ao fazê-lo, seus impulsos destrutivos deixaram de ser experimentados como avassaladores por F., o que o tornou capaz de tolerá-los e integrá-los, pouco a pouco, a seu self. F. pode receber um suporte e caminhar no sentido da integração psíquica, podendo perceber os objetos de forma integrada, em seus aspectos bons e maus, simultaneamente. Ao perceber a calma da pesquisadora ante a suas demonstrações agressivas, pode expressar gradativamente que precisava da companhia de um outro, pedindo a ela que os encontros fossem mais frequentes e duradouros, pois o reconhecimento de ter alguém disponível para auxiliá-lo em suas demandas afetivas ajudou-o no processo de integração.

O contato com a pesquisadora foi entendido como um "outro" que estaria firmemente ao lado dele, independentemente das fantasias aniquiladoras que F. pudesse ter sobre suas próprias ações. Ao sobreviver aos ataques reais e fantasiados de F., a pesquisadora pode mostrar que é natural ficar nervoso e irritado, porém há outras maneiras de externar o descontentamento e a frustração. Dessa forma, a criança pode ater-se mais profundamente a aspectos constitutivos do seu ser através do contato com suas partes inconscientes, impulsos e fantasias, deparar-se com as suas dificuldades reais.

A forma como a criança lidou com suas manifestações agressivas repercutiu de forma direta nas reações e sentimentos despertados na pesquisadora. Foi preciso estar atenta no decorrer dos encontros para que ela não se identificasse apenas com as partes “boas” do menino, procurando não enfatizá-las em demasia. Estar sensível à realidade de sentimentos ambivalentes demonstrados por ele e não apenas àqueles que gostaria que estivessem presentes, era a cada encontro de fundamental importância. Foi preciso entrar em contato tanto com as partes amorosas, como com as hostis de F.; sentir a potência de sua agressividade e avaliar a hostilidade que ele deve suscitar nos outros, nas relações que estabelece. Assim, de

fato, pode estar com ele, e ajudá-lo na elaboração de ansiedades e sentimentos que, para ele, eram e são angustiantes e intoleráveis.

Foi preciso tomar o cuidado constante, ressaltado pela orientadora desse projeto, para que a pesquisadora não fosse "seduzida" pelas mudanças já observadas nele, tornando-se insensível aos aspectos que ainda precisavam de atenção, ou seja, as partes mais instáveis e ambivalentes desse menino. Foi também preciso reconhecer o ódio objetivo evocado por F. na relação com a pesquisadora. Como ensinou Winnicott (2000), esse ódio precisou ser comunicado para que F. não apenas reconhecesse o potencial hostil de sua transferência, mas também experimentasse uma reação hostil numa justa medida, ou seja, não uma resposta excessivamente hostil, desproporcional, e sim compatível com a atitude de F. desencadeadora da reação da pesquisadora e, por essa razão, passível de ser reintrojetada.

No decorrer da pesquisa, várias oportunidades de abordar a parte mais competitiva e destrutiva dele ocorreram. De forma positiva houve o manejo da contratransferência descrita, de forma a permitir à pesquisadora se concentrar no manejo das demandas que a criança ia apresentando. No contexto de acompanhamento, foi necessário perguntar menos 'por quês', pois a criança não sabia o quê e por quê sentia (por isso estava em sofrimento), além de evitar as normatizações (certo e errado; bonito e feio). Foi importante visualizar a angústia mobilizada, concentrando-se nas demandas dos sofrimentos, mudando de vértice nas observações, que, nesse caso, deixou de ser cognitivo, de aprendizagem.

No final, F. passou a verbalizar mais seus sentimentos. Quando se sentia chateado ou irritado com algum colega, em vez de agir impulsivamente e revidar com agressão, passou a pedir ajuda, tanto da pesquisadora, como de sua professora. Por meio dessa percepção, o trabalho centrou-se em oferecer o auxílio da mente de um "outro" que o ajudasse a progressivamente construir ferramentas psíquicas para lidar com essas ansiedades, fazendo, assim, com que as manifestações hostis diminuíssem.

6. Conclusão: Implicações para a Educação

6.1 Mudanças observadas na Dinâmica Psíquica e na Dinâmica das Relações Interpessoais

De forma a fazer uma recapitulação, comentarei alguns aspectos de forma geral que puderam ser observados no início dos acompanhamentos para que possam ser comparadas as mudanças na dinâmica psíquica e na dinâmicas das relações estabelecidas entre o menino e seus colegas, professora, e eu, pesquisadora. Em suma, no início dos acompanhamentos, pode-se observar que o aluno não conseguia descrever suas próprias dificuldades. Para que essa esquiva acontecesse, fazia uso recorrente de projeções, pois buscava depositar aspectos próprios nos outros, e "tomar-lhes" os que julgava serem bons. Em decorrência dessas projeções, possuía um forte receio em ficar a sós com a pesquisadora - por perceber-se como agressivo, temia machucar-me ou ser ferido por mim.

Tais mecanismos psíquicos puderam ser observados por meio das atividades lúdicas em que apareceram as simbolizações do real e as percepções de mundo da criança – o que de início era manifesto como a vivência de uma personalidade misturada e não delimitada de um "EU". Os encontros foram perpassados por conflitos intensos em função da coexistência de sentimentos intensos de amor e ódio pelo mesmo objeto, no caso, a pesquisadora. A priori, eu era tida apenas como um objeto assustador, mas, aos poucos, a criança integrou-me em vez de cindir-me, sobressaindo a parte boa sobre a má, pois o ambiente foi capaz de acolher suas ansiedades persecutórias e seus ataques destrutivos. A criança viu primeiramente a própria importância, e passou a reconhecer também a pesquisadora em uma relação de "mão dupla", pois, ao testar os limites da mesma depreciando tudo que estava ligado a ela, a criança teve a necessidade de reconhecimento por parte desta, e partindo desse ponto, o reconhecimento próprio (a integração).

A principal mudança psíquica observada foi assim um maior processo de integração, entendido como o processo de organização do ego, teorizado por Klein (1991), sobretudo com a percepção dos objetos em sua totalidade. A integração psíquica pressupõe um sentimento de culpa tolerável, e por consequência, atitudes reparatórias, fazendo com que a ansiedade persecutória e o medo do aniquilamento sejam substituídos pelo medo de perder o amor do objeto que foi atacado. A capacidade de integração pressupõe também a percepção da coexistência de sentimentos contraditórios pelo mesmo objeto: amor e ódio. F. pode experimentar a capacidade de integração quando recebeu um ambiente capaz de acolher suas ansiedades persecutórias e seus ataques destrutivos, o que não é fácil de encontrar, principalmente nas demandas cotidianas da instituição escolar.

Com base no exposto, dois fatores influenciaram esse processo de maior de integração psíquica da criança: a possibilidade de ver-se e reconhecer-se nas filmagens, tomando para si aspectos próprios que não haviam sido identificados; e o contato comigo, entendido como um "outro" que estaria firmemente ao lado dele independentemente das fantasias aniquiladoras que F. pudesse ter sobre suas próprias ações. Ao sobreviver aos ataques reais e fantasiados de F., pude mostrar que é natural ficar nervoso e irritado, porém, há outras maneiras de externar o descontentamento e a frustração. Dessa forma, a criança pode ater-se mais profundamente a aspectos constitutivos do seu ser, mais profundos do que apenas a sua aparência, e através do contato com suas partes inconscientes, impulsos e fantasias, deparar-se com as suas dificuldades reais. No final dos encontros, pode-se perceber um maior contato da criança consigo mesma, de modo a permitir alguma consciência de sua agressividade, evidente quando descrevia seus impulsos destrutivos como algo que ele não sabia de onde vinha, nem o porquê, mas que sentia como incontrolável. Como parte desse processo de aproximação em relação a sua própria história, F. começou a expressar verbalmente, quando em contato com a pesquisadora, seu sofrimento diante das dificuldades escolares.

Com o avanço na integração psíquica, a criança passou progressivamente a tolerar e a enfrentar as frustrações, e paralelamente a isso, desenvolver a curiosidade e o espírito investigativo em relação ao ambiente. Passou também a evidenciar comprometimento com a realização da atividade escolar, e percepção de suas dificuldades, não presentes no início do trabalho. Aos poucos, a criança foi tomando consciência de aspectos que não havia conseguido tomá-los para si até então.

F. passou a responder menos impulsivamente às situações, como o revide àquilo que considerava "injusto" – fosse isso um olhar ou uma palavra inocente de algum colega. Antes de algumas atitudes mais drásticas, passou a avisar verbalmente o que o estava motivando. Por exemplo, antes de bater em algum colega, ele passou a adverti-lo a parar de desagradá-lo, coisa que não fazia anteriormente. Também passou a apresentar progressiva capacidade de lidar com os estragos, como querer "arrumar" os brinquedos que havia quebrado anteriormente, demonstrando a vontade de preservá-los, mostrando entender a delimitação de objetos externos a ele, bem como a capacidade de repará-los.

Foi importantíssimo para o processo de integração egóica a possibilidade de olhar para um outro e encontrar nele referências e o suporte no processamento de suas emoções. Tudo isso fez com que ele suportasse encarar os erros e falhas nas mais diversas situações em vez de desistir de tudo ante às frustrações, como era frequente acontecer. Nesse processo, as colisões e brincadeiras violentas foram substituídas pelo interesse pelo jogo "Brincando de Engenheirinho" – que consiste em diversas peças de madeiras em tamanhos e cores diferentes que resultam em possibilidades de criação e construção. O brincar com os blocos de construção demonstrou uma maior atenção para com o trabalho, para que este saísse conforme o modelo escolhido.

A agressividade passou a ser vivenciada de forma menos assustadora, o que o fez perceber que, mesmo que derrubasse os blocos quando estivesse irritado, esses poderiam ser

reconstruídos. É essencial destacar a simbologia deste jogo: o jogo de construção é a tentativa simbólica da criança "juntar os pedaços", recuperar os fragmentos de sua história e colocá-los em um todo com sentido, para que possam, peça por peça, estabelecer sua narrativa - assim como no jogo em que a construção se dá de forma gradativa.

Certamente, a relação de confiança com a pesquisadora, bem como a diminuição da ansiedade, da irritabilidade, e a progressiva tolerância à frustração, aumentaram sua atenção.

Outra modificação visível, além da simbolização presente no brincar, foi a mudança dos temas representados nos desenhos feitos pela criança. Substituindo os desenhos fragmentados que refletiam o terror interno, ao fim dos acompanhamentos, pôde fazer desenhos de coisas de que gostava, como uma pipa. Esses elementos foram de essencial importância para que se pudesse perceber maior integração do ego.

Para uma criança cujo mundo interno se encontra desorganizado, aprender é uma tarefa muito difícil. A criança participante do projeto apresentava forte dificuldade de aprendizagem, somada à dificuldade de relacionamento com a professora e com os colegas. Com o intuito de entender a relação que essa criança estabelece com o outro e o porquê das dificuldades, foi estabelecido vínculos através de conversas, brincadeiras, e observações desse brincar. Algumas das dificuldades que a criança apresentou de se concentrar, ou mais amplamente, de usufruir de tarefas escolares, foram resultado de experiências afetivas negativas. Quando a criança não tem suporte ambiental que possibilite experiências seguras e dignas de confiança, é possível verificar que, ao brincar, a maioria delas apresente algo amorfo, estereotipado. Winnicott (1975, p.141) afirma que “a ‘criança privada’ é notoriamente inquieta e incapaz de brincar, apresentando um empobrecimento da capacidade de experiência no campo cultural”. Em relação a essas crianças, o autor ressalta que é necessário propiciar um ambiente agradável onde possam ter experiências positivas e que as incitem a brincar e a simbolizar.

Outro aspecto marcante na relação entre a pesquisadora e a criança, que também mostra os avanços na integração psíquica da última, foi o fato de que no fim de todos os encontros, o garoto pedia uma folha de sulfite, e sem dobrá-la ou amassá-la, levava-a para a sala e, segundo a professora, ficava a aula toda segurando-a. Segundo a professora, em várias ocasiões, quando questionado sobre a folha, respondia que fora dada pela pesquisadora. Dessa forma, pode-se afirmar que a folha representava a presença da pesquisadora em sua ausência, e o grande apreço de F. por ela.

Tal fato se repetiu praticamente em todas as semanas do último semestre de acompanhamento – e pode ser relacionado com o conceito de objeto transicional formulado por Winnicott (1992) – o objeto transicional representa a primeira posse "não-ego" da criança, e têm um caráter de intermediação entre o seu mundo interno e externo. O objeto transicional representa a imagem da figura amada em sua ausência, e é vinculada à angústia da separação e às defesas decorrentes desta. Serve também para marcar a noção de que o objeto representado por este outro não faz parte de si, mas que tem ligação afetiva para com ele. Abaixo está uma tabela que mostra os avanços que puderam ser percebidos:

Início do Acompanhamento	Final do Acompanhamento
Severas defasagens escolares (desconhecimento total da leitura e da escrita); falta de interesse e engajamento nas tarefas.	Defasagem escolar, mas com apropriação incipiente de ferramentas de escrita. Maior engajamento nas atividades escolares, progressiva tolerância aos erros e contato com o conteúdo.
Relação estabelecida com objetos predominantemente parciais (maus).	Percepção mais integrada dos objetos– maior aceitação da convivência entre aspectos bons e maus do objeto

Uso recorrente e massivo de mecanismos de defesa mais primitivos, como cisão e Identificação Projetiva	Presença de culpa tolerável e atitudes reparatórias
Ante a situações de frustração e impotência, a criança realizava uma destruição externa	Resposta às situações de frustração menos impulsiva, progressiva capacidade de lidar com estragos internos e externos
Incapacidade de criar jogos imaginativos – repetição frequente da colisão e destruição de carrinhos	Substituição de brincadeiras violentas repetitivas pelo interesse por jogos construtivos (blocos de madeira e jogo da memória)
Pinturas muito marcadas por elementos fragmentários e de ansiedade	Substituição dos temas dos desenhos por elementos ligados ao universo lúdico.
Dificuldade de contato e de processamento das emoções, causador da agressividade	Maior contato da criança com sua própria agressividade, em várias oportunidades processada verbalmente, embora ações agressivas ainda se façam presentes.
Não descrição das próprias dificuldades	Expressão verbal de suas dificuldades e maior aceitação da intervenção realizada.
Ataque constante ao vínculo com a pesquisadora	Reconhecimento do afeto presente no vínculo

Figura 3 – Tabela comparativa

Começaram, assim, a surgir sentimentos reparatórios após encontros muito carregados de agressividade. A percepção de que tais fantasias e projeções não eram capazes de destruir a pesquisadora e de que essa, mesmo alvo de ataques, mantinha-se firme ao lado de F., levou-o em direção ao processo de integração psíquica, pois, além, de continente aos impulsos

destrutivos, a pesquisadora ofereceu a F. sua capacidade mental para tolerá-los e processá-los.

Com relação à forma como o trabalho foi conduzido, pode ser percebido que respeitar a criança foi o mais importante, sobretudo não perguntando o motivo de tudo, pois muitas vezes, a pergunta é uma carga a mais sobre aquilo que o indivíduo está sentindo, pois nem ele mesmo consegue definir o que se passa, a pessoa está sofrendo justamente por não saber o que está acontecendo. A pergunta assume uma forma intrusiva e o silêncio, em alguns casos, comunica que quem está ao lado suporta o que o outro está passando, como no exemplo dado, em que fiquei em diversos encontros calada por muito tempo ao lado de F. apenas sustentando o olhar receptivo, e não de censura, até que ele se acalmasse.

Percebe-se que o que importa, de fato, é o 'estar com', é ter empatia com a criança. É essencial demonstrar empatia, ouvir mais; no lugar do julgamento, interpretar mais as causas do que foi dito e feito, acolher o sofrimento e processar as ansiedades da criança. Isso dá condições de a criança, progressivamente, entrar em contato com suas partes regredidas, aquelas que não foram acolhidas em seu tempo, e por isso insistem em retornar.

Foi interessante verificar que a capacidade de crescer e de usufruir dos encontros foi gradativa. Os encontros foram marcados por dois momentos: a parte conflituosa em que ele pode perceber aspectos dele, bem como processá-los, e a parte construtiva, em que foi experimentada uma relação de descobertas, de reciprocidade e companheirismo, e a formação de uma memória pessoal que resultou na capacidade gradativa de formar narrativas. Modificações significativas puderam ser assistidas na dinâmica psíquica de F, evidenciando a apropriação da experiência de contato, bem como da metodologia utilizada.

Para finalizar a reflexão sobre as mudanças observadas na dinâmica afetiva e no comportamento do aluno referido, destaca-se que, como a professora da criança participou de reuniões quinzenais com as pesquisadoras, permitiu que o impacto dos acompanhamentos individuais pudesse ser analisado em diferentes contextos (sala de aula e encontros

individuais) e a partir da percepção de diferentes atores (criança, pesquisadora e professora).

Pedimos que a professora de F. fizesse um relato das modificações que ela pode perceber em seu comportamento, tanto no que diz respeito às atividades escolares, como em seu relacionamento social, com os colegas e com ela. Foi muito proveitoso saber que ele está mais contido em suas manifestações agressivas com os pares, tem buscado uma maior verbalização, tem se relacionado melhor em grupos, e tem buscado mostrar aos colegas como se sente, frente a diferentes experiências. Fazendo uso das palavras da professora, "é claro que ele não parou de bater nos colegas como um passe de mágica; por vezes, ainda se descontrola, mas tem demonstrado uma maior capacidade de reparação e de se colocar no lugar do outro".

Com relação às atividades escolares, ela descreve que foi visível o seu maior engajamento nas atividades, apresentando uma maior concentração, e uma maior tolerância às frustrações. Embora tenha muitas dificuldades em decorrência de sua defasagem, tem reconhecido essas dificuldades e pedido ajuda, em lugar da atitude inicial de negar os problemas ou abster-se diante das atividades. Em suma, tem demonstrado uma maior compreensão de sua individualização e como respeitar os limites do outro, aceitando melhor os desafios implicados no ato de aprender.

Foi pedido, ao final desses dois anos de pesquisa, que a professora analisasse criticamente quais as mudanças observadas no comportamento desse menino, no que dizia respeito a seu engajamento em sala de aula, e nas relações estabelecidas com ela, e com os colegas. Segue abaixo a reprodução do testemunho que realizou:

“A mudança em F. foi visível, posso até mesmo dizer que foi de destaque. No início, há dois anos, ele era simplesmente uma criança “sem noção”. Mal sabia o que estava fazendo ali na escola, não tinha noção nem das letras do próprio nome, dos dias da semana, e mais grave do que isso, era a sua postura em sala de aula. Não podia ser contrariado, senão simplesmente agia de forma violenta, ou jogando seus materiais no chão, ou agredindo física e verbalmente seus colegas. Até mesmo comigo ele era desrespeitoso, não lidando bem com a minha autoridade. Não conseguia verbalizar nada, ele simplesmente agia: se sentia frustração, irritabilidade, ou medo, agia da mesma forma: tentando externalizá-la, “evacuando” esses sentimentos. Não conseguia se engajar de nenhuma forma nas atividades escolares. Conforme o acompanhamento foi realizado, mudanças puderam ser observadas. Ele começou a ser mais tolerante com os colegas, e também sempre que se sentia ameaçado passou a verbalizar isso antes de agir, pedindo aos colegas: “ou você para de fazer isso ou vou quebrar sua cara”, ou até mesmo reclamando para mim quando se sentia injustiçado. Seu comportamento ante às dificuldades escolares também se alterou. Ele passou a apresentar uma motivação maior, mesmo tendo severas dificuldades com a leitura e com a escrita, passou a persistir mais e tolerar seus erros, deliciando-se com cada nova descoberta que realizava. O relacionamento com os colegas melhorou, acredito que em parte por estar mais calmo, e em parte por se sentir confiante por estar apresentando sucesso no âmbito das lições. É claro que ele não parou de bater nos colegas como um passe de mágica; por vezes ainda se descontrola, mas tem demonstrado uma maior capacidade de reparação e de se colocar no lugar do outro. O projeto teve uma relevância muito forte na vida desse aluno, pois ele passou a tomar uma maior consciência de quem ele é, de suas potencialidades, e sobretudo, passou-lhe a concepção que embora haja as dificuldades, sempre haverá alguém que possa ajudar, mostrando assim uma afetividade que ele não havia experimentado antes em sua vida”

(S. - Professora do 3º ano, turma C).

6.2 A Contribuição desse estudo para a Educação

Com base no que foi discutido até aqui, há condições de refletir sobre as implicações desse estudo para e educação e sobre como o conhecimento produzido pode ser utilizado em sala de aula. Ao longo do trabalho, a minha atitude como pesquisadora foi a de aceitação da condição de F. Houve a comunicação, mesmo em situações em que não eram utilizadas palavras, de que eu estaria ali para quando ele precisasse, propiciando um ambiente continente para as pulsões, fantasias, e projeções. Com o passar do tempo, começaram a surgir sentimentos reparatórios após encontros muito carregados de agressividade, pois a percepção de que tais fantasias e projeções não eram capazes de me destruir, e de que eu, mesmo alvo de ataques, mantinha-me firme ao lado de F., levou-o em direção a uma maior integração psíquica, pois, além de continente aos impulsos destrutivos, ofereci a F. a minha capacidade mental para tolerá-los e processá-los.

Durante os encontros, pude mostrar-me como um bom *container*, como descrito por Bion (1994), pois ao dar suporte aos conteúdos agressivos de F., permiti a ele perceber que sua agressividade não era suficiente para destruir o outro (no caso, eu). Ao fazê-lo, seus impulsos destrutivos deixaram de ser experimentados como avassaladores por F., o que o tornou capaz de tolerá-los e integrá-los, pouco a pouco, a seu self. F. pode receber um suporte e caminhar no sentido da integração psíquica, podendo perceber os objetos de forma integrada, em seus aspectos bons e maus, simultaneamente. Ao perceber a calma ante a suas demonstrações agressivas, pode expressar gradativamente que precisava da companhia de um outro, pedindo que os encontros fossem mais frequentes e duradouros, pois o reconhecimento de ter alguém disponível para auxiliá-lo em suas demandas afetivas ajudou-o no processo de integração.

Foi interessante verificar que a capacidade de crescer e de usufruir dos encontros foi gradativa. Os encontros foram marcados por dois momentos: a parte conflituosa em que ele

pode perceber aspectos dele, bem como processá-los, e a parte construtiva, em que foi experimentada uma relação de descobertas, de reciprocidade e companheirismo, e a formação de uma memória pessoal que resultou na capacidade gradativa de formar narrativas.

Pode-se ver até aqui que um dos diferenciais entre as experiências de catástrofe na vida do sujeito (que impedem a formação da memória pessoal e a construção de narrativas) e o recomeço, é a possibilidade de contar com um outro, com uma mente capaz de acolher e de, eventualmente, dar sentido àquilo que transborda na mente no momento de sua dissolução. Isso pode ser feito por pessoas próximas, por profissionais ou por aquelas pessoas que representam e dão vida às instituições responsáveis pelos diferentes suportes de que um sujeito necessita no curso de desenvolvimento e existência.

Esses acompanhamentos, como já discutido, tiveram como finalidade oferecer um ambiente propício para a construção de vínculo positivo e integrador, a despeito das condições concretas de vida da criança e dos estigmas já cristalizados na dinâmica escolar; oferecer convívio com um outro que pode conter algumas manifestações mais violentas e hostis de afetividade; oferecer espaço para o aprofundamento da expressão verbal, tendo em vista a progressiva substituição da atuação agressiva e uso da função primordial da palavra, como principal via de escoamento de angústia e ansiedade; e a construção de um interesse pela linguagem, ponto de partida para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, mais especificamente, o de alfabetização (Archangelo, Villela, Oyama, Idehara & Luz, 2008 p: 503).

As considerações sobre "capacidade para não aprender", visualizadas no estudo desse caso, também implicaram uma reflexão para o entendimento das dificuldades escolares e, a partir dessa investigação, ainda que sem pretender uma transposição direta ou a generalização indevida de um conhecimento produzido em âmbito da experiência um a um para o da experiência coletiva de sala de aula, poder-se-á refletir sobre modos de atuação do professor

frente a manifestações de agressividade dos alunos, bem como a da capacidade para não aprender. O contato visou a converter- se também em experiência de *reverie social,* na qual a recuperação da memória das atividades de aula funcionasse como auxílio na 'digestão' das experiências de sofrimento diante dos repetidos fracassos e de possível construção de aparato para lidar com eles.

Considerando que os professores dessa criança já não sabiam o que fazer para atendê-la, sentindo-se impotentes tanto na tarefa de ensiná-la, como na de ajudá-la no manejo de sua agressividade, a pesquisa ganhou relevância ainda maior, pois se tornou uma esfera privilegiada de intervenção junto a um aluno sobre o qual já pesavam, além dos fracassos individuais, os estigmas escolares.

O estudo desse acompanhamento, e a percepção de como a agressividade foi trabalhada na esfera individual, além da forma como a transferência foi manejada ao longo do tempo, permitiu algumas conceitualizações importantes para o campo da educação. O aluno acompanhado apresentava comportamento arredio, pouco concentrado em sala de aula, sendo pouco querido pelos seus companheiros, em virtude de sua agressividade constante, além de apresentar severa dificuldade de aprendizagem. Esse aluno, assim como vários outros com perfil semelhante ao dele, despertam a angústia dos professores, ao mesmo tempo que os faz experimentar um sentimento de impotência frequente. Esse cenário representa, portanto, um grande problema para a instituição escolar. Esse estudo demonstra que algumas dificuldades no processamento do conhecimento são decorrentes da dificuldade de processamento de experiências emocionais, como a agressividade, e a dificuldade de relacionar-se socialmente, visto que, expulsar esses conteúdos da mente, acaba por privar o sujeito da atividade de pensar (Bion, 1994). Essa compreensão é muito importante para o ambiente escolar, pois oferece ao professor a possibilidade de lançar mão de novas ferramentas na abordagem de alunos como F. e todos os outros: sua sensibilidade e seu

conhecimento em relação às demandas afetivas, e não apenas cognitivas.

A principal mudança psíquica observada nesse trabalho diz respeito a uma maior organização do ego. A integração psíquica pressupõe um sentimento de culpa tolerável e, por consequência, atitudes reparatórias, a capacidade de integração pressupõe também a percepção da coexistência de sentimentos contraditórios pelo mesmo objeto: amor e ódio. F. pode experimentar a capacidade de integração quando recebeu um ambiente capaz de acolher suas ansiedades persecutórias e seus ataques destrutivos, o que não é fácil de encontrar. A escola precisa pensar em como ser continente às angústias de seus alunos e, em vez de potencializar o terror interno, deve ser capaz de realizar uma *reverie* social, como discutido na parte teórica desse trabalho.

Ficou evidente que um dos diferenciais entre as experiências de catástrofe na vida do sujeito (que impedem a formação da memória pessoal e a construção de narrativas) e o recomeço, é a possibilidade de contar com um outro, com uma mente capaz de acolher e de, eventualmente, dar sentido àquilo que transborda na mente no momento de sua dissolução. Isso pode ser feito por pessoas próximas, por profissionais ou por aquelas pessoas que representam e dão vida às instituições responsáveis pelos diferentes suportes de que um sujeito necessita no curso de desenvolvimento e existência, e é nesse sentido que o professor pode atuar junto com seus alunos. Para uma criança cujo mundo interno encontra-se desorganizado, aprender é uma tarefa muito difícil. E muitas vezes, a dificuldade de se concentrar, ou mais amplamente, de usufruir de tarefas escolares, resulta de experiências afetivas negativas. Quando a criança não vive em um ambiente que possibilita experiências seguras e dignas de confiança, é possível verificar que o simbolizar da maioria delas apresenta-se como algo amorfo, estereotipado. Winnicott (1975, p.141) afirma que "a 'criança privada' é notoriamente inquieta e incapaz de brincar, apresentando um empobrecimento da capacidade de experiência no campo cultural". Em relação a essas crianças, o autor ressalta

que é necessário propiciar um ambiente agradável onde possam ter experiências positivas e que as incitem a brincar e a simbolizar e, portanto, que desenvolvam sua capacidade cognitiva.

Foi e é importantíssimo para o processo a possibilidade de olhar para um outro e encontrar nele referências e o suporte no processamento de suas emoções. Tudo isso faz com que o sujeito tolere encarar os erros e falhas nas mais diversas situações em vez de desistir de tudo ante às frustrações, como era frequente acontecer. Lidar com a agressividade da forma como foi lidado teve como finalidade oferecer um ambiente propício para a construção de vínculo positivo e integrador, a despeito das condições concretas de vida da criança e dos estigmas já cristalizados na dinâmica escolar.

Esse trabalho suscita também o importante questionamento de como os professores podem ajudar seus alunos vulneráveis, durante o curto período de um ano e com tantas dessas crianças em sala? A importância reside no professor, e sua mente, serem emprestados para processar aquilo que a criança não consegue processar. Uma criança pode sentir uma coisa que nem sabe que sente.

Quando a criança experimenta um modelo marcante de relação, ela repete esse modelo em novas situações. Se o professor consegue perceber isso, pode conseguir imprimir uma marca diferente nessa repetição. Como o caso do aluno acompanhado, e como muitas outras crianças, quando em momento de fracasso e dificuldade escolar, ele confessa que quando não dá conta de lidar com algo, abandona. Assim também são os professores, muitas vezes reconhecem em si mesmos também esse comportamento: quando um aluno parece não ter solução, é mais fácil desistir dele. Nessa situação de difícil relacionamento, é importante que o aluno perceba que o professor se importa com ele, e o ajuda a processar os aspectos intoleráveis de suas experiências. Por exemplo, quando um aluno não consegue executar uma atividade proposta em sala e diante disso, passa a projetar diante da professora toda a sua

frustração, seja em forma de agressões verbais ou indiferença (projeção de sentimentos de culpa, incapacidade e de fracasso), para ajudá-lo é importante devolver esse sofrimento processado, embora a atitude mais natural fosse a de devolver essa agressividade.

Dentro das reações possíveis que pode haver na hora de lidar com os problemas, há um conjunto de atitudes que demonstram menor ou maior capacidade do indivíduo em lidar com a frustração: de forma crescente, tem-se com a evasão da situação, a atitude de projeção, como brigar, atribuindo ao outro suas próprias 'limitações'; passando para a possibilidade de verbalização sobre sua limitação/frustração, de modo que essa evoque a ajuda do outro para o enfrentamento da situação. Cabe ao professor auxiliar os alunos a passarem por essas dificuldades, para que eles caminhem de projeções para atitudes de maior tolerância a sua frustrações e de processamento das emoções que decorrem de suas dificuldades, ou que aceitem que suas ansiedades sejam processadas com o auxílio de um outro que se importa com eles.

Os professores podem incentivar seus alunos também no brincar e no simbolizar, pois como pode ser observado no estudo de caso, fazendo paralelo com o simbolizar e a agressividade, percebe-se que se a agressão própria de todos nós não se manifesta através de símbolos, ela acaba aparecendo em atos. O professor pode lidar com essas manifestações de hostilidade de forma que o trabalho em relação a esses atos não seja moralizador "isso é feio, isso não deve ser feito", pois o fato é muito mais profundo, o indivíduo não tem controle sobre seu ímpeto. Ao mesmo tempo, a indiferença e/ou omissão são nocivas, pois passam uma experiência de não-existência, conforme foi discutido nesse trabalho. Também para auxiliar essas crianças é preciso que nomeemos os sentimentos para elas, pois, ao dizermos, comunicamos o que se está passando, diminuindo o terror de não se saber. Fazemos com que a criança veja que entendemos pelo o que ela está passando e que acolhemos seu sofrimento.

Quando, por exemplo, uma criança começa a nomear suas dificuldades, confessando o que para ela é difícil, como " não se lembrar das lições", é importante que se demonstre que se entende o quão difícil é a situação e que se tem empatia pelo sofrimento pelo qual passa; de nada adiantar dizer " ah, mas você consegue, é só se esforçar mais" pois aquela criança está em profundo padecer por sua dificuldade, e o que ela espera de nós, professores, é que reconheçamos a verdade dessa experiência, nomeemos sua dor e que sejamos capazes de ajuda-la a partir dessa condição real em que se encontra.

Com relação direta ao manejo da agressividade, é de suma importância a percepção de que, muitas vezes, a hostilidade e a indisciplina em sala de aula ocorra em decorrência da tentativa de o aluno despistar a atenção do professor para outras dificuldades. Seria o 'tornar-se invisível' nas situações em que o aluno seria constrangido e humilhado devido às coisas que não sabe fazer. Seria a dificuldade de encarar a própria situação de defasagem. Esta hipótese é a mais importante, por ser a mais difícil de ser percebida. Seria um pedido de socorro que só reforça a situação de perda em que o aluno se encontra, mas o ganho momentâneo (e ilusório) do aluno é ficar livre do enfrentamento daquilo que ele não pode tolerar: as dificuldades escolares dele. Os professores sentem muita dificuldade em saber até onde podem dar liberdade aos alunos e estabelecer limites, mas se não houver um espaço onde os elementos-beta (experiências frustradas) possam ser suportados e acolhidos, o desenvolvimento intelectual não será tranquilo, em especial para algumas crianças. O que o professor raramente faz é falar ao aluno: "estou vendo que você está com muita dificuldade". Essa atitude acolhe o sofrimento do aluno, e dessa forma pode criar um vínculo entre professor e aluno, e esse deve ser o foco da atitude do professor em sala de aula.

Com o estabelecimento de vínculos confiáveis, o aluno que se encontra vulnerável à exclusão escolar, e que possui severas dificuldades em processar suas experiências emocionais, avança na integração psíquica e pode conseguir progressivamente tolerar e

enfrentar as frustrações. Paralelamente a isso, pode desenvolver o espírito investigativo em relação ao ambiente, bem como o comprometimento com a realização da atividade escolar, e uma maior percepção de suas dificuldades. Esse talvez seja o caminho para que a escola não faça fracassar nessa instituição aqueles que mais precisam dela.

7. Referências Bibliográficas

ARCHANGELO, A. **Exclusão Social, Vulnerabilidade à Exclusão Escolar e Psicanálise:** Construção da 'memória de si' na superação da 'capacidade para não aprender'. [s.l.], 2009. Projeto de Pesquisa.

ARCHANGELO, A.; OYAMA, D.K; POMPEU, ML. **O conflito da diferença na escola: uma visão psicanalítica**.ETD : *Educação Temática digital*. 2009

ARCHANGELO, Ana. VILLELA, Fábio C.B.. ; OYAMA, Daniela; IDEHARA, Monica; RODRIGUES, Milena S. ; LUZ, Tagiane R.. **O olhar, o brincar, e o verbalizar: possibilidades de comunicação na escola**.

BION, W**. Estudos psicanalíticos revisados** (Second Thoughts). Rio de janeiro: Imago, 1994.

BION,W. **Learning from experience**. London: Aronsom, 2004.

FADIMAN, J; FRAGER, R. Teorias da Personalidade: Harbra, 1980

FREUD, S. **Recordar, repetir, elaborar (1914).** In: FREUD, S. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. 12, p. 163-171.

FREUD, S. **Reflexões para os tempos de guerra e morte** – 1915

FREUD, S. **Além do Princípio do Prazer** – 1920

FREUD, S. **Um caso de histeria, Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos**. Rio de Janeiro:Imago, 1996. v7, 309 p.

GRINBERG, L; SOR, D. ; BIANCHEDI, E. **Introdução às idéias de Bion.** Rio de janeiro: Imago, 1973, v 30.

KLEIN, M. **A Psicanálise de Crianças**. Rio de Janeiro: Imago, 1997

_____. **Inveja e Gratidão e Outros Trabalhos (1946-1963)**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

_____. **Amor, culpa e reparação**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

LUZ, T. M. da R. **Apatia em sala de aula:** um estudo de caso a partir da teoria winnicottiana. 2009. 161 f. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MELLO, M. C. P. S. A. A técnica e a linguagem do brincar. **Revista Memória da Psicanálise – Melanie Klein,** São Paulo, n. 3, p. 36-41. 2009.

ROUDINESCO, E ; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RUSTIN, M. ***Reason and unreason*: psychoanalysis, science and politics.** London: Continuum, 2001.

STORR, A. **A Agressividade Humana.** São Paulo: Benvirá, 2012.

QUINODOZ, J-M**. Ler Freud. Guia de leitura da obra de S. Freud. Porto Alegre: Artmed,**
2007.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. **Privação e delinqüência.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WINNICOTT, D. W. **O ódio na contratransferência.** In: *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas.* Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 277-287.