

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Bárbara Siminatti dos Santos

**ESTOU DE BEM. ESTOU DE MAL: A CONTRIBUIÇÃO DA PSICANÁLISE NA
RESOLUÇÃO DE CONFLITOS INFANTIS**

CAMPINAS

2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Bárbara Siminatti dos Santos

**ESTOU DE BEM. ESTOU DE MAL: A CONTRIBUIÇÃO DA PSICANÁLISE NA
RESOLUÇÃO DE CONFLITOS INFANTIS**

Monografia apresentada à
Faculdade de Educação da
Unicamp, para obtenção do título
de bacharel em Pedagogia, sob
orientação da Prof. Dra. Ana
Archangelo.

CAMPINAS

2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Santos, Bárbara Siminatti dos, 1990-
Sa59e Estou bem. Estou mal: a contribuição da psicanálise na
resolução de conflitos infantis / Bárbara Siminatti dos
Santos. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

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

1. Brincar. 2. Conflito (Psicologia). 3. Educação. 4.
Psicanálise. I. Archangelo, Ana, 1965- II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-278-BFE

“Em última análise, precisamos amar para não adoecer”.

(Sigmund Freud)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Vanir e Valdir, ao meu lindo irmão Bruno, a todos os meus familiares, que sempre me amaram e me apoiaram em todos os momentos.

A todos os meus amigos, que me acompanharam nesta trajetória. Em especial à Carol, que esteve ao meu lado em muitas manhãs, tardes e noites.

À professora Ana Archangelo, por ter orientado esse trabalho e pelos valiosos encontros que muito me ensinaram.

Às professoras Ana Aragão e Telma Vinha que contribuíram de forma singular para minha formação.

À professora Ângela Soligo, por sempre me atender em momentos em que precisei e ajuda e por me orientar em uma fase difícil da graduação. Além disto, por ter sido a segunda leitora deste trabalho.

Ao meu amado Marcelo por todo amor e paciência.

E às crianças, que me acolheram e muito me ensinaram.

RESUMO

Os educadores se deparam cotidianamente no ambiente escolar com situações de conflitos entre os alunos, e essas situações são, em muitos casos, motivo de angústia e preocupação. No interior da escola, ainda encontramos uma forte concepção de que os conflitos são negativos, pois atrapalham o desenvolvimento das aulas, não fazem parte do currículo escolar, e, por isso, devem ser evitados a qualquer custo. No entanto, evitar enfrentá-los ou transferir para outra esfera a responsabilidade de fazê-lo pouco contribui para a melhora do ambiente escolar e para o desenvolvimento dos alunos. Com base nessas afirmações, o objetivo deste trabalho foi investigar de que forma a psicanálise pode contribuir para a compreensão, o enfrentamento e o manejo de conflitos no interior de uma sala de aula, de uma escola pública de uma cidade de porte médio do estado de São Paulo. Tal investigação foi feita a partir de experiências de conflito vividas pelas crianças em um momento destinado ao brincar, semanalmente oferecido a elas, em sala de aula, e nas quais a pesquisadora teve a oportunidade de intervir. Tanto a intervenção quanto a análise foram inspiradas por idéias e conceitos da psicanálise, em especial de autores como Melanie Klein, Wilfred Bion e Gilberto Safra. Ao buscar entender o conflito a partir de sua dinâmica psíquica, o trabalho procurou pensar em ações pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento dos alunos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPITULO I: OS CONFLITOS NA ESCOLA	14
CAPITULO II: ABORDAGEM TEÓRICA	20
II. 1: MELANIE KLEIN: OBJETO BOM E OBJETO MAU	20
II. 2: WILFRED RUPRECHT BION: TEORIA DO PENSAMENTO	25
II. 3: DONALD WINNICOTT: O PORQUÊ DO BRINCAR	35
II. 4: GILBERTO SAFRA: O BRINCAR COMO TERAPÊUTICO	39
CAPITULO III: ANÁLISE DE SITUAÇÕES DE CONFLITO	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59

INTRODUÇÃO

A escola é espaço para muitas coisas. É espaço para aprender, para brincar, para se relacionar. E entre tantas outras, a escola é um espaço para a convivência da criança com seus pares e para outras relações que vão além da família.

Nesse ambiente de diversas possibilidades, há momentos em que o desenvolvimento interpessoal inevitavelmente culmina em confrontos de personalidade, cultura e valores. Estes confrontos, já na formação de uma educadora, apresentam-se com uma frequência importante e digna de uma análise mais profunda.

Eu estava no primeiro ano do curso de Pedagogia e como atividade de uma disciplina, deveríamos realizar uma pequena investigação com alunos do ensino fundamental, a fim de descobrir qual era a representação que eles tinham da escola. Tratava-se de uma atividade em grupo, e eu e mais duas colegas de turma passamos um longo tempo planejando como iríamos realizar tal trabalho. Elaboramos, então, uma história de um extraterrestre, vindo de um país sem escolas. A partir da história, as crianças deveriam escrever uma carta, contando o que era escola para elas.

Foi a minha primeira experiência como uma professora, ainda que em formação, e eu estava muito ansiosa. Logo que cheguei à sala de aula do

segundo ano do ensino fundamental, busquei colocar em prática o que havia preparado antecipadamente com meu grupo de trabalho. Procurávamos auxiliar o desenvolvimento da atividade, porém deixando os alunos com bastante autonomia na tarefa de escrever.

A atividade transcorria normalmente quando dois alunos no fundo da classe começaram a brigar de forma ríspida, trocando ofensas verbais e agressões físicas. Eu paralisei. Aquilo não estava previsto em tudo que eu havia planejado. “Faça alguma coisa” - gritou uma garotinha - “Você é a professora”. A aluna tinha razão e deveria tomar alguma atitude. Mas o que fazer?

Por impulso, acabei recorrendo às minhas experiências pessoais como aluna, o que eu havia visto os meus professores fazerem em uma situação parecida de conflito: coloquei os dois alunos para fora da sala de aula e encaminhei-os à diretoria, onde sofreriam as devidas conseqüências.

Esse acontecimento acabou com toda a minha expectativa e para completar a frustração, percebi que nas cartas escritas pelos alunos, foram narrados muitos conflitos ocorridos na escola. Ainda que não a imaginasse como um mundo perfeito e sem dificuldades, a situação me trouxe grande perplexidade.

De volta à faculdade, eu estava bastante desmotivada e, ao relatar para a professora sobre o acontecido, ela me disse que “os conflitos são imprevistos previstos” e que eram mais comuns e cotidianos do que eu poderia imaginar. Foi a partir dessa experiência que passei a me interessar pelo assunto: os conflitos,

esses desencontros de idéias, ações e sentimentos que muitas vezes se manifestam na forma de agressões verbais, físicas e psicológicas, frequentes no ambiente escolar.

No ano seguinte, na disciplina “Psicologia II”, ministrada pela professora Telma Vinha, essa temática voltou a ser discutida, mas a partir de uma perspectiva construtivista, que tem um enfoque mais otimista em relação ao conflito, tratando-o como oportunidade para o aprendizado e uma comunicação das crianças sobre aquilo que elas ainda não sabem.

Ainda naquele ano, passei a frequentar as reuniões do Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação Moral – GEPEM - e lá entrei em contato com diversas pessoas e pesquisas que tinham como foco entender melhor o que eram os conflitos no interior da escola, bem como suas causas e consequências, e que também estavam preocupadas em refletir a respeito do que nós educadores estamos fazendo para lidar com esses conflitos e repensar práticas que de fato contribuam com o fazer pedagógico e o desenvolvimento das crianças.

No ano seguinte, passei a frequentar mais as escolas, na condição de estagiária, e as situações de conflitos estiveram presentes o tempo todo. O que mais me chamava a atenção era a falta de educadores capazes de auxiliar as crianças nesses momentos, muito embora, eu percebesse as melhores intenções nas práticas adotadas.

As ações presenciadas por mim nesse período procuravam muito mais conter e evitar os conflitos do que de fato buscar formas mais elaboradas de

resolução. Assim como eu, os educadores se sentiam ameaçados e inseguros em relação às medidas a serem tomadas.

Dois anos depois, já no penúltimo ano da graduação, comecei a fazer parte de um projeto de iniciação à docência que tinha por objetivo, sob uma perspectiva psicanalítica, promover na escola um momento para as crianças brincarem. E entre tantas temáticas que se manifestaram desses encontros, foram as situações de conflitos que levaram à escrita deste trabalho.

A maior motivação era entender quais dinâmicas psíquicas estavam presentes nessas relações e, assim, pensar a minha prática como educadora, de modo a permitir-me não apenas lidar com as situações de conflito, mas, sobretudo, fazer com que essas situações fossem experiências significativas para as crianças, possibilitando assim um aprender.

Ainda que eu tenha, por conta da participação do grupo GEPEM, entrado em contato com essa temática a partir de uma visão construtivista, foi na psicanálise, mais especificamente no modelo de funcionamento psíquico descrito por Bion (1970) que eu encontrei respaldo para significar as situações de conflito.

Esse modelo vai defender que todos os indivíduos são atravessados por emoções, que lhes causam angústia e ansiedade. No entanto, quando tais angústias e ansiedades encontram um aparato capaz de processá-las, elas são transformadas em elementos passivos de serem utilizados pela mente.

Essas situações de conflito, por muitas vezes imprevisíveis, desconhecidas e perigosas, encontram no modelo criado por Bion um respaldo teórico que, apesar de ter suscitado divergências e questionamentos na época de sua apresentação, possui grande aceitação como base dos princípios utilizados por educadores ligados a esse tema em suas pesquisas (Zimmerman 2004),.

Assim, o esse trabalho busca apresentar uma contribuição psicanalítica a respeito do conflito. Vale aqui ressaltar que o conflito se manifesta de várias formas no interior da escola, como as discussões e brigas entre os alunos ou entre educadores e alunos, a indisciplina, vandalismo, ameaça aos professores, entre outros. Entretanto, esse trabalho tem como recorte analisar os conflitos entre pares, mais especificamente, entre crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental.

O presente trabalho será desenvolvido da seguinte forma: o primeiro capítulo irá tratar da visão do conflito na escola e como os professores e educadores têm frequentemente lidado com essas situações. No capítulo seguinte, serão apresentadas as abordagens de Melanie Klein, Bion, Safra e Winnicott, de modo que alguns conceitos importantes para a discussão posterior sejam elucidados. No terceiro capítulo, são apresentados relatos de experiências que buscam estabelecer uma conversa para entender, à luz da psicanálise, a dinâmica psíquica presente em situações de conflito e em oportunidades de manejo dessas. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

Com esse trabalho, espero que o conhecimento aqui produzido possa contribuir para o campo educacional e beneficiar professores e educadores nos momentos em que se depararem com conflitos entre os alunos, possibilitando novos olhares para essas situações e ações que favoreçam o desenvolvimento psíquico das crianças.

CAPITULO I: OS CONFLITOS NA ESCOLA

Muitas são as queixas dos professores em relação aos conflitos com que eles se deparam cotidianamente no ambiente escolar. Os professores, na maioria dos casos, se mostram inseguros e impotentes diante desses conflitos, e diversas vezes não sabem que atitude tomar.

Os conflitos são motivo de preocupação e angústia dentro das escolas, como mostram várias pesquisas. Em seu estudo, com base em questionários respondidos por diretores de todo o Brasil, Biondi (2008) encontrou que a indisciplina é considerada como um problema por 64% dos diretores das escolas estaduais, 54% das municipais, e 47% das particulares.

Leme (2006), também investigando a respeito dos conflitos nas escolas, encontrou que 52% entre os alunos da 6ª e 46,9% entre alunos das 8ª séries disseram concordar com a afirmação de que os conflitos aumentaram nos últimos anos. Nesta mesma pesquisa foi constatado que 85,5% dos diretores acreditam que a gestão de conflitos é um aspecto importante para o bom funcionamento da escola.

Em sua pesquisa sobre violência na escola e bullying, Fante (2003) relata que os educadores pesquisados disseram gastar de 21% a 40% do seu tempo resolvendo conflitos e problemas de indisciplina na escola.

Tais dados nos mostram a necessidade de reflexão a respeito deste fenômeno.

Vinha (2003, apud Wrege 2012, p.193) aponta que “*conflictus*, vem do latim que significa uma espécie de choque de interesses, valores ou necessidades que ocorre entre duas partes, sendo, portanto, um perigo aos que se confrontam.”.

E talvez por essa razão, os educadores reflitam acerca do conflito em geral, concebendo-o como algo assustador e antinatural, tentando ao máximo evitá-lo. Buscam medidas para antecipar e censurar situações, ou então, quando essas medidas falham, tendem a agir impulsivamente e direcionam seus esforços para que esses conflitos sejam resolvidos rapidamente.

Há ainda uma forte concepção de que os conflitos são negativos, pois atrapalham o desenvolvimento das aulas, e não fazem parte do currículo escolar, devendo, assim, ser evitados a qualquer custo.

No interior de muitas escolas, diante de situações de conflito, os professores e gestores fazem ameaças ou então baixam regras e normas de funcionamento com o intuito de conter a ação dos alunos, como instalar filmadoras para vigilância, manter salas de aulas e outros espaços trancados para evitar depredações e roubos, entre outros.

Muito frequente também são as punições e as sansões. É comum observarmos nas escolas punições para os conflitos entre os alunos, como retirar aquilo que dá prazer à criança, como parque, educação física, recreio. Ou

ainda dar pontos negativos, diminuindo notas. Em muitos casos, professores e diretores até punem coletivamente faltas individuais, numa tentativa de fazer os “infratores” assumirem-nas, e fazem bastante uso de advertências e suspensões.

Tais mecanismos “funcionam” temporariamente, mas o fato de uma criança não apresentar mais um comportamento, não significa que ela tenha percebido as consequências de tal fato ou que tenha percebido outras formas mais elaboradas de proceder. Pode significar simplesmente que ela esteja sob o controle do temor. Quando nos deparamos com as teorias psicológicas que se preocupam com estruturas cognitivas e de exploração de objeto, essas teorias nos vão dizer que um indivíduo muda o seu comportamento quando compreende as consequências dele. No entanto, não podemos esquecer que a exploração é atravessada por experiências emocionais, e apenas compreender as consequências não garante sempre uma mudança de comportamento, ou seja, uma criança pode saber que “morder machuca o colega”, e mesmo assim não conseguir deixar de fazê-lo. E isso vale também para adultos, a quem se atribui maior maturidade e condições de ver seus atos regidos pela razão. Um sujeito pode ter plena consciência dos danos provocados pelo racismo, por exemplo, e, mesmo assim, não conseguir abandonar práticas e pensamentos racistas.

Em longo prazo, o uso dessas punições e sanções pode trazer sérias consequências, tais como aprendizagem da mentira, cálculo de risco, relação custo-benefício, conformidade cega, medo de fazer algo novo, timidez, apatia,

insegurança, ressentimento, agressão, baixa auto-estima e submissão. Para Vinha (2009)

“Em longo prazo contribuem para formar jovens que possuem baixo índice de habilidade social, apresentando dificuldades para: emitir opiniões, argumentar e ouvir perspectivas diferentes sem sentir-se ameaçado; tomar decisões, expor e discutir seus sentimentos e coordenar perspectivas em ações efetivas. Na resolução de seus próprios conflitos empregam mecanismos ainda primitivos tais como as reações impulsivas, submissas ou agressivas; a não interação; as soluções unilaterais; a mentira...” (p.09)

Outra medida bastante empregada é oferecer recompensas em troca de bom comportamento. São os casos das escolas que oferecem pequenas recompensas, como guloseimas, medalhas, passeios, brindes, menos tarefas para os alunos que apresentam bom comportamento, evitando assim os conflitos.

Embora de forma mais agradável, da mesma forma que as punições e as sanções, essa maneira que a escola encontrou de lidar com os conflitos também funciona de forma temporária, mas não ajuda seus alunos a encontrar formas mais elaboradas para a resolução de seus conflitos. As crianças estão apenas aprendendo um “agir interessado.”

Como consequência, essas premiações, para continuar funcionando, têm que ser aumentadas ao longo do tempo (um pirulito que é suficiente para uma criança da educação infantil, não tem o mesmo efeito em um adolescente, por exemplo). A criança ainda se acostuma a ter um retorno concreto dos seus atos, aprende a manipulação e dissimulação dos verdadeiros sentimentos e

intenções, e passa a usar de bajulações para conseguir as coisas que deseja. Muitos desses comportamentos são levados ao longo da vida do indivíduo.

Assim, as crianças que têm determinadas atitudes, apresentam certos comportamentos, ou fazem algo somente visando receber algo em troca, são tão governadas pelos outros como aquelas que obedecem porque sentem medo de serem castigadas. O adulto que emprega as recompensas ou as punições é quem determina como a criança deve se comportar.

E ainda há uma grande tendência a transferir esses conflitos para a família, por meio de bilhetes, ou nas reuniões de pais, na tentativa de resolver o problema.

Ou ainda transferi-los para especialistas, como psicólogos, terapeutas, etc. E alguns outros casos, muitos educadores adotam uma postura de indiferença diante de brigas e atritos, ignorando o conflito.

Assim, percebemos que os adultos utilizam das punições, das recompensas e as transferências para família e ou especialistas, e o fazem porque estão convencidos de que são esses os procedimentos que tornam as crianças obedientes e educadas. Por trás dessas ações estão as concepções do educador a respeito do conflito. O que percebemos é que todos os esforços feitos no interior da escola são na direção de afastar, de evitar, ou resolve-los rapidamente.

Cabe ressaltar, como já foi dito anteriormente, que as concepções e ações acima descritas são utilizadas para as diferentes formas de conflito que se

manifestam na escola, como as brigas e atritos entre os alunos, entre educadores e alunos, a indisciplina, vandalismo, ameaça aos professores, etc. Entretanto, esse trabalho tem como foco analisar os conflitos entre pares, mais especificamente entre crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental.

No entanto, é fato que os conflitos existem. E ao invés de buscar meios para evitá-los e vê-los como um problema a ser administrado, os educadores precisam se engajar em uma pedagogia que favoreça as relações humanas e esteja preocupada com a significação das experiências de seus alunos.

Outra visão possível dos conflitos infantis é considerá-los como manifestações de conteúdos e angústias com as quais as crianças não estão sendo capazes de lidar por conta própria.

Isso implica aceitar o conflito como algo intrínseco às relações humanas e natural no contexto escolar. Sendo assim, é dever da escola procurar vias de intervenções favoráveis ao desenvolvimento psíquico diante de conflitos ocorridos com seus alunos.

Com base nisso, modelos teóricos descritos no âmbito da psicanálise podem vir a contribuir com a discussão sobre o assunto, pois buscam entender o conflito a partir da tese da existência de uma dinâmica psíquica que envolve forças internas conscientes e inconscientes, que nos impulsionam em direções distintas, quando não opostas. A partir disso, é possível pensarmos em ações pedagógicas capazes de lidar com o conflito de maneira mais favorável ao desenvolvimento dos alunos.

CAPITULO II: ABORDAGEM TEORICA

II. 1: MELANIE KLEIN: OBJETO BOM E OBJETO MAU

Melanie Klein, psicanalista considerada a precursora do que viria a ser chamado de Teoria das Relações de Objeto, acredita que logo após o nascimento o bebê começa instintivamente uma relação com o seio da mãe (Klein 1991) através do objeto parcial: o seio, permitindo ao bebê estabelecer sua primeira relação com o mundo externo. Além disto, é a partir desta relação que o ego vai se desenvolver.

Para Klein, essas experiências vividas pelo bebê são permeadas pelas pulsões de vida e de morte, que são inatas. O termo pulsão é definido como o “processo dinâmico que consiste em uma pressão ou força (carga energética, factor de motricidade) que faz tender o organismo para um algo” (Laplanche, 1992, p. 506). Klein diz:

“Os impulsos destrutivos, variáveis de individuo para individuo, são parte integrante da vida mental mesmo em circunstâncias favoráveis. Temos portanto que considerar o desenvolvimento da criança e as atitudes dos adultos como resultantes da interação entre influências internas e externas.” (Klein, 1991, p. 282)

Com isso, Klein quis defender sua hipótese de que cada indivíduo vai se relacionar com o mundo externo levando em conta suas experiências, mas também pulsões presentes no seu mundo interno.

O bebê espera que a mãe lhe ofereça alimento e também amor e compreensão. Ele tem suas primeiras sensações de fome, frio, dor que são causadas por suas necessidades naturais e a mãe cuida dele, ofertando-lhe o seio e cuidados maternos. Essas situações causam ao bebê sensações de conforto, quando ele é saciado e fica satisfeito, mas também sensações de desconforto, quando ele não tem suas necessidades satisfeitas imediatamente.

As sensações de desconforto causam no bebê experiências de frustração que despertam nele fantasias de algo lhe persegue e que o ambiente é hostil:

“Apresentei a hipótese de que o bebê recém-nascido vivencia, tanto no processo de nascimento, quanto no ajustamento à situação pós-natal, ansiedade de natureza persecutória. Isso pode ser explicado pelo fato de que o bebezinho, sem ser capaz de aprendê-lo intelectualmente, sente inconscientemente todo desconforto como tendo sido infligido a ele por forças hostis.” (Klein, 1991, p. 282)

Ao mesmo tempo, essas sensações de conforto criam uma confiança de que há algo bom capaz de trazer saciedade e satisfação.,

“Se lhe é oferecido conforto prontamente – em especial o calor, o modo amoroso de segurá-lo e a gratificação de ser alimentado – isso dá origem a emoções mais felizes. Tal conforto é sentido como vindo de forças boas, e acredito, torna-se possível a primeira relação de amor do bebê com uma pessoa, ou como um psicanalista diria, com um objeto.” (Klein, 1991, p. 282)

A partir disso, o bebê cinde o seu primeiro objeto de relação, sua mãe, e passa a acreditar na existência de um seio mau e outro seio bom “tanto o que é bom quanto o que é mau vêm à sua mente como provindos dela” (KLEIN, 1991, p 282).

Assim, nos momentos em que o bebê não tem a satisfação de seus desejos, pode dirigir seus impulsos mais destrutivos e fantasiar que ataca o seio mau. Ou então ele pode fantasiar a presença do seio bom e obter a gratificação. Deste modo

“um bebê faminto pode lidar temporariamente com sua fome alucinando a satisfação que lhe ser dado o seio, com todos os prazeres que normalmente obtém dele, tais como o gosto do leite, o calor do seio e ser segurado e amado pela mãe. Mas a fantasia inconsciente também toma a forma oposta de sentir-se privado e perseguido pelo seio que se recusa a dar essa satisfação”. (Klein, 1991, p. 285)

O ego ainda incipiente do bebê, então, passa a fazer uso de mecanismos de projeção e introjeção. Para Klein:

“ A introjeção e a projeção funcionam desde o início da vida pós-natal como algumas das primeiras atividades do ego, o qual em minha concepção opera desde o nascimento. Considerada a partir desse ângulo a introjeção significa o que o mundo externo, seu impacto, as situações que o bebê atravessa, e os objetos que ele encontra não são vivenciados apenas como externo, mas são levados para dentro do self, vindo a fazer parte do seu interior. Essa vida interior mesmo no adulto, não pode ser avaliada sem esse acréscimo a personalidade derivados da introjeção contínua. A projeção que ocorre simultaneamente implica que há a capacidade na criança de atribuir às pessoas a

sua volta sentimentos de diversos tipos, predominantemente o amor e o ódio.” (Klein, 1991, p. 284)

Sendo assim, o bebê consegue, através da projeção, expelir sua pulsão de morte e as fantasias relacionadas ao seio mau. Mas, simultaneamente, o bebê também é capaz de fazer uso da introjeção, trazendo para si aspectos do outro, e quando essa introjeção tem como alvo o seio bom, há um reforço da pulsão de vida no interior do bebê.

Neste momento, o bebê encontra-se no que Klein chamou de posição esquizo-paranóide, isso é

“nos primeiros três a quatro meses de vida, os processos de cisão – que envolvem a cisão do primeiro objeto (o seio), bem como seus sentimentos para com este – atingem seu auge. O ódio e a ansiedade persecutória prendem-se ao seio frustrador (mau), e o amor e o reassuramento, ao seio gratificador (bom)” (Klein 1991, p 55)

Neste estágio da vida do bebê, como já dito, o ego já existe e opera. No entanto, ele ainda é frágil e apenas tende à integração, como expressão da pulsão de vida, “apresentado estágios transitórios de integração” (Klein, 1991, p. 56).

Então

“durante o período que se estende dos três aos seis meses, ocorre um processo considerável da integração do ego. Têm lugar importantes mudanças no que diz respeito à natureza das relações do objeto do bebê e dos seus processos de introjeção.

O bebê percebe e introjeta a mãe cada vez mais como uma pessoa inteira.” (Klein, 1991, p. 56)

Com essa noção de um objeto total, o bebê percebe o objeto inteiro, bom e mau, e passa a temer que os ataques feitos anteriormente ao seio mau possam causar danos ao objeto amado, o seio bom, e começa a vivenciar sentimentos de culpa e passa a ter necessidades de reparação para com esse objeto.

“Como no seu sentir é uma pessoa amada (internalizada e externa) que foi danificada pelos impulsos agressivos, o bebê passa por sentimentos depressivos mais intensos, mais duradouros do que as experiências mais fugazes de ansiedade depressiva e culpa do estágio anterior. (...) Isso leva a uma necessidade premente insopitável de preservar, consertar, ou ressuscitar os objetos amados: a tendência a fazer reparação. Como método alternativo de lidar com essas ansiedades.” (Klein, 1991, p. 57)

O reconhecimento do objeto total, o surgimento do sentimento de culpa e da necessidade de fazer reparações é o que marca a entrada na posição depressiva.

“A própria experiência dos sentimentos depressivos, por sua vez, tem por efeito uma maior integração do ego, porque resulta numa maior compreensão da realidade psíquica e melhor percepção do mundo externo, como também maior síntese entre situações internas e externas” (Klein, 1919, p. 33)

Na posição depressiva,, o ego encontra-se mais integrado e atua maior tempo e com mais intensidade, possibilitando sua percepção do mundo externo.

É importante destacar que a passagem da posição esquizoparanoíde para a posição depressiva não representa a superação da primeira pela última, mas sim sua prevalência, já que todos os indivíduos oscilam entre uma posição e outra, ainda que tenhamos um funcionamento mais estável na posição depressiva

Melanie Klein (1991), a partir da descrição dos processos de cisão e projeção, formulou, em 1946, pela primeira vez, o conceito de identificação projetiva, o qual seria expandido e aprofundado por vários psicanalistas que beberam da obra de Klein, em especial Bion, que faz uso frequente deste conceito.

II. 2: WILFRED RUPRECHT BION: TEORIA DO PENSAMENTO

Wilfred Ruprecht Bion nasceu na Índia no ano 1897, mas apesar disso é considerado um psicanalista inglês, pois era filho de pais ingleses, e se mudou para a Inglaterra ainda criança, com sete anos.

Bion foi analisando de Melanie Klein durante dez anos e, por essa razão, inicia seus estudos a partir da escola Kleiniana. Embora tenha elaborado seu próprio modelo de funcionamento psíquico, ele considera em sua teoria alguns

dos conceitos descritos por Melanie Klein. Um deles, como dito acima, é o conceito de identificação projetiva, que será apresentado a seguir.

De acordo com Bion (1970), desde o nascimento, o indivíduo é atravessado por experiências sensoriais e emocionais, como sentir fome, sentir frio ou dor. Para Bion, essas experiências emocionais que se imprimem primeiramente sob a forma de experiências sensoriais, são passíveis de transformações psíquicas e constitutivas do aprender e pensar do indivíduo. De acordo com Zimerman (2004), para Bion “experiência emocional é toda relação que está ativamente presente na área da aprendizagem, assim como, inversamente, toda aprendizagem se realiza numa experiência emocional” (ZIMERMAN 2004, p. 86).

No entanto, entre a experiência emocional e o conhecimento há um longo caminho, isso porque tais experiências emocionais dão origem primeiramente ao que Bion nomeou de elementos beta. Esses elementos, se devidamente processados, têm potencial para se transformar em algo a ser pensado pela mente, mas que a princípio podem (e vão) causar ansiedade e angústia.

No bebê, uma vez que ele ainda não tem um aparato mental desenvolvido para lidar com essas emoções, os elementos beta devem ser processados por outra mente, ou, do contrário, vão habitar a mente do bebê como “coisas em si”, não processadas, não armazenáveis, não utilizáveis nos sonhos.

O bebê, inicialmente, livra-se de seus elementos beta através de uma força e deposita na mãe esses elementos que estão lhe causando angústia e ansiedade. Esse mecanismo leva o nome de identificação projetiva – uma atividade mental descrita originalmente por *Melanie Klein* e, posteriormente por Bion.

Resumidamente, a Identificação Projetiva trata de um mecanismo psíquico que permite ao indivíduo evacuar e descarregar em outro tudo que é intolerável a si próprio. Nas palavras de Bion “O esboço geral da teoria é existir a fantasia onipotente que expelle, para dentro do objeto, partes às vezes da valia, embora temporariamente indesejáveis na personalidade.” (BION, 1970, p.54).

É importante ressaltar que apesar de ser um processo violento, a Identificação Projetiva é a primeira e única ferramenta que o bebê tem à disposição para se comunicar e para pedir ajuda para algo que ele sozinho não consegue processar. Assim, a Identificação Projetiva é considerada por Bion, a princípio, como Realista que “é normal e estruturante, especialmente porque possibilita que a criança reintrojete a função contenedora da mãe e a função alfa da mesma sob a forma de um seio pensante bom” (ZIMERMAN, 2004, p.122).

Para explicar mais detalhadamente essa função contenedora da mãe, e o conseqüente papel de “seio pensante bom”, Bion formula o conceito de Rêverie Materna, isto é, “o estado mental aberto a receber quaisquer “objetos” do objeto amado, e, portanto, acolher as identificações projetivas do bebê, se boas ou más.” (BION, 1970, p.60). Através desta capacidade de permanecer em um

estado capaz de sonhar, acolher, receber, significar, nomear a angústia do seu bebê, a mãe vai oferecer cuidados de forma a amenizar essa angústia que ele está sentindo.

Para processar os elementos beta provenientes das identificações projetivas do bebê, a mãe terá que fazer uso da sua função alfa. Para Zimmerman, a função alfa é uma das funções mais nobres que Bion descreveu. Para Bion, a função alfa é uma “área de investigação que inclui os processos de pensamento e as diversas formas como se apresentam os produtos finais” (Zimmerman, 2004, p.87). O autor Zimmerman destaca alguns dos aspectos da função alfa. São eles:

“1. armazena experiências físicas e emocionais, como caminhar, dirigir, sofrer, etc.; 2. permite fazer as necessárias representações; 3. Permite a formação de símbolos; 4. Assim possibilita pensar e raciocinar; 5. igualmente faculta o pensar inconsciente da vigília e a capacidade para sonhar, ou seja, “pensamento onírico”; 6. Forma a barreira de contato.” (Zimmerman, 2004, p. 88)

Podemos dizer que é através da função alfa que os indivíduos processam os elementos beta provindos de suas experiências emocionais, transformando-os em “imagens visuais e utilizadas pela mente para a formação de sonhos e recordações e para as funções de simbolizar e pensar” (Zimmerman, 2004, p. 84). A função alfa, então, é a responsável em transformar os elementos beta em elementos alfa.

Na relação mãe-bebê, a mãe vai fazer uso da sua função alfa para processar os elementos beta do bebê e devolvê-los como elementos alfa, que são mais toleráveis para ele, capacitando-o a introjetar um objeto bom que tem capacidade para compreender. Esse processo torna possível a passagem da Posição Esquizopanoíde para a Posição Depressiva, já descrita anteriormente neste trabalho, possibilitando que o indivíduo consiga se relacionar com o que é externo a partir do princípio de realidade.

“Bion considera que a gradativa consolidação da posição depressiva é o que vai permitir a formação de símbolos e, por consequência, a formação da linguagem e do pensamento e a transição para uma posição de “social-ismo”, isso é, conviver com demais pessoas com empatia, solidariedade e consideração por elas.” (Zimerman, 2004, p. 151)

Além disso, a cada experiência de processamento feita pela mãe, além dos elementos alfa, o bebê também introjeta um modelo de como processar a ansiedade, isso equivale dizer que ao introjetar esse modelo, o bebê está também introjetando a própria função alfa da mãe e fazendo com que sua própria função alfa seja desenvolvida.

Quando há um desenvolvimento bem sucedido da função alfa, o indivíduo vai desenvolver um aparelho capaz de pensar pensamentos, capaz de acolher e aceitar a realidade/verdade dos objetos, estabelecendo “uma relação positiva e criativa com o pensamento” (RUSTIN 2001, p.210)¹.

¹ A positive and creative relation to thinking. (tradução livre)

Em outras palavras, o indivíduo adquire a capacidade de estabelecer o que Bion chamou de Vínculo do Conhecer (ou no inglês K, de knowledge) com os objetos. O “desdobramento do vínculo K foi conceituado por Bion como sendo aquele que existe entre um sujeito que busca conhecer um objeto” (Zimmerman, 2004, p. 157).

Para Bion, o indivíduo se relaciona com os objetos através de vínculos. “Vínculo designa uma experiência emocional na qual duas pessoas, ou duas partes da mesma pessoa, estão relacionadas uma com a outra” (Zimmerman, 2004, p. 103).

Bion não considerava suficientes as ligações de vínculos de amor e de ódio teorizadas por Melanie Klein. Para ele, existiria um terceiro vínculo: o do conhecimento. Assim ele vai dizer:

“Prefiro na verdade, três fatores que considero intrínsecos ao vínculo entre o objeto em mutua relação. Postulo como básico: 1) X ama Y; 2) X odeio Y; 3) X sabe a respeito de Y. Tais vínculos se expressão pelas siglas A, O e S²” (Bion, 1970, p. 69)

Então, se para Klein, o bebê estabelece uma relação com o objeto a partir do amor e do ódio que sente pela mãe, Bion vai defender que há ainda a emoção de conhecer. Assim, para introjetar a função alfa da mãe há no bebê além do amor e do ódio, a curiosidade de saber o que está acontecendo com

² Ou no inglês, L (Love) H (Hate) e K (Knowledge)

essa mãe ao processar uma ansiedade. A curiosidade a respeito de nós mesmos é a mais importante do ser humano (Archangelo, 2012).

RELAÇÃO CONTINENTE CONTEÚDO E O APARATO PARA PENSAR.

No modelo acima descrito, em que o bebê projeta suas emoções para dentro da mãe, essa as acolhe e devolve de forma mais tolerável. Podemos dizer que essa é a descrição de um dos mais importantes conceitos de Bion: a relação continente-conteúdo. Bion cria um

“modelo que se baseia no uso de identificações projetivas, em que o continente se constitui como um lugar onde o objeto é projetado, enquanto o conteúdo é o objeto ou massa de necessidades e angústias que podem ser projetadas no interior do continente” (Zimerman, 2004, p. 82)

Assim, podemos dizer que a mãe, no momento que oferece *reverie* ao seu bebê, funciona como continente dos conteúdos dele. Essa relação de continente-conteúdo é o que permite o processamento das experiências e dá a possibilidade de que elementos alfa sejam gerados. É a mente da mãe que funciona como continente para as emoções do bebê que vai dar origem à função alfa no bebê.

Desta forma, para Bion, o pensamento pré existe à capacidade de pensar. Isso equivale a dizer que não é o indivíduo que pensa, mas o pensamento que chega até o indivíduo (Safra, 2005). Bion, portanto, inverte a lógica do pensamento ocidental sobre a possibilidade de pensamento, dizendo

que é exatamente o fato do indivíduo ser atravessado por um pensamento que o leva a desenvolver um aparato necessário para pensá-lo, e não o contrário.

Para Bion, portanto, pensar está muito mais relacionado à capacidade de acolher um pensamento. O pensamento verdadeiro é aquele que vem à mente, que atravessa a pessoa. (Safra, 2005)

Precisamos deixar claro que o que Bion chama de pensamento é mais do que uma capacidade intelectual, pensar genuinamente é um acolher um pensamento que se impõe ao indivíduo. “Pensar é pensar uma emoção” (Archangelo, 2012).

Safra (2005) ilustra essa afirmação com o seguinte exemplo: quando alguém próximo de nós morre, a morte dessa pessoa nos informa sobre a precariedade da vida e nos obriga a pensar sobre tal precariedade.

No momento em que o indivíduo é invadido por um pensamento, ele sente a necessidade de ter um aparato capaz de conter tal pensamento. Assim, Bion vai dizer que todo conteúdo precisa de continente.

No processo de reverie, a mãe é continente frente às angústias do bebê e essa é a origem da capacidade de pensar. Quando a mãe assim o faz, assim o sonha e significa as angústias do filho, ela está sendo continente para as emoções do bebê, e mais que conter tais emoções, ela dá ao bebê um modelo de como também ser continente. Para Bion, essa é a origem da capacidade para pensar.

O continente também é o lugar onde elementos beta que estão dispersos podem ganhar sentido. É justamente esse sentido, essa forma que o continente dá para esses elementos dispersos, que vai possibilitar que o bebê suporte sua ansiedade, e passe a tolerar a frustração.

Assim, a função de continente possibilita ao indivíduo tolerar a frustração e assim, possibilita suportar a capacidade de não saber. Somente suportando a ansiedade provocada pelo fato de não saber é que o indivíduo vai ser capaz de ser um continente capaz de receber conteúdos. Se o indivíduo não suporta a ansiedade gerada pelo fato de não saber, ele imediatamente cria algo para satisfazer essa ânsia de saber. O indivíduo então cria um conteúdo que não existe para preencher essa realidade que ele não tolera. (Safra, 2005).

É importante deixar claro que o modelo continente-conteúdo, para Bion, não é apenas a mãe fornecendo reverie à angústia do bebê. A dinâmica deste modelo também pode ser observada em

“um ego contendo a representação, de uma palavra contendo um significado, um sujeito criando e contendo uma mentira, um grupo contendo um indivíduo (ou vice-versa), uma instituição contendo um místico, ou um indivíduo contendo as suas próprias dúvidas e aflições” (Zimerman, 2004, p. 53).

A partir da dinâmica da relação continente-conteúdo da mãe com o bebê há, como dito anteriormente, a possibilidade de a mãe funcionar como um continente, possibilitando ao bebê estabelecer o vínculo K e, por consequência, desenvolver sua função alfa.

Contudo, é possível que a mãe falhe, que não seja capaz de reverie e, portanto, que não funcione como um continente para as emoções do bebê. Nesse caso, se a falha é excessivamente frequente, o bebê tenderá a ficar com a mente cheia de emoções não processadas, tendo que suportar sozinho seus próprios conteúdos, sem a possibilidade de encontrar um continente para eles.

“se a capacidade de reverie da mãe para conter as angustias da criança for insuficiente, as projeções que tenta depositar na mãe são obrigadas a retornar a ela sobre a forma de um “terror sem nome”, o qual era mais angustia e mais ódio, que não consegue ser depositado em um ambiente acolhedor, e assim retorna a própria criança, estabelecendo-se um vínculo vicioso maligno que impede a introjeção de uma função K.” (Zimerman, 2004, p. 158)

Se isso acontece, o desenvolvimento da função alfa é mal sucedido, o indivíduo desenvolve um aparato que ataca o conhecimento, o que Bion chamou de – K. Tal aparato está “engajado em esvaziar e atacar o processo de compreensão” (RUSTIN 2001, p. 210)³.

Ou ainda, em casos mais extremos, o sujeito pode vir a não desenvolver nenhum aparato, e assim, não conseguir estabelecer o vínculo de saber, o que resultaria no que Bion chamou de não K, “um estado psicótico no qual ele não tem aparato mental de pensamento nenhum” (RUSTIN 2001, p.210)⁴.

³ Be engaged in denuding or attacking the process of understanding. (Tradução Livre)

⁴ Be in a psychotic state in which they have no mental apparatus capable of thinking at all. (Tradução Livre)

Então, se entendemos aqui que o pensar um pensamento é mais do que uma atividade cognitiva, que o pensar é pensar uma emoção, podemos afirmar que as situações de conflitos presentes entre os alunos na escola estão permeadas por emoções em busca de continentes capazes de processá-las. Tais elementos causam ansiedade e angústia nas crianças, as quais não necessariamente elas consigam tolerar sozinhas.

Por isso, em muitas situações, as crianças precisam de uma mente auxiliar, capaz de funcionar como continente para esses conteúdos, que seja capaz de significá-los e devolvê-los para as crianças, de modo que elas possam, assim, experimentar os efeitos da função alfa e inspirar-se nessa experiência de tolerância e de processamento mental. É a isso que Bion dá o nome de “aprender com a experiência” (BION, 1970).

II. 3: DONALD WINNICOTT: O PORQUÊ DO BRINCAR

Propiciar momentos para que as crianças possam brincar é importante, pois de acordo com o psicanalista Winnicott (1975), a capacidade para brincar é algo a ser alcançado no desenvolvimento da criança, é fundamental e precede outras funções psíquicas como o criar, o simbolizar, o concentrar-se e o compreender, funções necessárias ao processo de ensino e aprendizagem.

O bebê, quando nasce, encontra-se em um estado de dependência absoluta (Winnicott, 1975). A mãe será a responsável por oferecer todos os cuidados de que o bebê precisa, como a alimentação, o colo e a compreensão, ,

fornecendo, assim, um ambiente acolhedor às necessidades do bebê. Nesta fase, a mãe se encontra regredida e é capaz de sentir as necessidades do filho e de sustentá-las. A esse cuidado materno, Winnicott (1975) deu o nome de *holding*. No início da vida, o bebê não tem consciência da existência da realidade externa. O bebê acredita que ele e a mãe são a mesma coisa.

Apesar de ser totalmente dependente da mãe, o bebê não tem consciência desta dependência. Quando a mãe lhe oferece o seio, o bebê sente que foi o criador do leite que o alimentou e que essa criação é fruto da sua própria necessidade. Assim, Winnicott (1975) diz que é muito importante que a mãe ofereça o seio no momento em que o bebê esteja com fome e esperando ser alimentado, pois, desta forma, ele terá a ilusão onipotente de que é o criador do seio. É importante que a mãe, nesse momento, sustente a ilusão de seu bebê e permita que ele viva a experiência de onipotência. Para Winnicott (1975), essa é a origem da capacidade criativa do ser humano.

A mãe, ao adaptar-se às necessidades do bebê e ao criar esse ambiente promotor de experiências boas e de satisfação, estabelece assim um sentimento de confiança com o bebê, que é gradativamente internalizado por ele. Isso vai fundar no bebê a capacidade de ter esperança. A esse ambiente, Winnicott (1975) dá o nome de ambiente suficientemente bom.

Os cuidados e a adaptação quase perfeita da mãe promovem o desenvolvimento do ego e permitem que o bebê comece a se reconhecer como um ser, dotado de uma realidade psíquica interna (Winnicott, 1975). Por volta do

sexto mês de vida, graças ao sentimento de confiança, o bebê passa do estado de dependência absoluta em relação aos cuidados da mãe, para o de dependência relativa. A partir disso, o bebê passa a se relacionar com objetos, como um ursinho ou uma boneca de maneira um pouco mais objetiva.

Neste momento, em que o bebê já se encontra em um estado de dependência relativa, ele se torna capaz de tolerar algumas experiências de frustração em relação à realidade externa, causadas por falhas da mãe. Essa tolerância só existe graças à confiança no retorno da mãe, pelos cuidados quase perfeitos que já lhe foram dados. O bebê começa, então, a compreender o mundo externo e começam também a existir processos intelectuais, que permitem ao bebê pensar sobre o que ele conhece (Winnicott 1975). Com isso, a mãe não precisa mais atender às necessidades do bebê de forma tão perfeita.

Vão surgir, neste momento, os objetos transicionais. Para Winnicott (1975), tais objetos ajudam a aliviar as frustrações e trazem a presença da mãe, possibilitando que o bebê tolere separações momentâneas. “Tais objetos ocupam o lugar onde antes havia a ilusão do bebê de ser o criador do seio, eles passam a preencher no tempo e no espaço, no físico e no psíquico, o lugar deixado pela separação entre mãe e bebê”. (Luz, 2009, p.05)

Winnicott (1975) vai dizer que existe, além da realidade interna e da realidade externa, uma terceira área, um espaço potencial, onde acontecem o brincar, o sonhar, os objetos transicionais, onde flui a criatividade. O cuidado

materno, um ambiente acolhedor e as experiências vividas, vão enriquecer esse espaço.

A teoria de Winnicott (1975) nos mostra que a capacidade para brincar é fruto da vivência de experiências boas do cuidado materno no começo da vida do bebê. Para Winnicott (1975), o brincar é um estado relaxado em que o indivíduo experimenta a sua criatividade. A experiência de brincar permite que o indivíduo passe pela ilusão de ter criado algo e a desilusão de perceber a realidade externa. O brincar é uma forma de comunicação. No brincar, a criança comunica as idéias que perpassam o que a criança está vivendo.

É importante salientar que o brincar ao qual Winnicott se refere diz respeito a um momento organizado e tranquilo, que tem por finalidade despertar a capacidade de simbolizar, elaborar, criar e imaginar. E que nem tudo que a criança chama de brincar é de fato uma brincadeira. Brincar é mais do que manipular um brinquedo; envolve necessariamente a simbolização.

. Quando o bebê não experimenta esse cuidado em quantidade e em qualidade suficientes e em ambientes propícios, o seu desenvolvimento psíquico pode não ocorrer e, nesses casos, a criança não apresenta as condições psíquicas necessárias ao brincar, tornando-se incapaz de fazê-lo. A ausência dessa capacidade para brincar, por sua vez, dificulta, e pode tornar impossível, todo o progresso de aprendizagem na vida escolar dessa criança.

Felizmente, podemos dizer, amparados pelas teorias aqui apresentadas, que existem condições ambientais capazes de impulsionar esse

desenvolvimento e de ajudar crianças que não tiveram as provisões iniciais necessárias a alcançar a capacidade para brincar, tão importante para que elas entrem em contato com suas angustias e possam elaborá-las.

II. 4: GILBERTO SAFRA: O BRINCAR COMO TERAPEUTICO

Segundo SAFRA (2006), a sociedade em que vivemos está, neste momento histórico, baseada em uma lógica de consumo que perpassa as relações humanas e destrói diferenças, singularidades e a cidadania, fazendo com que o fenômeno humano seja colocado em risco e que se instaure sofrimento. Assim, torna-se necessário e indispensável promover experiências que resgatem os alicerces da dignidade humana, como a hospitalidade, o reconhecimento, a singularidade, o pertencimento, o trabalho, a moradia e a alimentação, e com isso, que seja recuperado na memória o que é fundamental para o ser humano, como por exemplo: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio. É essa “memória sagrada”, assim chamada pelo autor, que abre o ser para o fenômeno humano.

Segundo SAFRA (2006), o brincar nada produz, e tal característica faz com que essa atividade seja desvalorizada, uma vez que na sociedade capitalista, produzir é fundamental. Porém, o brincar é mais do que um ensaio para a vida social e adulta. Olhá-lo apenas assim, é uma maneira muito

simplista. Existem dois fundamentos desse fenômeno que revelam sua complexidade:

Para Safra (2006) no brincar a criança constrói mundos, ressignifica o ambiente e imprime na realidade que lhe foi dada seus próprios modos de ser e estar. Ao construir esse mundo, a criança organiza a realidade em termos de tempo e espaço.

Ao jogar, a criança imprime na brincadeira as diversas facetas do seu ser: a questão do corpo, a questão do seu psiquismo, com as angústias que a visitam e a necessidade de projetar e ambientar um destino. Criar sentidos é a capacidade que permite ao ser humano projetar horizontes futuros.

No jogo com objetos, está presente a biografia da criança, ou seja, ela representa de alguma forma sua história, seus medos, fantasias e angústias. Além disso, brincar é uma tentativa de formular uma solução para as suas questões, que é o pressentimento do futuro. O brincar cria sentido para o futuro e faz nascer na criança o anseio de si mesma em direção ao futuro pressentido.

Em seu trabalho, SAFRA (2006), citando Winnicott, descreve dois tipos de sonhar: o sonhar com registro psíquico (abordado na psicanálise) e o sonhar com utopia (o que é o fundamento da esperança). O jogo possibilita a esperança. Desta forma, a perda da esperança resulta no ser humano uma falta de sentido da vida, que por consequência, gera o niilismo como modo defensivo de estar no mundo.

No contexto atual, o jogo muitas vezes é visto também como uma atividade infantil, apenas presente e de importância na infância. Contudo, é no jogo que o ser humano encontra a matriz do que serão necessidades fundamentais para sua vida adulta.

A partir destas análises, podemos dizer que quando a criança brinca, ela joga com símbolos – e jogar com símbolos significa colocar-se em trânsito. O jogo e o brinquedo funcionam como veículo para esse trânsito. Esta dinâmica é importante no processo de desenvolvimento da personalidade e caráter da criança.

Outra preocupação referente ao jogo é justamente quando esse não acontece. SAFRA (2006) acredita que, como jogo é responsável por constituir os modos de ser, os mundos possíveis, o sonho do futuro e a sustentação do devir humano, quando este não acontece, há adoecimento. Por isto, o jogo é um processo terapêutico, capaz de promover transformações e cura no indivíduo.

No seu estudo, SAFRA (2006) sustenta que o ato de mexer em brinquedos ou em objetos não significa que a criança esteja brincando. Essa ação pode ocorrer simplesmente pela sensação que produz, que é importante, mas quem não caracteriza o brincar. O brincar necessita de tempo e de devir, necessitando de um testemunho de um alguém significativo. Nas crianças que passam muito tempo sozinhas, o objeto e o jogo funcionam como uma forma de dar continuidade de si mesmas (experiência de continuidade) e de acompanhá-las (experiência de permanência). Nesses casos, todavia, os brinquedos não

são símbolos, pois estes nascem do testemunho, que faz com que o outro venha a estar de forma indireta no brinquedo simbólico. É exatamente isso que faz com que o brinquedo deixe de ser apenas o promotor de experiências sensoriais e passe a portar o rosto humano.

Além disto, o autor descreve em sua teoria que há também o jogo relacional, no qual a criança se liga a alguém. O que há de fundamental nele é o fato de poder intermediar uma relação. Os brinquedos funcionam como intermediários para que a criança possa lidar com as facetas da experiência relacional. Esses jogos são utilizados para integrar aspectos de si mesmas que não foram constituídos ou que ainda precisam ser inseridos dentro de uma relação humana significativa, afim de que se possam humanizar suas características de uma forma integrada.

Neste processo, há também a situação de não-jogo, que acontece com aquelas crianças que são muito “formatadas”, ou que estejam submetidas pelo meio ambiente. Por passarem por experiências de permanência intensas e excessivas, que inibem a capacidade de criar e expressar seus gostos, a criança pode encontrar no não-jogo o espaço onde há a ausência do outro, onde ela pode gestar um movimento pessoal. Por isso, é necessário respeitar e acolher essas crianças que optam pelo não-jogo.

Sendo assim, SAFRA (2006) ressalta que é necessário um olhar atento para não confundirmos a criança que precisa do não-jogo com a criança inibida. A criança inibida tem o seu psiquismo vivo, ativo e interessado, no entanto, sua

corporeidade está paralisada e isso impede que ela se aproprie de brinquedos e jogos. Essa criança precisa de apoio do meio ambiente e ser estimulada. Podemos acrescentar quão necessário é não confundir essas duas crianças (a que precisa do não-jogo e a inibida), com aquela que não consegue brincar, que carece das experiências de ser e de devir que Safrá descreve, e que anseia pelo testemunho de um “outro” significativo.

CAPITULO III: ANÁLISE SITUAÇÕES DE CONFLITO

O momento do brincar é um momento em que se espera fazer com que a criança se sinta abrigada por um intelecto capaz de satisfazer suas necessidades primitivas, de modo que a criatividade possa fruir e os vínculos possam se formar. Neste momento, a pesquisadora fornece a presença e é capaz de testemunhar e de dar importância ao ato da criança. Através das repetidas experiências de testemunho, a criança cria uma memória significativa, torna-se capaz de interiorizar essa presença do outro, para que se sinta segura e confiante para desempenhar um próximo brincar.

As cenas que serão apresentadas foram observadas durante o desenvolvimento do programa institucional de iniciação à docência – PIBID do qual eu fiz parte durante dezoito meses. O projeto intitulado Escola de Nove Anos surgiu com base nas teorias de Safra e Winnicott, que como já descritas neste trabalho, nos mostram de como o brincar é muito importante para o desenvolvimento humano.

O projeto é desenvolvido desde o ano de 2011 em uma Escola pública, com cerca de mil alunos, situada em bairro periférico da cidade do interior de São Paulo. Participam do projeto a coordenadora, uma doutoranda e 10 alunos bolsistas de graduação da Unicamp, sendo, atualmente, duas aluna do curso de

Letras e oito do curso de Pedagogia, que acompanham, cada uma, uma das turmas do primeiro ao quinto ano desta escola.

O projeto é realizado da seguinte forma: uma vez por semana a bolsista acompanha as atividades escolares, e em determinado dia organiza o 'espaço para o brincar', levando baús com brinquedos até a sala de aula. Os brinquedos e materiais utilizados foram escolhidos para favorecer os processos criativos, os jogos simbólicos e a imaginação. Para início do momento do brincar, a sala é organizada da seguinte forma: juntam-se as fileiras de modo que aquelas que estão próximas às paredes fiquem ao lado das intermediárias, deixando livres os espaços laterais. Após o agrupamento das fileiras, as crianças permanecem sentadas. O manejo e a organização da sala têm a finalidade de preparar emocionalmente os alunos para um novo uso do espaço, bem como para construir com eles a expectativa de uma experiência de liberdade, mas, simultaneamente, de cuidado com o ambiente, com os brinquedos e, obviamente, com as crianças. Portanto, a organização precisa tanto permitir a livre circulação no espaço, ou a reunião de crianças em pequenos grupos, assim como a observação por parte dos adultos. Esse "ritual inicial" costuma ser experimentado pelas crianças como algo bom. Em seguida, a pesquisadora libera as crianças, em duplas, para pegar os brinquedos e para acomodarem-se em algum espaço da sala para brincar.

Durante esse encontro, as pesquisadoras ficam disponíveis para brincar com as crianças e também para ouvi-las, atentando para suas demandas. Desta forma, é possível criar situações em que as crianças possam se sentir acolhidas

e estabelecer um vínculo afetivo. Esses encontros envolvem as pesquisadoras na observação da sala de aula e na reflexão acerca das dificuldades afetivas presentes no brincar, bem com sua relação com o processo de ensino e aprendizagem.

A partir disto, relatórios são elaborados e discutidos em reuniões semanais, à luz do observado e do estudo de teorias. Durante as reuniões, as bolsistas podem compartilhar suas experiências, tendo uma visão geral do alcance do projeto em diferentes salas, com crianças de diversas idades.

Durante o período em que esse projeto foi desenvolvido na escola, pudemos perceber uma correlação entre não conseguir brincar e agitação, inquietação, dificuldade de concentração em atividades as mais diversas, dificuldades no estabelecimento de vínculos com colegas e professor e, conseqüentemente, dificuldades de aprendizagem.

Assim, podemos dizer que proporcionar esse momento para brincar é, também, um meio de ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem a superá-las. O momento para o brincar é dedicado ao processo de integração psíquica a que todos temos direito, e que tem no brincar a base para seu desenvolvimento. Vai além da questão cognitiva, e visa à construção de vínculo entre criança, as pessoas e o mundo que nos cerca, para a elaboração e um possível desenvolvimento simbólico por parte da criança,

Como bolsista do projeto, durante o ano de 2012, acompanhei uma turma de segundo ano do ensino fundamental, portanto, crianças com idade entre sete

e oito anos. No decorrer dos meus encontros, várias situações de conflitos foram presenciadas por mim, no entanto, as cenas escolhidas envolvem crianças que apresentavam bastante dificuldade para se relacionar e criar vínculos afetivos.

CENA I⁵

A cena abaixo descrita ocorreu no meu décimo encontro com a turma, na última semana do mês de junho.

Eu não consegui entender direito como tudo começou, mas o que estava acontecendo ali era o seguinte: na aula de informática, a Gabriela e a Karina tinham tido uma discussão e não queriam mais ser amigas. A Gabriela impôs aos outros colegas que, para continuarem sendo amigos dela, teriam que deixar de ser amigos da Karina. A Renata e o João decidiram ficar ao lado da Karina. Já a Marcela e a Mirela resolveram ficar ao lado da Gabriela. A Helena ficou extremamente incomodada com a situação e dizia que não queria escolher. Na verdade, ela queria que todos fossem amigos novamente. As crianças envolvidas nesse conflito sentaram-se longe umas das outras, e participaram da aula de informática, mas a Helena ficou inquieta, mudou várias vezes de lugar e não se concentrou em nenhum jogo (e ela normalmente fica bastante envolvida nos jogos de computadores).

⁵ Todos os nomes usados neste trabalho são fictícios

No momento de brincar: Karina, a Renata e o João estavam brincando com bonecas e panelinhas no fundo da sala, quando a Tatiana vai até lá, toma uma das bonecas e chama a Karina de bruxa. Elas começam a trocar agressões verbais, e logo o João e a Renata também começam a xingar a Tatiana. A Gabriela, a Micaelly e a Mirela chegam em seguida e também começam a distribuir xingamentos. A Helena está próxima de toda a confusão, mas fica paralisada, com uma expressão de medo no rosto. Ela não havia escolhido nenhum brinquedo, e manteve-se sem reação mesmo quando eu mostrei para ela um tecido branco, umas fitas cor de rosa e umas flores artificiais que eu havia levado para o casamento que nós havíamos combinado de encenar.

Eu me aproximo e ordeno que todos fiquem em silêncio e depois me expliquem o que está acontecendo. Todos começam a falar novamente ao mesmo tempo. Peço silêncio mais uma vez e digo que uma criança de cada vez vai falar, enquanto que as outras vão ouvir e esperar pela sua vez. Conforme eu vou dando a palavra, novos xingamentos e acusações vão surgindo. Vou tentando mediar a fala da criança para que ela relate o ocorrido, buscando palavras para contar o que tinha vontade de dizer, sem que isso fosse algo que agredisse alguém.

Essa conversa foi um tanto tumultuada no início, pois as crianças tinham dificuldade em ouvir às outras e também de se expressar sem acusar ou agredir verbalmente outras crianças. Ninguém sabia dizer ao certo quando ou onde tudo começou. Às vezes surgiam acontecimentos de meses atrás ou que envolviam outras pessoas que não estavam ali.

Uma possibilidade de discussão a partir da cena descrita acima é observar a presença de mecanismos projetivos, como os descritos por Klein (1991). Durante a conversa que se iniciou no momento do brincar, é possível afirmar que, através desses mecanismos, cada criança buscava livrar-se dos seus aspectos maus do self, projetando-os para fora e para longe de si, pois quanto mais fora e mais longe a criança consegue projetar esses aspectos, mais eficaz esse mecanismo se torna. Esse mecanismo permitiu que as crianças atribuíssem a outras seus próprios sentimentos, com os quais elas mesmas não estavam conseguindo lidar e os quais não conseguiam aceitar como próprios.

Para o educador, perceber a presença de mecanismos projetivos em situações de conflitos colabora para mediar uma conversa e auxiliar as crianças a identificarem esses conteúdos que estão sendo projetados e a encontrarem formas de processá-los e tolerá-los. Não se trata de interpretar conteúdos inconscientes, mas de se evitar culpabilizar uma criança e absolver outra por algum episódio vivido pelo grupo. Além disso, essa clareza torna possível elucidar, pouco a pouco, na conversa com as crianças, o fato de que, na maioria das vezes, estamos todos “um pouco errados e um pouco certos”, quando se trata de entender o que se passa em um grupo.

O João interrompia a todo o momento a fala dos outros e usava palavras grosseiras para se referir aos colegas. Quando eu dizia que ele teria que esperar e que não iria permitir que ele falasse daquele jeito com ninguém, ele se exaltava comigo, e dizia que estava “de mal” de mim e quando eu voltava a falar com ele, ele gritava para que eu não falasse com ele, pois ele estava “de mal”.

Mesmo assim, eu dei a ele a palavra e, assim como fiz com as outras crianças, fui mediando aquilo que ele dizia.

O João claramente está no processo descrito por Bion (1970) de evacuação dos elementos beta que estão habitando sua mente e lhe causando angústia. Evacua esses elementos beta de forma muito primitiva, depositando em mim o ódio que sente por não suportar tudo o que está se passando ao redor dele. Ele tenta atacar a capacidade de compreensão que estou oferecendo ao grupo. Ele ataca o continente, atacando minha função alfa, buscando ao máximo não entrar em contato com a angústia que ele expeliu.

Aos poucos, João começa a perceber que posso ajudá-lo a suportar tal angústia, e apenas depois disso é que ele passa a me ouvir, e pode se beneficiar da função alfa que estou oferecendo ao grupo.

Quando dei a palavra para a Helena, ela foi dizendo o quanto ela se sentia triste em ver as amigas brigarem, como era grande o desejo que ela tinha de que as crianças ali envolvidas voltassem a ser amigas, e como ela não conseguia escolher entre ser amiga da Karina ou da Gabriela.

As palavras de Helena nos permitem dizer que ela foi a pessoa do grupo capaz de exercer a função alfa. Ela conseguiu utilizar sua capacidade psíquica para acolher e processar os elementos beta de outras crianças, sendo continente a esses elementos, para devolvê-los para o grupo de forma menos angustiante, dando nome e significado às dificuldades e aos desejos que eram de todas as crianças.

Como educadora, a minha intervenção favoreceu que essa criança tivesse voz e vez. Bion (1970) vai dizer que a função alfa nem sempre vem da mãe ou do analista, mas que é necessário saber reconhecer e legitimar a função alfa, independente de onde ou de quem ela venha.

Demorou bastante tempo e foi bastante difícil, mas ao final dessa conversa, todas as crianças que estavam envolvidas foram brincar juntas. E eu acredito também que elas conseguiram expressar aquilo que estavam sentindo e, em certa medida, conseguiram colocar-se no lugar do outro. O João me pediu desculpas, e quis ficar “de bem” de mim.

A relação de continente-conteúdo que se deu neste dia nos mostra como esse mecanismo é importante nas relações humanas e tanto contribui para o manejo das situações de conflitos. Nestes casos, a educadora funciona como uma mente auxiliar, que é continente para os conteúdos que causam ansiedade e angústia, e através da função alfa, essa mente auxiliar é capaz de significar esses conteúdos e de devolvê-los para as crianças, de modo que elas possam assim aprender com a experiência.

CENA II

A cena abaixo descrita ocorreu no meu décimo terceiro encontro com a turma no início do mês de setembro, dez semanas depois da cena anterior.

A Helena vem então me chamar, pois a Gabriela, a Karina, o João, a Tatiana e a Marcela estão brigando por causa de brinquedos. Quando me aproximo do grupo, o cenário é muito parecido com o que já havia acontecido com aquelas mesmas crianças. Eles brigavam pela posse de brinquedo, pelo fato de um mesmo brinquedo ser necessário para a brincadeira de várias crianças, e também pela inabilidade do grupo de “unir” as brincadeiras, ou então de tornar a brincadeira possível sem aquele brinquedo específico. Por conta dessas queixas, as crianças trocavam ofensas. Deixou-me alegre o fato de que, em alguns momentos, a Gabriela já tentou não usar de ofensas e já esboçou algo próximo a um diálogo, tentando uma negociação.

Mas como as negociações pareciam impossíveis para as outras crianças, inseri-me na brincadeira. Disse para as meninas que queriam brincar de salão de beleza, para que fossem cabeleireiras e me penteassem. Disse também que estava com muita fome e que seriam necessários vários restaurantes para cozinhar comida o suficiente para me deixar satisfeita. Assim, as crianças foram cozinhar, cada uma onde queria, e quando algum brinquedo chegava a mim, eu logo dava um jeito de entregá-lo a outra criança, fazendo assim com que o mesmo brinquedo fizesse parte de muitas brincadeiras. A partir desse momento, as crianças não mais brigaram, não reclamaram de dividir os brinquedos, nem de a própria brincadeira ser atravessada por outra. Todos se engajaram bem e brincaram. No meu cabelo surgiram diversos penteados, eu fiz a unha, recebi massagem, e me foram servidos os mais diversos pratos e bebidas. E essa dinâmica durou até o momento final do brincar.

Na cena acima descrita, podemos perceber que a continência e a função alfa nem sempre aparecem sob a forma de palavras. A minha intervenção como educadora esteve aqui bastante ligada à capacidade de reverie, no sentido de construir cenários de sonhos, em que tudo se resolve magicamente, às vezes sem palavras, só com imagens.

Nesse processo de reverie, eu, mesmo sem usar de palavras, ou pedir para que as crianças verbalizassem o que estavam sentindo, fui continente frente às angústias das crianças nesta situação de conflito e capaz de sonhar e significar tais angústias. E assim, as forças conflitantes puderam estar presentes e circular livremente, sem que a brincadeira de nenhuma criança se impusesse sobre outra.

E sendo continente para as emoções ali presentes, além de conter essas emoções, forneci um modelo de como também ser continente. Para Bion (1970) essa é a origem da capacidade para pensar.

CENA III

A cena abaixo descrita ocorreu no meu décimo quarto encontro com a turma, no meio do mês de setembro, uma semana depois da cena anterior.

No pátio, Gabriela, Helena e João brincam justos de pega-pega. Não demora muito, Renata, Karina e Marcela se juntam à brincadeira e logo começam as brigas. Desta vez, por ser em um lugar mais aberto e longe do

olhar da professora, percebo que, além das ofensas, João e Karina também estão se empurrando e ameaçando trocar tapas e pontapés. Embora já estivesse observando, não havia me aproximado e feito nenhuma interferência.

A Tatiana vem me chamar e eu vou até as crianças. Quando chego, encontro a Helena paralisada frente à situação, a Gabriela e a Marcela muito agitadas, e o João e a Karina, ofegantes, muito bravos e irritados. Eu, então, peço para que eles me expliquem com palavras o que está acontecendo. Eu percebo que embora muito agitados, eles já conseguem se engajar em uma conversa, e se mostram mais dispostos a falar sobre o que se passa e sobre o que estão sentindo.

Em meio a algumas acusações e palavrões, eles vão narrando os acontecimentos e quais os efeitos surtidos neles. O recreio está para acabar quando João diz “Você me pegou quando eu estava nos piques. Isso não pode, não achei justo”. A Infelizmente, chega o horário de voltar para a sala, a professora passa chamando todas as crianças, que saem correndo em direção a ela, e a conversa é interrompida.

Logo na escolha dos brinquedos, o assunto da briga do recreio volta a aparecer. Gabriela, Helena, Marcela, João, Tatiana e Karina disputam quem vai ficar com as bonecas e itens de casinha. Há uma tentativa da parte da Gabriela e da Helena, de fazer uma divisão desses brinquedos, mas ninguém se sente satisfeito com as sugestões de divisão e logo essa negociação acaba.

Já com muitos brinquedos em mãos, essas crianças não começam nenhuma brincadeira. Apenas acusam as outras e se queixam de situações que fazem ser impossível brincar - a falta do brinquedo que estava de posse de outras crianças. Ou falam da impossibilidade de brincar de certa brincadeira com um determinado brinquedo (como não era possível brincar de restaurante com as comidinhas, pois naquele dia as comidinhas eram, na verdade, parte da cozinha de um hospital).

Eles se separam. João e Tatiana se sentam em um canto da sala, Marcela e Gabriela em outro, Karina em outro, e Helena fica transitando entre eles, parecendo-me bastante incomodada. Até que João toma um brinquedo da Gabriela, e as trocas de elaborados palavrões voltam a se intensificar. Eu me sento perto deles e começo a ouvir as queixas, acusações e ameaças.

Helena começa a chorar, aconchega-se no meu colo, e diz choramingando “Brinca com a gente”. Como se algo mágico tivesse sido dito, as crianças ali envolvidas interrompem suas falas e acatam a idéia no mesmo momento. Eu concordo. E como no brincar anterior, as crianças começam a fazer várias brincadeiras: de salão de beleza, de restaurante, de mercadinho.

Mas nesse dia, as crianças estavam “malvadas” comigo: nas brincadeiras anteriores as crianças prepararam comidinhas gostosas e fizeram tudo para me deixar bonita. Neste dia, elas preparam sopa de barata, torta de lesma, colocam pimenta no meu sorvete. Brincam de pintar meu cabelo de verde, minha

sobrancelha de roxo, e coisas bizarras deste tipo. Mas as crianças se divertem muito com tudo isso. Fico bastante envolvida nessa brincadeira.

Nessa cena, é interessante observar que a briga pelo brinquedo, o não querer dividir, o ato de bater, de xingar, de agredir, de ofender são representantes de partes más e destrutivas dos alunos. Mas também permitem a criação e a diversão. É isso que significa dizer que a pulsão de morte não existe sem a de vida, e vice versa. Essas pulsões estão sempre presentes e, como defendeu Klein (1991), cada indivíduo vai se relacionar com o mundo externo levando em conta suas experiências, mas também pulsões, de vida e de morte, presentes no seu mundo interno. Aqui se trata de pensar como as tensões e oposições entre tais pulsões são equacionadas e como essas se acomodam e de que forma se manifestam. No caso da cena descrita, embora as partes “más” das crianças tenham se manifestado, a pulsão de vida fez bom uso delas, transformando-as em uma brincadeira divertida e criativa.

Isso foi possível devido à possibilidade que tanto o momento para brincar que eu fornecemos às crianças, de convivência pacífica com as partes más. Brigar, disputar, agredir e, por fim, o desejo de destruir e aniquilar podem ser representados e comunicados no brincar sem que sejam ameaçadores e concretamente destrutivos. Quando fornecidas condições para tanto, a pulsão de vida pode fazer uso de nossas porções mais sombrias e fazê-las integrarem-se ao nosso psiquismo e às nossas manifestações mais corriqueiras, criativa e produtivamente.

É importante mostrar para as crianças que a raiva e o ódio são sentimentos passíveis de serem sentidos. E fornecer um ambiente em que a criança possa viver seus aspectos “maus”. Quando isso acontece, a criança pode reconhecer suas partes más, horrorosas e hostis, mas por também entrar em contato com suas partes boas, tem a esperança que a bondade vai ao fim prevalecer e ser capaz de reparar toda destruição que, porventura, venha acontecer. Caso contrário, a culpa por sentir ódio e raiva, e medo do poder de destruição vai consumir a criança gerando angústia e ansiedade.

Cena IV:

A cena abaixo descrita ocorreu no meu décimo quinto encontro com a turma, no início do mês de outubro, três semanas depois da cena anterior.

Quando chegou o momento do brincar, eu fui buscar os baús e, quando retornei, a professora já havia organizado a sala. Eu retomei alguns combinados com a turma, já que havia duas semanas que eles não se encontravam com os baús (o momento do brincar não ocorreu nas semanas anteriores por conta do feriado, e das oficinas de comemoração do dia das crianças.)

Logo na escolha dos brinquedos, vejo a Ketley, o Jonathan e a Giovanna combinando para que quem fosse o primeiro a ir até os baús, pegasse determinados brinquedos, para depois brincarem juntos. O Jonathan é o primeiro a ir até os baús, e logo enche as mãos com itens de casinha, salão de beleza, comidinhas e bonecas.

Quando a Marcela, a Gabriela, a Karina, a Tatiana e a Gabriela foram liberadas para pegar brinquedos, foram direto para onde o João estava; nem sequer passaram pelos baús. Apenas a Helena pegou algumas panelinhas, mas nem chegou a brincar com elas, colocou-as em uma carteira e se juntou ao grupo de crianças. As crianças logo se engajaram em uma brincadeira e me chamaram para brincar também. Mas, diferentemente de outros dias, em que a minha presença era solicitada o tempo todo, logo as crianças disseram que eu estava linda e pronta para dar uma volta, e depois que eu saí, elas continuaram a brincar entre elas. Percebi que as crianças conseguiram utilizar juntas os brinquedos, e também transitar entre papéis: o João, por exemplo, ora era médico, ora era cozinheiro, ora era cabeleireiro. E assim, vários cenários e brincadeiras aconteceram naquele dia.

Nesta última cena, podemos perceber que as crianças, tendo vivenciado o processamento de suas angústias e ansiedades em outras ocasiões, puderam interiorizar maneiras mais elaboradas de lidar com suas emoções, e assim também interiorizar e desenvolver a função alfa. E as crianças demonstram ser capazes de estabelecer vínculos afetivos verdadeiros. Foi possível, ao longo dos encontros, perceber como a relação das crianças mudou comigo e tornou-se um vínculo de confiança. A partir deste vínculo que foi estabelecido, as crianças se sentiram tentadas a experimentar e encontraram espaço para viver as experiências relatadas.

CAPITULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal demonstrar de que forma alguns conceitos da psicanálise podem contribuir para a compreensão, o enfrentamento e o manejo de conflitos no ambiente escolar. Além disto, apresenta estratégias que permitem auxiliar a criança a superar, ou pelo menos amenizar, angústias que por muitas vezes ocupam suas mentes, impedindo-as de aprender os conteúdos em sala de aula.

A criança passa por diversos conflitos durante seu desenvolvimento e em vários momentos necessita da presença de um adulto que seja capaz de ajudá-la a lidar com estas situações de forma mais sadia. Para isto, este adulto deve funcionar como um modelo de pensamento organizado, que fornece meios para a criança organizar seu próprio pensamento até que ela consiga realizar essa tarefa de forma independente.

A importância do educador no desenvolvimento infantil implica, à luz da teoria de Bion, em se disponibilizar como mente auxiliar ou em criar ambientes para que os alunos encontrem na mente de outras crianças a função alfa, e a partir daí internalizem e desenvolvam essa função psíquica.

Neste estudo, buscou-se evidenciar esta importância para a compreensão da formação do pensamento e a construção das emoções da criança visando, a

partir disto, criar ações que possam favorecer o relacionamento tanto entre as crianças, quanto destas com o professor.

É importante ressaltar que não é exclusiva dos educadores a função de se oferecer como mente auxiliar ou permitir ambientes que acolham os anseios das crianças. Este suporte pode ser encontrado em outras esferas, como no núcleo familiar ou em outras instituições. Porém, nas experiências em diversos ambientes escolares, especialmente os que são frequentados por alunos em situação de vulnerabilidade social, observa-se que às vezes este apoio não é oferecido aos alunos fora da escola.

Uma destas ações, conforme demonstrado nos encontros relacionados a este estudo, foi um trabalho mais diretivo na sala de aula, preocupado com as manifestações das crianças e a criação de um espaço escolar capaz de acolher e de lidar com sentimentos e emoções.

O educador que leva em consideração a dinâmica das emoções que estão ali presentes pode também criar espaços, como, por exemplo, um momento para o brincar, e assim propiciar vivências de experiências significativas que permitam a essas crianças encontrar maneiras mais elaboradas de lidar com suas angústias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCHANGELO, A. Anotações de aula. Campinas: UNICAMP, 2012.
- BION, W. R. (1970). **Aprender com a Experiência**. Trad. Paulo Dias Correia. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- BIONDI, R. **Atributos escolares e o desempenho dos estudantes**: uma análise em painel dos dados do Saeb. Brasília, MEC/SEF, 2008. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4321>>. Acesso em: 10 out. 2012.
- FANTE, C. **Fenômeno bullying**: estratégias de intervenção e prevenção da violência entre escolares. São José do Rio Preto, SP: Ativa, 2003.
- LEME, M. I. S.. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME, 2006
- LUZ, Tagiane M. R. Relatório sobre o brincar em sala de aula. **Apatia em sala de aula: um estudo de caso com base na teoria Winnicottiana**. 2009
- KLEIN, M. **Inveja e Gratidão**. Rio de Janeiro: Imago, 1991
- LAPLANCHE, J. **Vocabulário da psicanálise/ Laplanche e Pontalis**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- RUSTIN, M. **Learning and Relationship**: a psychoanalytic approach to educational practice. In: RUSTIN, M. Reason and Unreason: psychoanalysis, science and politics. London: Continuum, 2001. p.201-224.
- SAFRA, Gilberto. **Bion**: possibilidades e limites. USP, 2005. (vídeo-aula)
- _____. **Desvelando a memória do humano**: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio. São Paulo: Edições Sobornost, 2006. 80p.
- TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba: v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo>>

WREGE, M. G. Conflitos: oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento IN **Escolas democráticas: um olhar construtivista**. 2012.

_____. **Os conflitos interpessoais na Escola**. Apresentação de trabalho. COPPEM. Campinas 2011.

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

ZIMERMAN, D. E. **Bion da teoria a pratica: uma leitura didatica**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.