

A DINÂMICA DA AGRESSIVIDADE EM SALA DE AULA: UMA LEITURA POSSÍVEL E NECESSÁRIA¹

THE DYNAMICS OF AGGRESSIVENESS IN THE CLASSROOM: A POSSIBLE AND NECESSARY ANALYTICAL APPROACH

*Ana Archangelo²
Tagiane Maria da Rocha Luz³*

Resumo

Este artigo aborda a agressividade em sala de aula. É resultado de uma pesquisa realizada com um aluno de segunda série (atual terceiro ano) de uma escola pública localizada em um bairro vulnerável à exclusão social, em uma cidade do interior do estado de São Paulo. A investigação foi realizada mediante observação em sala de aula, visita domiciliar, entrevista com familiares e encontros com a criança. Nesses encontros, a criança podia brincar, ler, desenhar, pintar ou simplesmente falar e conversar com o pesquisador. Foi possível perceber que a agressividade estava relacionada à não superação de mecanismos mentais primitivos, próprios da posição esquizo-paranoide, descrita por Klein. O artigo ressalta a necessidade de analisar tal quadro em função dos processos de exclusão social vividos pela criança e por sua família. Ressalta ainda algumas dificuldades enfrentadas pela escola e possíveis intervenções da instituição com a criança.

Palavras-chave: Psicanálise em educação. Agressividade. Sala de aula. Exclusão social.

Abstract

The article addresses aggressiveness in the classroom and examines a case of a boy in his third school year (former 2nd grade) in a state school in a neighborhood vulnerable to social exclusion in a city in the interior of São Paulo. The investigation comprised direct observation in classroom, visits to his home, interview with family members and individual meetings with the child. During the meetings the child was free to play, read, draw, paint, or simply talk and chat with the researcher. A connection between aggressiveness and a failure to overcome primitive mental mechanisms typical of the schizoid-paranoid condition described by Klein was perceptible. The article underscores: the need to analyze that condition in the light of the processes of social exclusion experienced by the child and its family. It also highlights difficulties faced by the school itself and possible interventions on the part of the institution in the child's situation.

Keywords: *Psychoanalysis in education. Aggressiveness. Classroom. Social exclusion.*

¹A primeira versão deste artigo está nos Anais do Fórum de Extensão da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Presidente Prudente, 2003, com o título “Aspectos mobilizadores da agressividade em sala de aula”. Alguns trechos foram suprimidos e outros acrescentados na presente versão.

² Professora Doutora do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: ana.archangelo@gmail.com – Campinas, São Paulo, Brasil.

³ Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação/Unicamp. E-mail: tagianemaria@yahoo.com.br – Campinas, São Paulo, Brasil.

INTRODUÇÃO

A capacidade de ler a realidade depende de diversos fatores. No meio educacional, um dos mais valorizados diz respeito ao domínio de certo corpo de conhecimento, capaz de iluminar o entendimento de determinados processos, em especial aqueles considerados diretamente relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Este artigo não nega a relevância de tal instrumental, mas propõe uma perspectiva distinta. De um lado, sugere a necessidade de um corpo teórico adicional, que redimensione a dinâmica cognitiva e a dinâmica de sala de aula à luz da dinâmica afetiva à qual as primeiras se relacionam. De outro, aponta para a urgência da elaboração de um instrumental interno por parte daqueles diretamente ligados à tarefa de ensinar e/ou de entender os obstáculos subjacentes a ela.

Sabe-se que, atualmente, o ambiente escolar comporta crianças com diferentes experiências culturais, educacionais e afetivas. As recentes políticas de inclusão têm aumentado a expectativa de permanência de crianças antes excluídas muito precocemente e, assim, têm contribuído com um sensível aprofundamento da heterogeneidade nas salas de aula.

Longe de condenar as iniciativas inclusivas, é fundamental, contudo, que se discuta essa nova organização escolar e que se indague a respeito das demandas surgidas a partir dela. Além disso, é preciso saber até que ponto os sujeitos envolvidos na educação escolar estão habilitados a compreendê-las e atendê-las. Em outras palavras: a instituição escolar tem sido capaz de ler sua nova realidade?

Este artigo é resultado de um esforço dessa natureza. Esforço de entendimento da dinâmica de uma criança cuja agressividade consiste no aspecto desestabilizador de sua relação com a instituição. Ela também apresenta dificuldades de aprendizagem e é, portanto, considerada vulnerável à exclusão escolar. O texto discorre sobre como pode ser explicado, a partir da contribuição da psicanálise, o comportamento agressivo desse aluno e sobre a possibilidade de intervenção.

UMA BREVE APRESENTAÇÃO DA CRIANÇA

O trabalho foi desenvolvido em 2003, em uma escola pública municipal de Presidente Prudente, no estado de São Paulo. A criança (L) foi observada tanto em suas atividades em sala quanto em situações de encontro individual com a pesquisadora e uma

estagiária. Algumas visitas domiciliares e entrevistas com a mãe e com a bisavó de L também foram feitas, além de entrevista com a professora.

L estava na segunda série, tinha oito anos, vivia com sua mãe e seus quatro irmãos na casa de sua bisavó, em condições extremamente precárias, juntamente com seu avô, alguns primos e outros agregados. Durante o desenvolvimento do trabalho, foi retirado da companhia da mãe em virtude de denúncia aparentemente feita por um médico ao Conselho Tutelar, e justificada pelos riscos de vida que a irmã menor corria. Sua guarda foi transferida para um abrigo, onde passou a viver com uma “mãe social” e com algumas outras crianças, separado de três de seus quatro irmãos. Mais tarde, em virtude da dificuldade de relacionamento entre ele e a mãe social, foi transferido para outro abrigo, sob a responsabilidade de outra pessoa, longe também da irmã com quem ainda mantinha algum contato. Desse momento em diante, foi transferido de escola, sendo interrompida sua participação na pesquisa. Para que esse afastamento não fosse confundido com os processos recorrentes de ruptura pelos quais passou em diversas situações, L foi visitado pela pesquisadora em sua nova escola.

Na escola em que o trabalho foi desenvolvido, L era conhecido por sua dificuldade de aprendizagem, mas, principalmente, por sua fama de “briguento”. Apesar de frequentar a segunda série, não dominava letras nem números. Costumava recusar atividades relacionadas à alfabetização, situação que a professora tentava contornar oferecendo-lhe jogos ou desenhos para colorir. Alguns alunos conversavam e brincavam com ele, mas afastavam-se, com frequência, após apenas alguns minutos, pois eram alvo de suas agressões físicas.

O empenho da professora em entendê-lo era visível. Esforçava-se ao máximo para atender às necessidades particulares de L. Procurava ajudá-lo em algumas tarefas, conversava com ele, liberava-o de algumas atividades quando percebia seu esgotamento. No início da pesquisa, tinha um laço afetivo evidente com L, e dizia perceber algumas mudanças positivas em suas atitudes. Tal laço foi pouco a pouco se desfazendo, coincidentemente a partir do período em que a guarda de L passou para o primeiro abrigo.

Alguns aspectos da dinâmica de L ultrapassavam a capacidade de compreensão da professora e, em muitos casos, sua capacidade de tolerância. Um desses aspectos era a agressividade. Sempre repetia que “não sabia mais o que fazer”.

L era, realmente, agitado e agressivo. Costumava derrubar carteiras e colegas, dando rasteiras em crianças que se aproximavam dele. Tais reações não eram necessariamente motivadas pelas atitudes dos colegas: também agredia quem estivesse quieto, dando bofetões

e proferindo insultos verbais. Depois de transferido para o primeiro abrigo, passou a carregar pedras nos bolsos e a ameaçar colegas e professoras com elas. Costumava dizer que as crianças implicavam com ele, mesmo que estivessem envolvidas em atividades completamente alheias a ele.

Apesar de tudo, L não despertava apenas terror, mas também fascínio. Mantinha também um relacionamento estável com uma colega de sala e estabeleceu um vínculo positivo com os pesquisadores, ainda que tumultuado no início. Tinha sorriso franco e olhar terno, capazes de provocar profunda empatia em frações de segundo, tempo também suficiente para desaparecerem sob a sombra de palavrões, movimentos bruscos e olhares hostis e fugidios.

ALGUNS FUNDAMENTOS NECESSÁRIOS

A lógica que rege tais oscilações de atitudes, aparentemente sem sentido, comporta uma dinâmica que envolve mecanismos internos, em grande parte inconscientes, que precisam ser desvelados, sob pena de fazer-se impossível qualquer ajuda que se queira dar ao sujeito e da qual este, evidentemente, necessita.

Embora preocupados com o que ocorre no “aqui e agora” da experiência de cada sujeito, bem como com as possibilidades de intervenção educativa, alguns fundamentos sobre a constituição do psiquismo humano podem vir em nosso auxílio. Sem dúvida, todos somos seres dotados de agressividade. Tal característica nos torna aptos a lutar por alguma necessidade e a proteger alguém ou a nós mesmos do perigo. Mas também nos torna seres temíveis. Tememos a capacidade agressiva do outro e a nossa própria – essa, talvez ainda mais.

Ao procurarmos entender a agressividade, deparamo-nos com indagações relativas a sua origem e natureza. De onde vem? Como interage com as condições ambientais? É passível de educação?

Para Klein (1991), o ser humano é tomado por ansiedade desde o nascimento, e a tarefa de todo o processo de desenvolvimento é a de criar condições suficientes para que o psiquismo as acolha e elabore. Segundo a autora, a ansiedade predominante no início da vida já nos remete à capacidade agressiva que nos ronda, externa e internamente, e está relacionada ao medo inconsciente de ser destruído. Nessa fase inicial da vida, segundo Klein (1991), o bebê interage com os objetos (internos e externos) a partir do que ela chama de posição

esquizo-paranoide. Nesta, o objeto com o qual o bebê se relaciona é cindido, ou seja, dividido entre objeto bom e objeto mau. O mesmo objeto, partido em dois, mantém o objeto amado (personificado na mãe gratificadora ou no seio que alimenta) separado do objeto perigoso e odiado (personificado na mãe que frustra e no seio ausente).

A mãe ausente significa para o bebê uma recusa de gratificação, ou seja, um ataque. Por isso, o bebê experimenta o ódio e o ressentimento. Tais sentimentos atuam internamente, levando o bebê a desejar estragar e envenenar o objeto frustrador. E, de certa forma, é isso que ele faz. Em fantasia, o bebê destrói o objeto de seu ódio, ainda sem saber que este é o mesmo de seu amor. Contudo, tais fantasias de destruição mobilizam também fantasias de perseguição, ou seja, o bebê sente medo de ser perseguido por aquele objeto que atacou. Teme sofrer um ataque retaliador e, nesta posição, para se defender, ataca novamente. A cada projeção de sua agressão sobre o objeto, a fantasia de perseguição aumenta, potencializando o temor em ver destruído o próprio *self*. A esse temor, Klein (1991) dá o nome de ansiedade persecutória.

Se esse processo não contasse com outros aspectos determinantes, todos nós sucumbiríamos diante das fantasias ameaçadoras e teríamos apenas atitudes hostis e agressivas frente ao mundo. O fato é que, ao mesmo tempo que o bebê se relaciona com esse objeto mau, está em cena a outra parte do objeto cindido, que aglutina aspectos bons e gratificadores. A mãe que nutre, acolhe, acalenta e aquece é responsável pelo contraponto àquele objeto ameaçador e destruidor. Ou seja, ainda que sua fantasia seja a de receber de volta todo o ódio projetado sobre o objeto, este, de fato, pode oferecer algo menos ameaçador, e vir em sua direção como um tranquilizador.

Isso reassegura que, apesar de seus ataques, o bebê continuará sendo cuidado e amado. Ou seja, reassegura que a projeção dos ataques agressivos do bebê sobre o objeto não tem, necessariamente, como consequência, um contra-ataque. Dessa forma, a ansiedade persecutória tende a diminuir. É fundamental, portanto, que o aspecto amoroso da mãe esteja presente e seja predominante nesse momento, pois só confiando nele é que uma equação positiva entre o objeto bom e o objeto mau será estabelecida. É preciso ressaltar, portanto, a relevância das relações e das condições ambientais para o desenvolvimento do psiquismo humano.

UMA LEITURA POSSÍVEL À LUZ DE TAIS FUNDAMENTOS

Todos nascemos com capacidade para amar e odiar, e esta varia, num primeiro momento, apenas em virtude de aspectos constitutivos. Porém, condições ambientais, traduzidas pelo psiquismo dos adultos que nos cercam, podem enriquecer ou diminuir suas intensidades, amplificando sentimentos mais hostis e ameaçadores ou fazendo prevalecer um vínculo de maior confiança nos aspectos relacionados ao objeto bom.

Quando consideradas as condições de vida de L, percebe-se que a precariedade não diz respeito apenas às condições socioeconômicas, ainda que estas possam estar na origem de circunstâncias familiares e de relacionamento que tiveram e têm impacto profundo sobre seu psiquismo. A família vive em situação extremamente precária de habitação, em um dos bairros mais violentos da cidade, sem qualquer rendimento fixo. Depende da pensão da avó e da doação de uma cesta básica. A mãe nunca teve trabalho remunerado.

A precariedade, entretanto, se estende também a outros domínios. A passividade da mãe é surpreendente. Suas condições de manejo da própria sobrevivência parecem reduzidas. Em visita domiciliar, em entrevista, não foi capaz de fornecer informações básicas sobre seus filhos, como, por exemplo, a idade de cada um deles. Não sabia sequer quem era o mais velho. Também não foi capaz de descrever minimamente as condições de gestação e parto de nenhum dos filhos. No dia anterior à visita, havia perdido uma consulta médica, por achar que esta fosse para a filha. Não soube informar em que médico deveria ter ido, nem por que razão. Disse apenas que estava tentando conseguir um dinheiro, mas não soube dizer por que, ou de onde. Não fosse sua avó, não teríamos descoberto que a consulta era para perícia, com a finalidade de obtenção de aposentadoria por invalidez. Outras informações importantes também não teriam sido obtidas sem a presença da bisavó de L.

Ainda segundo esta última, a mãe de L sofreu toda sorte de agressão física durante as gestações. Chegou a ter uma delas interrompida por esse motivo. O marido, alcoólatra, frequentemente suspeitava que o filho não fosse dele, justificando assim sua agressão. L nasceu de um parto difícil, em que foi usado fórceps. Teve crises convulsivas, atualmente controladas por medicamento. A família estabelece relação entre o início das convulsões, por volta dos dois anos, com uma queda de L de uma janela (pelo relato, fica a dúvida sobre o que teria sido responsável pelo quê). Por ser o mais velho, L presenciou as agressões contra a mãe até que o pai deixou de viver com eles.

Além da precariedade de repertório e informação, a mãe apresenta outras dificuldades. Apesar de aparentemente tranquila com as crianças, não consegue fixar o olhar nas pessoas com quem interage. Não apenas mantém a cabeça baixa enquanto escuta, mas foca o olhar sempre ao lado da pessoa com quem fala, como se houvesse uma terceira pessoa acompanhando a situação. Quando da perda da guarda dos filhos, apesar de entristecida, deixou de visitá-los nos dias e nos horários permitidos.

Para que a agressividade possa ser compreendida em sua dinâmica, é fundamental que esta seja analisada à luz do que afirma Klein (1991): “A agressividade inata está destinada a ser incrementada por circunstâncias externas desfavoráveis e, de modo inverso, é mitigada pelo amor e pela compreensão que a criança pequena recebe.” (KLEIN, 1991, p. 283).

Consideradas as condições acima descritas, pode-se afirmar que L teve e tem que enfrentar circunstâncias bastante desestabilizadoras, ou, usando as palavras de Klein (1991), ameaçadoras. Sua própria sobrevivência (e, ao que tudo indica, a de seus irmãos) parece ter estado sob risco em diversos momentos. Do ponto de vista psíquico, não parece ter havido muita oportunidade de contato com aspectos mais amorosos. O único vínculo aparentemente não caracterizado pela agressão era com sua mãe. Contudo, tal vínculo carregava tamanha fragilidade, que facilmente poderia ser interpretado como destrutivo. Negava aspectos primários, tais como o olhar, os cuidados básicos (o que motivou a perda da guarda) e a própria presença física (se considerada a ausência de visitas após a transferência das crianças para os abrigos). Não por acaso a bisavó de L fez menção a vários acessos de raiva e agressão de L contra a mãe, sem razão aparente. Tudo conspirou na direção de uma potencialização da ansiedade persecutória e da propensão ao desenvolvimento de sentimentos como o ódio e o ressentimento.

Não à toa, situações aparentemente desprovidas de qualquer intuito destrutivo são identificadas por L como uma ameaça real. A ameaça, a agressão e o ódio estão intrinsecamente vinculados a vivências muito familiares e corriqueiras em sua vida. Ou seja, até as relações mais próximas a sentimentos de amor, como a relação mãe-filho, estão identificadas com aspectos ameaçadores.

Conforme Bollas (1992), alguns indivíduos, cuja primeira relação com a mãe é de um tipo específico, constroem uma crença de que seu amor é destrutivo. Por essa razão, desenvolvem defesas esquizoides que os impedem de amar e ser amados. Ou seja, o autor propõe que o ódio pode estar associado ao amor, ao invés de encontrar-se “diametralmente

oposto a ele” (BOLLAS, 1992, p. 151). Citando Fairbairn (1940), BOLLAS (1992) afirma que, nesses casos, há um motivo moral na atitude de fazer-se odiar, pois “se amar envolve destruir, é melhor destruir pelo ódio que é declaradamente destrutivo e mau que destruir pelo amor que é, por direito, criativo e bom” (BOLLAS, 1992, p. 151).

Considerando tais aspectos, os comportamentos agressivos de L podem ser ressignificados, perdendo, em algum grau, a conotação estritamente destrutiva, ou moralmente negativa, a qual é atribuída por aqueles com os quais convive, em especial no ambiente escolar.

Em certo sentido, há um impulso de proteção, se assim se pode chamar, nesses comportamentos. Proteção contra a possibilidade de entrega a um impulso aparentemente bom (o amor) que, em fantasia, pode converter-se em destruição. Em resumo, L protege a si próprio e ao outro a quem nega seu amor.

Klein e Rivière (1975) afirma que, nos momentos em que o ódio está guiando as ações do bebê, é importante que a mãe se relacione com a criança de maneira amorosa, projetando nele aspectos afetivos. Isso é fundamental, tendo em vista que são os aspectos projetados e internalizados que serão a base para a criança – e, posteriormente, o adulto – ter relações sociais pautadas em sentimentos construtivos e reparadores, os quais estão ligados ao amor.

À medida que o bebê se sente frustrado, chora e não recebe gratificação, o ódio pelos objetos exteriores e interiores é intensificado e cada vez mais internalizado. Nesse contexto, a ansiedade persecutória, descrita anteriormente, é despertada com intensidade. Se a mãe se faz presente, satisfazendo-o, ele sente que o objeto atacado e mau não é totalmente mau. Emerge, então, a culpa por ter tentado destruí-lo e, a partir dela, surge o desejo de reparar o que foi, em fantasia, estragado.

Essas são características da ansiedade depressiva descrita por Klein (1991), a qual se manifesta no temor de perda do objeto, e não mais do *self*, como na ansiedade persecutória. A ansiedade depressiva tende a ocorrer na medida em que o bebê deixa de cindir a mãe em um objeto bom e outro mau e passa a se relacionar com um objeto total que pode ser bom e mau.

Nota-se que aqueles que se encontram em uma situação externa e interna de grande privação são mais propensos a mobilizar a ansiedade persecutória, uma vez que estão, interna e externamente, na realidade ou em fantasia, sob ameaça. A violência de L diante de situações

aparentemente banais demonstra, por um lado, o grau de cisão de seus objetos internos e, por outro, a profundidade da ansiedade com a qual convive.

L é temido por professores e colegas. É tido como alguém incontrolável. Por outro lado, por não solicitar nem aceitar ajuda, é considerado independente e muito forte, o que desperta nos outros certo fascínio, ainda que inconsciente. Aparentemente, L se encontra em situação de independência emocional em relação às pessoas que o cercam. Essa independência estaria assegurada, em princípio, pela sua capacidade de agredir e de se defender. Para Bick (2000), contudo, indivíduos que apresentam tais características são, na verdade, pseudoindependentes. Sofrem de uma dependência bastante primitiva, ligada à necessidade de delimitação de um corpo que define as fronteiras entre o *eu* e o *outro*. E isso mobiliza permanentemente uma ansiedade muito poderosa.

Isso se evidencia, por exemplo, quando L desencadeia confusões em sala de aula. Tais confusões podem ser provocadas tanto quando se sente privado da atenção da professora como quando se vê predominantemente atendido por ela. No primeiro caso, é capaz de desenvolver alguma atividade por conta própria por um curto período. Aos poucos, parece haver uma desintegração de seu eu, o que o faz demandar a presença da professora. Ao agredi-la, L reassegura sua integridade como um corpo. No segundo caso, consegue conversar e tenta se entender com a professora, também por pouco tempo. Rejeita a iniciativa de aproximação, por ver-se ameaçado de uma invasão, de uma sobreposição de um corpo sobre outro, ou seja, por ver-se ameaçado de aniquilamento. Como se pode perceber, em ambas as situações, L sucumbe a uma intensa ansiedade persecutória. A professora é o objeto de que depende para estabelecer as fronteiras entre o seu próprio corpo e o de outro, ou melhor, entre seu próprio eu e o outro. Um processo bastante primitivo que deveria ter sido desenvolvido em relações de objeto anteriores.

Através de uma leitura convencional, tal tipo de reação jamais seria interpretada como dependência extrema. A professora de L, por exemplo, que sempre esteve preocupada em compreender as dificuldades de seu aluno, dizia não entender por que L mantinha a atitude de desestabilizar a estrutura das aulas tanto em uma situação quanto em outra, deixando-a ora irritada, ora frustrada, e gerando um clima muito tenso.

Essa dificuldade em aceitar o que a professora tem a oferecer tem repercussões sérias no processo de aprendizagem de L. Pela incapacidade de fazer predominar os aspectos bons do objeto e por promover ataques violentos, seu sentimento de culpa é intenso e insuportável.

Não sendo capaz de tolerá-lo, torna-se incapaz, também, de reparar os danos que provoca ao objeto (no caso, a professora e/ou os colegas).

O contato com a culpa e a capacidade de reparação são aspectos centrais para o desenvolvimento da criatividade. É tal contato que estimula a capacidade reparatória, e esta, por sua vez, permite ao sujeito a construção de estratégias psíquicas novas. Para restaurar um objeto danificado, o sujeito vai em busca de alternativas, e isso, em última instância, é a característica básica do processo criativo. Como L sente uma culpa excessiva, não suporta entrar em contato com ela. Ao negá-la, nega a si próprio a possibilidade de envolver-se com atividades produtivas que ofereceriam a ele oportunidades de reparação. Mais um aspecto potencializador de sua dificuldade em aprender.

No ambiente escolar, uma das formas de o adulto contribuir para diminuir a agressividade do aluno e, portanto, permitir um contato maior com a culpa deste e a capacidade de reparação é suportando a carga de sentimentos hostis que recebe e devolvendo-os de forma mais palatável para ele. É preciso lembrar que a criança que faz uso de projeção maciça está, via de regra, em condições desfavoráveis de compreensão dos afetos aos quais está submetida. Do contrário, não precisaria do mecanismo projetivo. Daí a importância de um adulto capaz de receber e reprocessar as projeções, vinculando a elas sentimentos mais positivos. Esta é a experiência cognitiva mais primitiva. Uma atividade mental capaz de recuperar, de forma criativa, as características gratificadoras e integradoras do objeto.

Clarke (2002), citando Ogden (1990), afirma que: “[...] sob condições otimizadas, o recipiente da projeção pode reprocessar o sentimento evocado e então retorná-lo para aquele que projeta numa forma manejável por este, uma forma comunicativa.” (CLARKE, 2002, p. 21).

O árduo trabalho é o de deixar claro para o aluno que, ainda que sua hostilidade tenha repercussões indesejáveis, ela não será suficiente para malograr os sentimentos bons que se tem por ele. Em outras palavras, a atitude do adulto deve ser integradora, isto é, deve permitir à criança dar-se conta de que o objeto mau ameaçador é também o objeto bom gratificador. Além disso, é fundamental que seja comunicado a ela que os aspectos positivos do objeto permitem a reconstrução daquilo que o objeto mau destrutura. “[...] o estabelecimento de sólidos vínculos com a escola proporciona apoio capaz de amenizar condições hostis que a criança enfrenta em casa ou em outros ambientes fora da escola.” (HUTZ; KOLLER; BANDEIRA, 1996, p.3).

Tarefa difícil e lenta, mas fundamental. Cabe, portanto, ao professor, ser um recipiente e um reprocessador das angústias de alunos como L. Ser um facilitador da integração do objeto e, conseqüentemente, facilitador do contato com uma culpa suportável para a criança e com mecanismos de reparação. Só assim poderá entrar em contato com aspectos fundamentais para a aprendizagem. Culpar a criança, puni-la ou rejeitá-la, em represália ao que tem feito, é, nesses casos, potencializador dos problemas que se quer solucionar.

REFERÊNCIAS

BICK, E. The experience of the skin in early object-relations. In: BOTT-SPILLIUS, Elizabeth. **Melanie Klein today: developments in theory and practice: mainly theory**. 5. ed. London: Routledge, 2000. p. 187-191.

BOLLAS, C. **A sombra do objeto: psicanálise do conhecido não-pensado**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1992.

CLARKE, S. Identificação projetiva: do ataque à empatia? **Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, n. 8, p. 11-31, set. 2002.

HUTZ, C. S.; KOLLER, S. H.; BANDEIRA, D. R. Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. **Coletâneas da ANPEPP**, n. 12, p. 79-86, 1996.

KLEIN, M. Nosso mundo adulto e suas raízes na infância. In: _____. **Inveja e gratidão: e outros trabalhos (1946-1963)**. Rio de Janeiro: Imago, 1991. p. 280-297.

KLEIN, M.; RIVIERE, J. **Amor, ódio e reparação**. 2. ed. São Paulo, SP: Imago, 1975. 162p.

OGDEN, T.H. **The matrix of the mind: object relations and the psychoanalytic dialogue**. London: KarnacBooks, 1990.

Recebido em: 30/03/2011
Publicado em: 13/01/2012