MARIA MERCEDES SAMUDIO SANTOS

CONVIVENDO COM ADOLESCENTES: ESBOÇO DE UM MODELO DE INTERVENÇÃO CLÍNICA COM ADOLESCENTES EM UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.

DOUTORADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

São Paulo
2005

MARIA MERCEDES SAMUDIO SANTOS

CONVIVENDO COM ADOLESCENTES:ESBOÇO DE UM MODELO DE INTERVENÇÃO CLÍNCA COM ADOLESCENTES EM UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.

DOUTORADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia Clínica sob a orientação do Prof. Doutor Gilberto Safra.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

São Paulo
2005

MARIA MERCEDES SAMUDIO SANTOS

CONVIVENDO COM ADOLESCENTES: ESBOÇO DE UM MODELO DE INTERVENÇÃO CLÍNICA COM ADOLESCENTES EM INSTITUIÇÃO ESCOLAR.

DOUTORADOO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
São Paulo
2005

AGRADECIMENTOS

Autorizo exlusivamente para fins acadêmicos e científicos a reprodução total ou parcial deste tese

por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos, desde que citadas as fontes.

A todos os jovens

RESUMO

Esse trabalho pretende apresentar um modelo clínico de intervenção com adolescentes em uma instituição escolar. Teve a finalidade de promover o fluir do processo maturacional do adolescente no espaço escolar. Esse modelo é decorrente de pesquisa de campo com jovens de escola pública da cidade de São Paulo, que freqüentavam a classe de "correção de fluxo".

A justificativa para empreender esta tarefa encontra-se na crença de que o espaço escolar podia acolher um trabalho interventivo clínico que levasse em conta as necessidades dos alunos, utilizando-se do espaço da escola e das atividades dos alunos com seus professores. A intervenção clínica realizada fundamentou-se, principalmente nos conceitos de espaço potencial e de *holding* de D. W. Winnicott.

Pude compreender, por meio desse trabalho a profunda descaracterização da instituição educacional pública na atualidade, decorrente da situação complexa do mundo contemporâneo.

Constatei que, ao se oferecer os cuidados necessários para o adolescente na contemporaneidade, auxilia-se na promoção da saúde do jovem para o estabelecimento de um sentido de dignidade e cidadania.

SUMMARY

This work aims to present a clinical model of intervention with teenagers inside a scholar institution. It had the purpose of promoting the flow of the teenagers´ maturing process within the school space. This model derives from the field research developed with teenagers who attended the “correção de fluxo” (flow correction) classes in a public school in São Paulo.

The main reason to carry out this task is the strong belief that the school’s space could embrace an interventive clinical work that took into account the students’ needs, using the school’s location and students´ activities with the teachers. The clinical intervention was specially based on the concepts of potential space and on D.W. Winnicott´s holding.

I was able to understand, through this work, the deep decharacterization of the public educational system nowadays, as a result of the complex situation of contemporary world.

I realized that, by offering the current necessary care to the adolescents, you help promote their health thus establishing a sense of dignity and citizenship.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS I
RESUMO VI
SUMMARY VII
Introdução 1
Motivação 3
Objetivo 5
Apresentação breve dos capítulos 6
Capítulo 1 - A teoria winnicottiana e os cuidados na constituição do ser humano. 6
Capítulo 2 - Metodologia 7
Capítulo 3 - Relacionamento com a instituição: a maneira de estar na escola 8
Capítulo 4 - A intervenção clínica e os adolescentes de "correção 10
de fluxo": lugar de encontro. 10
Capítulo 5 - Considerações finais 11
Capítulo 1 - A teoria winnicottiana e os cuidados na constituição do ser humano
Concepção de ser humano 13
Condições do acontecer humano no mundo contemporâneo e o nosso ofício. 16
1.1 As Tarefas essenciais para o ser humano vir a existir 22
1.1.1 A criatividade primária e o holding materno 24
1.1.2 Função especular da mãe e a integração de self 27
1.1.3 O manejo e a parceria psicossomática – personalização 30
1.1.4 O espaço potencial: lugar dos objetos e fenômenos transicionais, do brincar e da experiência cultural. 34
1.1.5 Realização: relação com a realidade compartilhada 41
1.1.6 Estado de preocupação - o concernimento e a sobrevivência do ambiente. 47
1.2 A visão winnicottiana de ser adolescente e o ambiente facilitador 48
1.2.1 Agressividade, o ambiente e a tendência – anti-social. 53
1.2.2 O valor do grupo e seu uso 57
1.2.3 O ambiente, e o valor da depressão. 58
1.2.4 A inaceitabilidade da falsa solução 60
1.2.5 A necessidade de testar segurança 61
1.2.6 O adolescente: um ser isolado 63
1.2.7 Sentimento de desconexão corpórea 66
Capítulo 2 - Metodologia 71
2.1 Problemática de Pesquisa 74
2.2 Local do estudo 76
2.2.1 Impressão da escola e a descrição 77
2.3 A estratégia de trabalho 80
2.4 Período do estudo 86
Capítulo 3 - Relacionamento com a instituição: a maneira de estar na escola 87
3.1 O Conhecimento da escola 88
3.2 O Ingresso na escola 91
3.3 O modo de conduzir o trabalho 100

3.3.1 Coordenação pedagógica 100
3.3.2 Holding e o professor 107
3.3.3 A relação com a direção da escola 112
Capítulo 4 - A intervenção clínica e os adolescentes de "correção de fluxo": lugar de encontro. 116
4.1 Primeira Observação 117
4.1.1 Considerações gerais 117
4.1.2 A Observação dos alunos em sala de aula 119
4.1.2.1 Impressões da observação. 123
4.1.2.2 Conclusão da primeira observação 126
4.2 O imprevisto e a mudança de estratégia 128
4.3 Segunda Observação em sala de aula 128
4.3.1 Reflexões da segunda observação 132
4.3.2 Conclusão da Segunda observação 133
4.4 Intervenção clínica com os adolescentes no espaço escolar 135
4.4.1 Esclarecimentos adicionais 135
4.4.2 Suporte ao caos e o vislumbre da confiança (quatro meses iniciais) 137
Analista - funções e intervenções 137
Aquisições e elaborações dos adolescentes 141
4.4.3 Uso da materialidade 143
Analista – funções e intervenções 143
Aquisições e elaborações dos adolescentes 145
4.4.4 Afastamento do cuidado e o surgimento da terceira área 147
Analista - funções e intervenções 147
Aquisições e elaborações dos adolescentes 149
4.4.5 Uso de diversos espaços na escola 151
A nalista - funções e intervenções 151
4.4.6 O processo na quadra 154
Aquisições e elaborações dos adolescentes 154
Analista - funções e intervenções 155
4.4.7 Vivência da agressividade e o outro 156
Analista – funções e intervenções 156
Aquisições e elaborações dos adolescentes 156
4.4.8 O jogo de voleibol - Ocupação do espaço 158
Aquisições e elaborações dos adolescentes 158
Analista - funções e intervenções 158
4.4.9 A coragem de existir 159
Aquisições e elaborações dos adolescentes 159
4.4.10 Intercâmbio na comunidade - O brincar 160
Analista - funções e intervenções 160
Aquisições e elaborações dos adolescentes 161
4.4.11 Apresentação do objeto da cultura. 162
Analista - funções e intervenções 162
Aquisições e elaborações dos adolescentes 165
4.4.11 A ausência do outro - desaparecimento de si 166
Aquisições e elaborações dos adolescentes 166

A analista – funções e intervenções 167
4.4.12 Intercâmbio no bairro 169
4.2.13 Compartilhar a humilhação. 170
Aquisições e elaborações dos adolescentes 170
Analista – funções e intervenções 171
4.4.14 O coral e a escola 173
Analista funções e intervenções 173
Aquisições e elaborações dos adolescentes 174
Analista - funções e intervenções 175
Aquisições e elaborações dos adolescentes 176
4.4.15 Nossa mudança e a presença do olhar da escola 177
Analista – funções e intervenções 177
Aquisições e elaborações dos adolescentes 179
4.4.16 O espaço para além da escola – a inserção dos adolescentes. 180
Aquisições e elaborações dos adolescentes 180
Analista – funções e intervenções 182
4.4.17 Ausência do outro – elaborações. 183
Aquisições e elaborações dos adolescentes 183
Analista – funções e intervenções 184
4.4.18 Fotografia - Registro de memória 184
Analista – funções e intervenções 184
Aquisições e elaborações dos adolescentes 185
4.4.19 Reconhecer a responsabilidade pessoal 185
Aquisições e elaborações dos adolescentes 185
Analista – funções e intervenções 187
4.4.20 Brincar na escola do bairro 188
Analista - funções e intervenções 188
Aquisições e elaborações dos adolescentes 190
4.4.21 A comunicação do término do trabalho 191
Aquisições e elaborações dos adolescentes 191
Analista - funções e intervenções 193
4.4.22 A raiva que atinge a terapeuta 194
Analista – funções e intervenções 194
Aquisições e elaborações dos adolescentes 195
4.4.23 Cenas significativas 196
Compartilhar as histórias pessoais 196
Analista - função e intervenção 197
Analista - funções e intervenções 200
Capítulo 5 - Considerações Finais 202
Referências Bibliográficas 214

Introdução

A escola pública, nas últimas décadas, tem-se encontrado aprisionada nas suas próprias deficiências diante das necessidades de aprendizagem dos seus alunos. Sofre não só pela interferência política na área educacional, mas por uma crise maior fundada na crise do mundo moderno, permeado pelo tecnicismo do homem, que o despoja das condições necessárias de estar no mundo.

Essa visão influencia as práticas pedagógicas e psicológicas. O aluno que não aprende, aquele que "bagunça", que se alheia, que apresenta atitudes agressivas, é visto como resultado, de famílias desfavorecidas e de processos patológicos intrapsíquicos.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para dar conta da problemática da evasão e da repetência escolar, criou as classes de "correção de fluxo"[1], como tentativa de melhoria de ensino.

A intervenção relatada neste trabalho foi realizada com jovens de uma escola pública da cidade de São Paulo que freqüentavam a classe de "correção de fluxo". Esses alunos tinham histórico de repetência, estavam com defasagens idades/séries. Alguns deles eram originários de outros estados, ou seja, deixaram para trás hábitos e costumes que os constituíram em sua infância.

Os alunos observados se mostravam irrequietos, agredindo-se mutuamente, com olhares distantes. O professor tentava chamar atenção, em vão tentava pôr ordem na classe, irritava-se, lançando mão de atitudes coercitivas e autoritárias e por vezes violentas. Essa relação se configurava de forma dramática com queixas de ambas as partes, com conteúdo agressivo intenso e dificuldades de aprendizagem. Cada indivíduo

[1] Formalmente foram iniciados a partir do ano 2000, no entanto, a escola pesquisada participava de um projeto piloto, que a fez antecipar a sua participação no projeto "Ensinar e aprender: correção do fluxo ciclo II". O objetivo era melhorar a qualidade de ensino frente à defasagem escolar dos alunos Alguns critérios para seleção das escolas eram: detenção do maior número de alunos com defasagem idade/série; grau de interesse e comprometimento da instituição, etc. O perfil do professor deveria considerar qualidades como flexibilidade para mudanças na orientação da sua prática, disponibilidade para participar do projeto por dois anos. Eram considerados alunos com defasagem idade/série aqueles que ultrapassaram em dois anos ou mais a idade prevista para a série em que estavam matriculados.

parecia querer escapulir ou livrar-se da situação (aluno, professor, diretor), culminando, por exemplo, com a recusa do professor entrar em sala de aula.

Determinados comportamentos e atitudes do aluno da classe de “correção de fluxo”, observados tanto em sala de aula como no espaço escolar, não eram compreendidos dentro de um contexto situacional como portadores de uma comunicação pessoal. O ambiente escolar não continha os elementos que pudessem favorecer o aluno adolescente no seu processo maturacional e auxiliá-lo na sua inserção no mundo adulto como pessoa.

As manifestações do aluno poderiam se compreendidas como respostas à “coisificação”, ao desprezo e à humilhação que lhe eram impostas.

Os comportamentos inaceitáveis pela escola poderiam ser as marcas de não submissão desses alunos ao mundo indiferente e inóspito.

O conhecimento da escola e dos alunos de "correção de fluxo" originou-se de trabalho de supervisora clínica realizada com um grupo de psicólogas voluntárias[2] que faziam atendimento breve em grupo com alunos encaminhados pelos professores e pela coordenação e cujas queixas se relacionavam a dificuldades de aprendizagem, agressividade, falta de interesse etc. Por parte dos alunos, estes se sentiam menosprezados, com sentimentos de menos valia. Após uma primeira visita à escola, a coordenadora me fez a proposta de trabalhar na instituição para auxiliar alunos que estavam em defasagem de aprendizado e apresentavam comportamentos "inadequados".

Iniciei o trabalho com observações em sala de aula e, partindo de conhecimentos correntes de minha experiência clínica, tinha em mente que a problemática do aluno dizia respeito à falta de condições para um processo maturacional que pusesse em marcha o devir de seu *self.* Para atingir esse objetivo, as observações realizadas serviriam como parâmetro diagnóstico para intervir como analista clinicamente em uma instituição escolar, amparada na noção de espaço potencial e fundamentada no conhecimento das funções de cuidado materno na constituição do *self* do bebê.

---

[2] Esse trabalho também tentou envolver os professores, porém sem muito resultado. O trabalho realizado pelas psicólogas voluntárias será descrito no capítulo 2.

Quem poderia se arriscar a trabalhar diante deste quadro já conhecido? Essa interrogação podia pairar na mente de alguns profissionais, e eu então me peguntava qual motivação que me levou a realizar este trabalho?

Motivação

A motivação teve várias origens, uma delas, da ordem do conhecimento tácito, era a mais primitiva e estava relacionada à minha crença pessoal sobre a escola, como o lugar que propicia o contínuo desenvolvimento de crianças e que, no meu caso em particular, é a escola pública. Esse aspecto foi fundamental para sustentar o meu trabalho durante os anos que convivi nesta escola.

Deve ser lembrado que a história pessoal do psicoterapeuta ou analista é importante quando se trata de utilizar as referências oriundas do pensamento de Winnicott. Pois a pessoa do psicoterapeuta é aquela que proporciona as condições adequadas às necessidades dos pacientes[3] para se constituir no mundo. Aquele que se apropria de sua história pessoal, se habilita a estar disponível às histórias dos outros. Ocorre independentemente se no âmbito de consultório particular ou, como neste caso, no espaço institucional.

A minha crença na escola era decorrente da minha história. Eu estudara, desde criança até a minha adolescência, em uma escola pública da minha cidade, essa era respeitada pelo seu padrão de ensino. Até os nove anos de idade, no terceiro ano primário, fui uma criança que só gostava de pintar e brincar, meu interesse pelas formalidades de sala de aula estava distante. Sendo assim, fui uma criança à qual fora permitida repetir o terceiro ano primário, pois a minha família foi generosa em deixar que minhas férias fossem prolongadas por vários meses, por conta de uma viagem. Quando voltei, mudei para uma escola pública menor.

---

[3] Na teoria winnicottiana, necessidade não significa satisfação de desejos inconscientes de pacientes, ela diz respeito aos elementos que dão condições para que se constituam como ser com um *self* pessoal para dar continuidade ao seu desenvolvimento.

Nesta tive a felicidade de ser acompanhada por uma professora que sabia reconhecer qualquer produção dos alunos. Eu gostava de pintar e ela recolhia os meus trabalhos como se fossem lição de classe e, aos poucos, propôs que eu fizesse a lição formal em sua casa, para acompanhar os colegas de sala. Em outra oportunidade, freqüentávamos uma das praças da cidade, fazíamos as lições, a dela era a da universidade. Essa experiência valeu para decidir, por mim, que gostava de fazer a lição da escola, decidi que era muito bom ler e estudar. Essas vivências permitiram que minha convicção pessoal fosse tão forte na solidariedade do outro que esta se estendeu na escola e nos seus alunos. É evidente que sou atravessada também pela existência da tradição solidária que é própria da minha família e do meu povoado.

Outras motivações relacionadas ao conhecimento formal originaram-se dos estudos teóricos, que possibilitavam ampliar meus conhecimentos e perceber a importância de pesquisar um trabalho clínico que levasse em conta as condições fundamentais para propiciar ao indivíduo o avanço do seu processo maturacional e vir a constituir um *self* pessoal. As pesquisas teóricas foram ocorrendo ao longo dos anos em que cursei o doutorado, no Laboratório de Estudos da Transicionalidade - LET - no curso de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica - PUC de São Paulo.[4]

A prática clínica decorreu da minha experiência com adolescentes, de clínica de consultório e como supervisora de clínica de universidade, com jovens que apresentavam dificuldades no meio escolar, além de acompanhar alguns trabalhos efetuados em instituições que lidavam com crianças e adolescentes. Esse trabalho, era a maneira de dar prosseguimento aos meus estudos[5], dedicados à compreensão do indivíduo "no" e "com" o ambiente proveniente da teoria winnicottiana dessa faixa etária.

A última motivação era de caráter político, social e idealista. Na minha juventude, eu era engajada a denunciar administrações governamentais que asfixiavam as aspirações de liberdade. No meu modo de pensar, um modo de proibir a liberdade de ser das crianças e adolescentes é não propiciar condições minimamente favoráveis para se gestar o desenvolvimento pessoal no mundo com outro.

---

[4] O LET, sob a coordenação do professor Gilberto Safra, permitiu acompanhar por longos anos leituras de pensadores, poesia, literatura, que refletiam sobre as condições para o indivíduo habitar o mundo, propiciando uma reflexão crítica para lidar com a contemporaneidade da clínica.

[5] A dissertação de mestrado foi dedicada ao estudo de pais de adolescentes em uma clínica escola.

Essas experiências possibilitaram o reconhecimento das dificuldades de aprendizagens que com freqüência estavam associadas à falta de condições adequadas para a constituição do si mesmo e o prosseguimento do processo maturacional, de modo que possa acontecer e ir adiante.

A instituição escolar podia permitir um trabalho interventivo que levasse em conta as necessidades dos alunos, utilizando-se do espaço da escola e ao mesmo tempo das atividades dos alunos com seus professores. Esse trabalho poderia servir como meio facilitador de desenvolvimento dos alunos de "correção de fluxo".

Objetivo

Acredito na importância do relato da intervenção clínica enquanto analista com alunos de "correção de fluxo" e que teve por objetivo promover o processo maturacional do adolescente no espaço escolar. A experiência vivida se propõe ser um modelo clínico de intervenção com adolescentes em uma instituição escolar. Era como estender a mão à esperança e à dignidade dos adolescentes para que prosseguissem no seu processo maturacional e conquistassem autonomia pessoal.

Quando falo em esperança e/ou dignidade refiro-me à área da constituição do *self* pessoal do sujeito, que procura a comunicação a partir do auxílio do outro a fim de participar da realidade compartilhada. Isto é, quando o ambiente não propicia a emergência da comunicação, corre-se o risco de se perder o gesto pessoal, tornando a espera e a busca ainda mais difíceis. Tal situação poderia levar centenas de jovens, ano após ano, para um destino que parece impossível desafiar: a perpetuação da exclusão e a humilhação, o desenraizamento que carregam em relação a seus antepassados, situação em que a rua, as drogas e o mundo da criminalidade estão à espreita, prontos a "dar o bote".

Para mim, a escola era como uma extensão familiar (aqui utilizo no sentido do conceito de *holding* de Winnicott [6]), era o espaço entre o familiar e o mundo da

[6] Este conceito será desenvolvido no Cap. 1.

realidade compartilhada, no qual o jovem, na sua imaturidade, pudesse constituir seu espaço pessoal, apropriar-se do tempo e estabelecer relação com o outro.

Esse trabalho tem o objetivo de relatar um modelo de intervenção clínica, fundada nos conceitos de espaço potencial e de *holding* de D. W. Winnicott, com o objetivo de promover o fluir do processo maturacional do adolescente de "correção de fluxo"em uma instituição escolar. Ao realizar minha intervenção, investiguei as possibilidades clínicas do ambiente escolar.

Apresentação breve dos capítulos

Capítulo 1 - A teoria winnicottiana e os cuidados na constituição do ser humano.

O objetivo deste capítulo foi apresentar a teoria de Winnicott que servirá de base para fundamentar a intervenção clínica realizada ao longo da pesquisa. Para esse fim, parti da concepção de ser humano no seu pensamento, segundo a qual a constituição do sujeito está inexoravelmente interligada ao outro no mundo. Ao focalizar o ambiente, foi necessário contextualizar o mundo na atualidade. A apresentação não terá a pretensão de discutir a problemática do mundo contemporâneo, mas a finalidade de discutir as questões da clínica que interpelam o analista na atualidade, para refletir e rever o seu ofício ao acolher o sofrimento do paciente e oferecer a possibilidade de "vir a ser".

Para tratar da problemática da clínica contemporânea, utilizei das contribuições de Safra, autor que desenvolveu e ampliou os conceitos de Winnicott, permitindo-nos melhor compreender a complexidade das condições do ambiente para a constituição do sujeito no mundo atual.

As condições do ambiente que favorecem a constituição do sujeito foram descritas com base nas funções da maternagem, as quais servem de paradigma do cuidado na clínica, juntamente com tarefas que o indivíduo necessita realizar. De acordo com o *holding* do ambiente, constitui-se o sentido de integração do si mesmo (inclui a explicitação da ilusão e a conseqüente criação do objeto e ainda a função especular); a importância do manejo da "mãe suficientemente boa" para que o bebê venha a habitar o seu corpo, constituindo a parceria psique-soma (personalização) e a apresentação do objeto, o modo de o bebê se relacionar com o mundo objetivamente percebido. Por se tratar de um trabalho clínico com adolescentes, foi importante descrever a sobrevivência do objeto, priorizando a integração da agressividade.

A apresentação do espaço potencial, o lugar do brincar e os objetos da cultura tiveram importância pelo trabalho clínico desenvolvido no espaço escolar.

Para finalizar o capítulo, focalizou-se a população estudada, dentro da visão de Winnicott, pondo em relevo a importância da experiência da agressividade com o auxílio do ambiente e as necessidades essenciais do adolescente que necessitariam ser supridas, para dar continuidade ao processo maturacional.

Foi dada ênfase à imaturidade como elemento saudável dessa faixa etária. Além disso, o fator temporal, dentro da perspectiva teórica, funciona como elemento curativo.

Capítulo 2 - Metodologia

Este capítulo teve o intuito de apresentar a metodologia utilizada na pesquisa, que foi a do observador participante com intervenção. O método se originou dos estudos dos etnólogos na área da Antropologia. Segundo esta metodologia, as experiências vividas tanto pelo sujeito quanto pelo objeto contribuem para compreender a situação. A seguir se procede ao distanciamento necessário para refletir, elemento indispensável para a continuidade de um trabalho científico.

Esclareço que a minha inserção na instituição escolar não era como antropóloga e sim como analista, que tinha o objetivo de intervir clinicamente na instituição escolar para promover o desenvolvimento dos adolescentes. Com esse trabalho se pretenderá apresentar um esboço de intervenção clínica com adolescentes em instituição escolar.

Destaquei que o trabalho analítico fora do consultório particular foi auxiliado a partiu da noção de espaço potencial e do conhecimento dos cuidados de maternagem para constituição do *self* do bebê.

Foram apresentadas as características da população estudada e a problemática da pesquisa, assim como a descrição da instituição e a origem da pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa de campo, foram necessários alguns anos para que se concluisse. Foram utilizadas diversas estratégias de acordo com a necessidade dos adolescentes, foram estudados dois grupos de alunos de "correção de fluxo".

Expliquei o recorte realizado no relato da experiência clínica para adequar à tese, que se baseou no primeiro grupo de alunos de "correção de fluxo" e a estratégia utilizada com os membros da escola, os professores, eventualmente com a coordenação, a direção.

A conduta com os pais, quando solicitada a minha presença, também está descrita.

Consta deste capítulo a duração da pesquisa, com seus detalhes semanais e o modo de registro do material.

Capítulo 3 - Relacionamento com a instituição: a maneira de estar na escola

Relato neste capítulo o modo de estar no espaço escolar com os diversos membros da escola. A intervenção no ambiente em torno dos alunos teve a finalidade de auxiliar no processo maturacional dos alunos de "correção de fluxo"

A relação estabelecida com os professores, dando-se uma relevância à presença destes em sala de aula, foi assinalada. Possibilitou o reconhecimento das suas atitudes quando em sintonia com seus alunos e aquelas que criavam desencontros para ambos. Foi exposta a relação estabelecida pelos professores, para discutir temas escolhidos por eles, esclarecendo que o conhecimento específico da área da psicanálise, quando solicitado, envolvia a preocupação de contextualização dentro da situação solicitada.

Poderão ser acompanhados os progressos ocorridos nos professores como, por exemplo, ao solicitarem a apresentação de objetos da cultura, vivenciando a terceira área do espaço potencial. Mostrou-se também o lado oposto, presente na instabilidade e no preconceito das atitudes do professor e que não tinham conseguido estar disponíveis à mudança que se configurava no ambiente escolar.

Fez parte deste capítulo o meu entendimento com a coordenação, como elemento importante e facilitador para a realização e o desenvolvimento inicial do trabalho realizado na escola. Constatava-se o prejuízo provocado pelas sucessivas trocas de coordenação na área da educação de crianças e adolescentes, provocando insegurança no trabalho desenvolvido.

Foram descritas as punições e atitudes autoritárias dirigidas aos alunos, no âmbito escolar, e a reflexão decorrente da perda da autoridade, utilizando-se do pensamento de Arendt.

Poderá ser constatada a difícil situação do espaço escolar, e o trabalho desenvolvido diante da ausência e recusa do envolvimento dos diretores com as questões das necessidades dos alunos, até a mudança ocorrida após dois semestres letivos com o retorno da diretora da escola.

Procurei mostrar como, com nova equipe, a escola teve ganhos no trabalho com os alunos de “correção de fluxo”. Iniciava-se uma nova maneira de a escola lidar com seus alunos, em que era dada ênfase à confiança e à estabilidade da relação.

Com o envolvimento e interesse demonstrados pela nova diretora, o trabalho como grupo apresentado na tese se encaminhava para a finalização, embora possam ser vistas ilhas de recusa e de difícil acesso e que possibilitassem outras maneiras de estar na escola. Iniciava-se um longo caminho a percorrer para reaver o lugar da educação no mundo e o cuidado com aquele recém-chegado ao mundo.

Capítulo 4 - A intervenção clínica e os adolescentes de "correção de fluxo": lugar de encontro.

Capítulo central deste trabalho, traz a intervenção clínica da analista pautada no *holding* winnicottiano e ampliada pelas contribuições de Safra, referentes à clínica que privilegia a constituição do *self* e à ética na clínica contemporânea.

A intervenção clínica com os alunos da classe de "correção de fluxo" foi descrita apresentando pequenas vinhetas da situação vivenciada pelo grupo e os alunos. Foi mostrado o processo de desenvolvimento propiciado aos alunos nos seus diversos momentos, mediante a intervenção pautada no *holding*, ofertando as diversas funções necessitadas.

O capítulo traz o suporte dado ao caos inicial vivenciado pelos alunos no contexto de estabilidade, com os relatos dos momentos importantes para o surgimento das primeiras idéias, criação de objetos subjetivos, uso da pintura, argila, etc., com ênfase ao manejo da situação, explicitando inconveniência da interpretação

No transcorrer do desenvolvimento do capítulo podem ser observados, os sofrimentos manifestados pelos alunos pela sensação de menos-valia pelos preconceitos experienciados por fazer parte da "classe de aceleração", o confronto do dia-a-dia com os professores, permeado pela agressividade e o menosprezo manifestados por eles e a direção.

Foram registradas as aquisições e elaborações dos adolescentes como, por exemplo, a conquista da confiança dos alunos em si mesmos e no outro, assim

como as inúmeras ameaçadas sofridas por eles em decorrência da inadequação do ambiente escolar. A importância do oferecimento do *holding* nesses contextos por meio da intervenção analítica foi assinalada.

Serão descritos o modo de utilização dos diversos espaços e a escolha do jogo de futebol pelos alunos. Essa situação forneceu diversas experiências aos envolvidos, como a constituição do espaço pessoal frente ao outro, a integração do instinto agressivo e a experiência imaginativa do corpo em transformação.

Pode ser vista a atuação da analista dentro de uma quadra de esportes. O manejo com os alunos no uso dos diversos espaços coletivos, por meio do futebol, tanto na apresentação do Centro de Juventude quanto na relação com o bairro e o uso desse espaço foi exposta. Essas experiências contribuíra para o surgimento do brincar e a ocupação do espaço potencial. Concomitantemente, no ambiente escolar, os membros da escola paulatinamente ocupavam os seus espaços.

Este capítulo traz cenas significativas que decorriam do processo de trabalho, em que os alunos puderam compartilhar suas histórias num ambiente de confiança.

Por fim são relatadas as mudanças decorrentes do trabalho, tanto nos alunos quanto na instituição e que se traduziram em perceptível ganho de autonomia dos alunos e o envolvimento da escola pelos alunos. A partir disso, era necessário concluir o trabalho com o grupo selecionado. A finalização mostra o manejo clínico que ocorreu na quadra e em sala de aula. Por último, a apresentação da natureza - como experiência possível, mediante passeio no Pico do Jaraguá.

Capítulo 5 - Considerações finais

A proposta deste último capítulo foi descrever os passos importantes que marcaram a pesquisada realizada em uma escola pública da cidade de São Paulo, e

que teve a finalidade de intervir analiticamente com os adolescentes de "correção de fluxo" em uma instituição escolar, para auxiliar no processo maturacional dos mesmos.

Foram retomados os desafios encontrados para propiciar um ambiente adequado para o desenvolvimento do processo maturacional de ir adiante desses alunos.

As reflexões provenientes do trabalho são destacadas pela perspectiva do lugar ocupado pela escola como campo intermediário entre a família e o mundo objetivamente percebido. Ao ser preservado esse lugar, ele facilitaria a entrada dos adolescentes no mundo adulto.

A descaracterização desse lugar foi vista como decorrente da crise do mundo contemporâneo e a intromissão da política na educação. Essa compreensão estava implícita na minha entrada na instituição e que foi clareada a partir da reflexão pessoal ao redigir o trabalho.

A proposição de preservar o território escolar como espaço de possibilidade de desenvolvimento encontrou apoio na visão de Arendt, e de Winnicott, quando expõem que ao a se propiciar cuidados às crianças e aos adolescentes, se preserva a saúde deles, e se estaria, ao mesmo tempo, cuidando de cada membro da sociedade.

O trabalho clínico se valeu a partir da noção da estética e ética na clínica desenvolvida por Safra, e a transferência assentada na noção de solidariedade de *Sobórnost.*

O capítulo se fecha em reflexões decorrentes da minha atuação enquanto analista: as dificuldades enfrentadas para manter a atitude analítica pessoal; os elementos que poderiam ser melhorados em um trabalho semelhante; o limite de um trabalho desse porte; e alguns estudos possíveis para dar continuidade à pesquisa.

Capítulo 1 - A teoria winnicottiana e os cuidados na constituição do ser humano

A compreensão que se tem da existência humana é fundamental para o trabalho do psicanalista ou do psicoterapeuta. Para compreender o sofrimento do ser humano, a concepção de homem que trazemos nos norteia diante do outro, do mundo das coisas, da natureza. Winnicott nos oferecem subsídios para esta compreensão.

Concepção de ser humano

Winnicott, ao longo do seu trabalho, enfatizou que o ser humano para vir a ser necessita da presença do outro. E é isso que lhe confere singularidade: no encontro com o outro, vislumbra o sentido de si, ao sentir-se refletido no rosto do outro.

Todo indivíduo só dá entrada no mundo ao realizar o seu gesto e ganha realização quando é acolhido pela presença cuidadosa do ambiente facilitador. A presença do outro como essencial na constituição do ser está simbolizada, segundo Winnicott, pela mãe "suficientemente boa" como matriz do desenvolvimento inicial do bebê e o será por toda a vida do indivíduo.

Na teoria winnicottiana, a constituição da subjetividade está fundamentalmente ligada ao ambiente, o qual pode propiciar que o potencial de amadurecimento coloque em devir ou impeça que o indivíduo venha constituir os diferentes aspectos seu *self*[7].De forma contundente, ao discutir a sua teoria de relacionamento paterno-infantil em uma reunião científica da Sociedade Psicanalítica Britânica, Winnicott diz:

---

[7] Safra explica que o *self* apresenta-se em conjunções orgânicas com qualidades artísticas. “Ele está na maneira como o homem organiza a sonoridade, o tempo, o espaço, o gesto, dentro da relação com um outro significativo". Não é um conceito metapsicológico, não é uma organização mental. Explica que o s*elf* é a maneira pela qual o indivíduo se organiza no tempo, no espaço, no gesto, a partir da sua corporeidade, pessoal e diferenciada e, ao mesmo tempo, partícipa do mundo.

> *"Não há tal coisa como um lactente, significando, é claro, que sempre que se encontra um lactente se encontra o cuidado materno, e sem cuidado materno não poderia haver um lactente". (1990, p.40)*

Isso equivale dizer que o bebê só pode se iniciar no mundo mediante uma dependência absoluta dos cuidados do ambiente e, do ponto de vista do bebê, ele próprio emerge do não-ser, que necessita de suporte e suprimento ambientais, para formar uma unidade com o outro, o que lhe permite a continuidade do ser. Essa dependência se modifica no decorrer desse processo para uma dependência relativa até alcançar independência relativa, sem nunca dispensar a presença dos cuidados. Winnicott entendeu que no processo de viver:

> *"Será produtivo examinar as necessidades dos lactantes e então traduzir essas necessidades para uma linguagem que é apropriada a todas as idades". (1990, p.66)*

Em outro momento, para enfatizar a presença do outro na vida do indivíduo, Winnicott diz:

> *"[...] É preciso lembrar que os estágios iniciais jamais serão verdadeiramente abandonados, de modo que ao estudarmos um indivíduo de qualquer idade, poderemos encontrar todos os tipos de necessidades ambientais, das mais primitivas às mais tardias". (1990, p.179)*

O homem, sob a óptica da necessidade de vir a ser, insere-se na precariedade originária da condição humana, que Winnicott chama de não integração, de não-ser.[8] Essa compreensão, elucidada a partir de seu trabalho clínico, esclarece as agonias impensáveis.[9] Como Safra explica "cair no não-ser é mais terrível do que ser aniquilado".

---

[8] Winnicott (1962) explica que a denominação de não integração é para opor ao estado de integração do bebê, quando ele conta no seu processo de maturidade com um suprimento ambiental. Pareceria ser a desintegração o oposto da integração, porém o termo desintegração é uma defesa sofisticada, produção ativa de caos contra a não integração na ausência do suporte materno, isto é, contra a angústia impensável que resulta da falta de suporte no momento da dependência absoluta.

[9] Denominação dada por Winnicott (1962) ao sentimento de cair para sempre - a sensação de desconexão do corpo, de não ser sustentado, de carecer de orientação temporal e espacial - experienciado pelo bebê em decorrência de uma falha ambiental desastrosa, o que ocasiona uma quebra na linha de vida, e que, se repetida com freqüência, pode vir a desenvolver uma doença mental.

Experienciar a aniquilação significa a existência de um ser, a presença de um sentido de si, de uma unidade. O sofrimento do não-ser ”emerge como agonia do não existir e como o grito sem eco", isto é, no vazio sem fim. Safra lembra ainda a importante contribuição de Winnicott para a Psicanálise, por "[...] apontar que o trabalho com as questões psíquicas teria de ser precedido pelo acontecimento, que possibilita ao indivíduo um início de si. *É preciso Ser, para então desejar e relacionar-se*” (2004, p.40, grifos meus).

E para vir a ser, Winnicott reconheceu que determinadas características ambientais possibilitam a emergência da constituição de si no indivíduo, ou então as características do ambiente impedem que o sujeito se sinta um ser existente e/ou sinta que o mundo não tem sentido. Essa visão auxiliou-o a compreender as novas modalidades de sofrimentos que os pacientes apresentavam. Até o momento em que Winnicott desenvolveu seus estudos, as teorias psicanalíticas não contemplavam as novas formas de adoecimento do indivíduo que apresentava falhas na estrutura do *self* ou constituição de si. O que levou Winnicott a uma mudança do foco da problemática pulsional para o ponto da criatividade acolhida pelo outro, sendo esta que propicia o fundamento do ser. Essa visão inaugura também o modo paradoxal de conceber o ser humano, o de reconhecer o entrelaçamento profundo com o outro na sua constituição pessoal. De forma total, no seu início, com mudanças cada vez mais complexas ao longo do tempo e do espaço, a dependência do indivíduo vai se tornando relativa, sem nunca dispensar a presença do ambiente no seu processo de existir. Como disse Winnicott, o sujeito ganha autonomia, embora seja necessário ser resguardado o si mesmo, verdadeiro, central[10], tão privativo que não é comunicado a ninguém, permanecendo para sempre isolado, o que garante a fonte da originalidade e do mistério do sujeito ser.

Arendt, ao estudar a condição humana, compreende que a ação é inerente a ela. Reafirma o plural e o singular como pertencentes ao humano, ao dizer que "A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, hu-

[10] Winnicott denomina de *self* central ao potencial herdado que experiencia uma continuidade de existência e que adquire em seu próprio modo e em sua própria velocidade uma realidade psíquica e um esquema corporal pessoal.

manos, sem que ninguém seja igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir" (2001, p.16). Safra, ao refletir sobre a questão do social e do privado discutido por Arendt, assinala que, na constituição do si mesmo do ser humano, é fundamental a presença dos dois registros. E é necessário que o singular e o coletivo façam parte a cada momento do processo maturacional e que "Na ausência de um dos pólos, há um sofrimento e uma vivência de não existência e de não realização do *self*" (1999, p.146).

Essa compreensão nos situa em uma relação de respeito com o que há de plural em todos, assim como estabelece compromisso com o recém-chegado para possibilitar-lhe o surgimento da ação criativa que o coloque em marcha; o devir põe o indivíduo em trânsito com o olhar no futuro.

É importante insistir que essa visão de homem suscita em nós co-responsabilidade em relação ao desenvolvimento contínuo do mundo e do homem, funções essas que estão inexoravelmente presentes em todos os indivíduos, conscientes ou não da nossa condição humana.

Condições do acontecer humano no mundo contemporâneo e o nosso ofício.

Ao conceber o processo de desenvolvimento como contínuo devir com o outro, Winnicott nos instiga ao permanente diálogo com o contexto do mundo. Para ser coerente com a própria teoria, é necessário contextualizar em poucas palavras o mundo contemporâneo, a problemática do ambiente de hoje e as situações que provocam novas formas de sofrimentos. Esse panorama obriga-nos a rever permanentemente a nossa atuação, pois requer intervenções que acompanhem as necessidades dos pacientes de hoje.

Desse modo, para compreender a intervenção com adolescentes na escola, utilizo-me das contribuições de Safra. A partir de estudos[11] e trabalhos clínicos, ele

[11] Este autor, para dar amplitude e profundidade ao conhecimento da constituição de si do ser humano nas condições no mundo contemporâneo, fez-se acompanhar em seus estudos pela literatura e por grandes pensadores, especialmente os russos. Foi assim, aprofundando dentro si o seu estilo, ajudado pela análise pessoal e pelos seus pacientes, como

atentou à complexidade do mundo contemporâneo, percebeu que as contribuições de Winnicott poderiam ser aprofundadas, e que o "acontecimento do ser humano" na atualidade tornou-se muito mais complexo do que no contexto histórico em que Winnicott trabalhou. Assim, para dar conta do sofrimento do homem contemporâneo na clínica, ele organizou o pensamento e o olhar para a estética, a ética e o sagrado na vida humana. Em seu trabalho de clínica psicanalítica, percebeu que certos problemas e situações levam o homem contemporâneo a adoecer em sua possibilidade de existir

> *"[...] fragmentado, descentrado de si mesmo, impossibilitado de encontrar, na cultura, os elementos e o amparo necessários para conseguir a superação de suas dificuldades psíquicas". (Safra, 1999, p.13, grifos meus)*

Os elementos que fundam a constituição de si mesmo ou *self* são aqueles que serão descritos no processo de maturação primário; como *espaço no mundo*, este deveria proporcionar o assentamento do ser, a arquitetura das casas, os edifícios deviam guardar relações com a proporção do corpo humano, conforme Winnicott explicou. Safra (1999) chama a atenção para o fato de que o espaço na atualidade tende a desalojar o homem do mundo, na medida em que as cidades são construídas sob a lógica da produção, do valor especulativo, objeto mercadológico; assim, o espaço do mundo causa, no mínimo, estranhamento, impessoalidade, contribuindo para o aparecimento de rupturas do *self*.

Coerentemente a isso, Safra diz: "Pensar o *self* é pensar o mundo, é não perder de vista o sofrimento humano no contexto das problemáticas mundiais, das questões fundamentais de seu tempo" (1999, p.90).

E quando nos referimos às falhas ambientais na constituição do *self*, é importante não perder de vista a sua complexidade. Winnicott sempre alertou que a função de maternagem necessita do suporte ambiental para exercer a função de humanização do bebê. No mesmo sentido Safra diz que "a mãe suficientemente boa[12] é o lugar de muitos",

---

ele lembra com gratidão. Ver a esse respeito os livros: *A face estética do self, teoria e clínica* e *A poética na clínica contemporânea.*

[12] "Mãe suficientemente boa" diz respeito à adaptação sensível às necessidades do recém-nascido; é uma figura real que se adapta ao bebê para suprir suas necessidades e o melhor que ela pode fazer é que a ilusão possa se tornar algo possível. Deve-se lembrar que esta exerce várias funções no decorrer do processo maturacional ("holding", manejo e a apresentação do objeto).

é o coletivo na constituição de si, necessita estar presente a sua família, o seu país, o seu mundo.

O mundo atual caracteriza-se pela cultura do simulacro, da visibilidade em excesso, que decorre da hegemonia da técnica, com prejuízos intensos para o *ethos*[13] humano. Safra destaca várias modalidades de sofrimentos que se originam do "[...] esfacelamento desse mesmo *ethos* que questionam o analista em seu ofício: *o desenraizamento, a humilhação, os eus-simulacros,* o espectral" (2001, p.10, grifos meus). É esse o mundo em que vivemos e trabalhamos.

Essas mudanças colocam a nossa prática clínica e a teoria em contínuos movimentos de revisão, em sintonia com as questões do nosso tempo e das necessidades dos pacientes.

Por essa razão a ação investigativa tem caráter ético, como recomenda Safra: "Investigar é estarmos nos perguntando sobre as questões que se levantam em nossa prática clínica frente ao mundo em que vivemos". E prossegue: "Considero essencial [...] a reflexão crítica sobre a situação vivenciada" (p.9 -10).

Essa reflexão crítica levou o autor a formular que nos dias de hoje "As queixas mais freqüentes referem-se à vivência de futilidade, de falta de sentido na vida, do vazio existencial, de morte em vida" (1999, p.14). Em *A face estética do self*, ele indaga "Como ouvir o ser? Como cuidar do ser?" A partir dessas dúvidas propõe um modo particular de proceder na clínica, que é a chamada clínica do *self*, na qual os procedimentos utilizados deverão possibilitar que na relação transferencial possam ser "constituídos os aspectos fundamentais do seu *self,* que até então ficaram sem realização". Nesta perspectiva, **o trabalho do analista é proporcionar as diversas funções necessitadas** pelo paciente a fim de que este continue no processo de desenvolvimento do *self*[14]**.**

---

[13] Safra explica que o "*Ethos* é compreendido como as condições fundamentais que possibilitam o ser humano morar, estar e se constituir em um habitante no mundo humano" (2004, p.115).

[14] Safra lembra que a técnica utilizada tradicionalmente procura "[...] realizar a decodificação das representações, o desmonte do discurso na busca do material latente, do desejo inconsciente. O fato é que os nossos pacientes, nos dias de hoje, encontram-se em estado de dispersão de si mesmos". Levando com freqüência o processo analítico a um impasse "pois a técnica analítica empregada ameaça o paciente com uma desintegração e uma fragmentação ainda maiores do que as já vividas por ele". Pois muitos dos pacientes nem ao menos chegaram a atingir a sua capacidade de significar e de dar sentido. (1999, p.14)

O autor chama a atenção para o fato de que não se trata de decifrar o conteúdo da fala do paciente, e essa advertência é importante, para não deixar dúvida que a nossa função é a facilitação, é o fornecimento de possibilidades, é emprestar a presença pessoal. Só nessas condições o *indivíduo se constitui e significa.*

Explica que na organização do *self*[15] "[...] há uma apresentação do *self* em gesto e em formas imagéticas (formas sensoriais) sustentada pela relação transferêncial, na qual o indivíduo se constitui e se significa frente ao outro" (1999, p.14).

Safra lembra que os objetos e fenômenos transicionais (tema que será descrito mais adiante) ocorrem na dimensão sensorial do mundo. A relação do homem com os objetos sensoriais possibilita o encontro com o outro, pois as coisas do mundo têm familiaridade e vínculo com o homem: "As coisas transpiram a cultura com suas tradições, perspectivas e sabedoria de vida" (1999, p.120).

Um objeto que tenha uma significação, qualquer que seja a sua origem, familiar, cultural, étnica, possibilita a constituição de alguns aspectos do *self;* determinados objetos podem articular vivências pessoais, ou mesmo guardar a tradição de um determinado povo ou comunidade. E quando ocorrer um desenraizamento[16] no indivíduo, determinados objetos produzem um efeito curativo, pois oferecem possibilidade de o indivíduo se conectar com sua cultura originária.

No entanto, nos dias de hoje, o mundo se caracteriza por apresentar uma sociedade d*o descartável e do consumismo*, levando o ser humano a ficar *desalojado* da sua relação com as coisas do mundo e com os outros. Arendt disse a esse respeito que "[...] as horas de lazer não são mais empregadas para o próprio aprimoramento ou para aquisição de maior *status* social, porém para consumir cada vez mais e para entreter cada vez mais. [...] uma sociedade de consumo não pode absolutamente saber como cuidar de um mundo e

---

[15] O autor esclarece que o *self* se apresenta nos diferentes campos sensoriais, veiculadas pelas imagens, sonoras, visuais, gustativas e imagens tácteis. Essa compreensão foi-me bastante útil para o trabalho de pesquisa, auxiliando na postura com os adolescentes.

[16] Segundo Safra o desenraizamento não é só um fenômeno social, mas um acontecimento ontológico. O autor lembra que Weil alerta para esse tipo de sofrimento na atualidade, ocasionado pelo desemprego, condições ruins de trabalho, imigração, falta de instrução, etc. Weil compreende que "o ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro" (2004, p.138).

das coisas que pertencem de modo exclusivo ao espaço das aparências mundanas [...] a atitude do consumo condena à ruína tudo o que toca" (2001, p.264).

O ritmo do mundo moderno é a velocidade das máquinas, a comunicação é feita de modo pasteurizado, tirando a vivacidade do olhar humano[17]

Em razão das características descritas do mundo atual, o indivíduo anseia por encontrar no outro, nas coisas do mundo e na natureza os elementos que o aproximam da sua humanidade. Procura encontrar as condições verdadeiras que o reposiciona como pessoa[18] no mundo, mesmo que a princípio surja como questão psíquica, o que nos obriga no nosso oficio a atentarmos de que lugar o paciente nos indaga.

Safra esclarece esses diversos registros que compõem a existência do ser humano: "Nascer é ser atravessado pelas questões e pelo mistério da existência; é conhecer a posição humana e as condições necessárias à instalação de si no mundo com outros. É um conhecimento assentado no surgimento mesmo do acontecer humano" (2004, p.26).

É possível dizer que esse acontecer humano sofre uma ameaça de extinção na atualidade. A impossibilidade da condição de ser é dada pelo esgarçamento[19] da própria condição humana: "Não se trata simplesmente de um ’problema psíquico‘ ou de ’um conflito pulsional‘, mas de algo que se refere à ontologia do existir humano"(2004, p.26).

E para dar acolhida às necessidades dessa ordem fundante, Safra buscou na sua pesquisa cercar-se de elementos consistentes que resistissem ao mundo hegemônico da técnica. No intento de investigar esses valores ele buscou apoio na cultura russa e

---

[17] Em uma cidade como São Paulo, por exemplo, é comum para o morador ser assaltado no semáforo. Certa noite, uma garota de aproximadamente dezesseis anos aproximou-se, apontando um estilete e disse: "passa a grana aí! Senão te corto o pescoço!" Olhei nos olhos dela diretamente e disse: "Como vai? Você me pegou de surpresa, só estou com uns trocados". Ela respondeu: "passa logo! Não me enrola não!" Eu respondi: calma! Primeiro arruma essa blusa você é uma mocinha e é noite, está frio!” Enquanto falava isso passei-lhe dois reais. Ela respondeu: "Ah! Deixa pra lá tia, você foi legal comigo!" Foi embora, e acenávamos uma para a outra. É esse olhar vivo e humano que seria preciso resgatar na comunicação na atualidade.

[18] Safra explica “[...] que a pessoa e o *self* transcendem a categoria conceitual, pois o *self* acontece no mundo em um transbordamento contínuo de si mesmo. Ele acontece na materialidade do encontro humano e ganha morada no tempo, no espaço, no gesto e no campo sociocultural" (1999, p.71).

[19] Segundo Safra há no mundo de hoje há uma fratura das condições do acontecer humano, o que impossibilita ao homem apropriar-se de uma ética, que é a ética do ser. O autor explica que a etimologia da palavra *ethos* remete a dois sentidos; como *praxis*, costume e como morada e pátria. O uso dado nos estudos do autor refere-se a morada e pátria

encontrou na concepção do termo "*Sobórnost*[20] uma perspectiva fecunda para compreender e manejar os problemas [...] na clínica contemporânea" (2004, p.41). Ele explica que "O primeiro ponto importante na compreensão dessa perspectiva é que ela abole a concepção de indivíduo, como nós a conhecemos. A noção de indivíduo leva freqüentemente a uma compreensão do ser humano como ontologicamente[21] isolado dos demais". (2004, 43). Por *Sobórnost* compreende-se que cada ser humano é a singularização da vida de muitos: "*Compreender o ser humano como a singularização de muitos implica dizer que cada ser humano é a singularização da vida de seus ancestrais e é o pressentimento daqueles que virão" .(*id., ib.)

A partir do conceito *Sobórnost*[22] Safra amplia de forma radical a compreensão clínica e nos auxilia acolher as questões do destino humano.

E diz:: "Ao ouvirmos alguém formular as questões de seu destino, estamos ouvindo o sofrimento de um e de todos" (2004, p.44). Estaríamos então em comunidade de destino. Essa compreensão nos permite estar atentos aos jovens e às suas necessidades existenciais que surgem na busca de constituir uma subjetividade adulta, em conjunto com o meio ambiente suficientemente bom. No entanto, o ambiente neste século, está longe de ser propício ao estabelecimento do si mesmo pessoal. Por isso torna-se um grande desafio para aquele que trabalha pela "preservação da vida humana". Os autores utilizados como referências neste trabalho alertam-nos para que sejamos críticos do mundo em que vivemos. Ao conseguirmos ser fiéis às necessidades de vir a ser de cada paciente, nos será possível colaborar na continuidade do seu mundo pessoal e com o outro. O que paralelamente também nos beneficia na nossa continuidade de ser.

Seguindo o pensamento de Winnicott, é necessário contextualizar a mudança ocorrida para o acontecer humano, em razão do momento histórico. O mundo mudou e mudará continuamente, o contemporâneo se apresenta com problemáticas que

---

[20] Segundo Safra, é uma noção fundamental no pensamento russo, utilizado nos vértices filosófico, psicológico e teológico. O sentido pode ser de unidade, conciliar, comunitário.

[21] Segundo Kaelin E.F. (apud Safra), "ontológico diz respeito às estruturas *a priori* que definem as possibilidades realizadas em cada existência humana" (2004, p.42).

[22] Segundo Safra, utiliza o Outro com maiúscula, para abranger o outro compreendido como *Sobórnost, " [...]* implica, ao mesmo tempo, o contemporâneo, os ascendentes, os descendentes, a coisa, a Natureza, o mistério". (2004, 43). E ele explica que usa a palavra *outro* em minúscula referido na sua imanência, sem o vértice transcendente. É importante dizer que o pensamento de Safra, torna-se cada vez mais original no mundo psicanalítico, especialmente no seu livro que trata A po-ética na clínica contemporânea.

provocam novas formas de sofrimentos e requerem intervenções que acompanhem as necessidades dos pacientes, sempre atentas ao contexto ambiental.

1.1 As Tarefas essenciais para o ser humano vir a existir

Se o mundo de hoje nem sempre favorece que as necessidades humanas mais elementares sejam satisfeitas e dificulta que o processo maturacional chegue a contento, as contribuições do pensamento de Winnicott que explicitam os fundamentos da constituição do si mesmo na precocidade da vida tornam-se alerta constante dessa precária condição e da necessidade de adequar o nosso ofício à problemática primordial para o vir a existir dos nossos pacientes.

Para tanto, a estrutura da condição do ser do bebê será abordada, naquilo que constitui a base da constituição do si mesmo verdadeiro. Uma vez que a pesquisa e intervenção tiveram o objetivo de propor um ambiente facilitador para emergência de *self* em adolescentes numa instituição escolar, pelo fato de que nesse período de desenvolvimento vários elementos que compõem a estrutura de *self* são retomados com toda a sua intensidade, torna-se necessário compreender que as funções necessárias para o bebê, também são necessárias para o adolescente.

Para esse fim, ao descrever a teoria de amadurecimento, não cobrirei a amplitude e complexidade apresentada pelas elaborações de Winnicott. Não se deve perder de vista que os diversos momentos que fazem parte do processo de vir a ser descrito por Winnicott superpõem-se e se sucedem simultaneamente, "A dissecação das etapas do desenvolvimento é um procedimento extremamente artificial. Na verdade, a criança está o tempo todo em todos os estágios, apesar de que um determinado estágio pode ser considerado dominante. As tarefas primitivas jamais são completadas, e pela infância afora *sua não-conclusão confronta os pais e educadores com desafios [...]"* (1990, p.52, grifos meu).

Winnicott (apud Santos, 1998), ao reconhecer a importância da constituição do ser do bebê, refere-se um estado precoce, anterior ao período em que o

lactente conhece a si mesmo e os outros como pessoa total. Ele nos ensina que nos seus primórdios o bebê "não é integrado". Ele necessita do outro para que suas potencialidades inatas se realizem, ajudando a se sentir real e posteriormente perceber a realidade do mundo, estabelecer relações e lidar com os conflitos que decorrem desses processos. Em decorrência disso, o recém-nascido necessita alcançar três possibilidades de *self*: a integração no tempo e no espaço; o alojamento da psique no soma (personalização) e a realização *(*o vínculo com a realidade compartilhada).

Essas necessidades básicas que estruturam o ser do bebê não são alcançadas isoladamente, caberá ao cuidado adequado de maternagem auxiliar o bebê para pôr em marcha o processo de amadurecimento. A cada tarefa correspondem os cuidados ambientais necessários fornecidos pela "mãe suficiente boa" [23]. Esses cuidados são chamados *holding* (sustentar), "handling" (manejo) e apresentação do objeto.

O que eqüivale dizer que a experiência de si de cada indivíduo que desponta no mundo necessita da presença viva do ambiente. Pela identificação da mãe com seu bebê cria-se um par em sintonia que, do ponto de vista do bebê, é uma unidade.

Do não-ser, o bebê, sendo sustentado, pode vir a experienciar o ser. Contando com a estrutura ambiente-indivíduo, o bebê poderá usufruir, ao longo do tempo, tanto os momentos de intranqüilidade(estados de excitação) quanto os momentos de repouso (não integração, sono, quietude, descontração).

Essa compreensão é importante pois essas são situações que nem sempre são lembradas como aspectos essenciais na vida do ser humano. No caso da população estudada (adolescente na escola), "não estar ligado" era visto como um problema, conforme abordarei mais adiante no Cap.3. Não era possível aos educadores compreenderem que "não estar ligado" era a busca da possibilidade de não se estar integrado.

Quando o bebê vai experienciar a sua própria condição de incompletude no momento da manifestação instintiva, ele é acometido pela necessidade física, o

[23] Essa expressão é utilizada com intuito de transmitir à mãe não idealizada acerca da função materna. Com freqüência o autor, ao utilizar essa expressão, esclarece que não se trata da mãe perfeita, ou mecânica, para diferenciá-la das máquinas.

ambiente o acolhe para que de fato esse momento se torne possível. Sem o anteparo do ambiente protetor, os instintos são vivenciados pelo bebê como algo externo ao si mesmo, interrompem a continuidade de um possível estilo próprio, jogando-o no vazio, da mesma forma aos aspectos imprevisíveis do mundo que não tiveram a facilitação do *holding* materno, de ser absorvidos pela *experiência de onipotência* do bebê [24]. Para que o bebê não sofra intrusões de diversas ordens que acarretam distorções no desenvolvimento do *self*, Winnicot observou que os instintos pessoais do recém-nascido, para serem de fato pessoais, necessitam ser postos sob o domínio da criatividade, isto é, experienciar a onipotência, como ele diz "o fazer que brota do ser".

O instinto é experienciado como parte de si, integrado gradativamente, pois a princípio é algo externo. Com o auxílio do *holding* materno o bebê é protegido para que o próprio instinto não o invada devido a sua fragilidade. A vivência firme e confiável propicia que ele acredite na sua capacidade de lidar com a situação. O auxílio do ambiente suficientemente bom facilita ao potencial criativo tornar-se real, acrescido das riquezas das vivências que passarão a fazer parte do repertório pessoal do bebê.

1.1.1 A criatividade primária e o holding materno

No momento do estado de excitação, segundo Winnicott, o bebê é movido pela sua necessidade física instintiva, e é auxiliado pela própria vitalidade,[25] "[...] ele acaba por esperar alguma coisa, e então há um movimento de alcançar algo, que pode rapidamente tomar a forma de movimento impulsivo da mão ou da boca em direção a um suposto objeto" (1993, p.148), que pela identificação[26] da mãe com seu bebê, faz com que ela coloque o mamilo exatamente no lugar e no momento certo, para que a criação

---

[24] Winnicott chamou de experiência de onipotência quando o bebê realiza um gesto espontâneo impulsionado pela necessidade e, ao ser completado pela adaptação delicada da mãe, esse ato torna-se uma criação, o bebê tem a ilusão de ter criado esse momento, é como se o mundo estivesse sob o seu controle. Winnicott cita um dos momentos mais importante da criação do mundo por parte do bebê - o ato da mamada.

[25] as palavras do Winnicott essas necessidades inicialmente são corporais, gradualmente se10 tornam necessidades do ego e, a partir da elaboração imaginativa da experiência física, surge o psiquismo.

[26] A essa capacidade especial de maternagem Winnicott nomeia preocupação materna primária. É uma espécie de identificação por parte da mãe, estabelecendo-se nos último meses da gravidez e que perdura por alguns meses após o nascimento do bebê, e esse estado especial permite-lhe realizar as suas funções de maternagem, de acordo as necessidades do bebê. É um estado passageiro que muda à medida que o desenvolvimento maturacional da criança se processa.

do bebê seja dada pelo encontro com o outro e, conforme sua necessidade é suprida, ele se torna um criador do mundo.

É o que possibilita acessar a realidade de uma forma pessoal e única. Para Winnicott é vital que o mundo possa ser apresentado de maneira não caótica, adequada às necessidades do bebê.

O *holding* oferecido com essas características requer que a mãe se deixe modelar pelo bebê, o que implica que a mãe esteja suficientemente ancorada em si, influenciada pela história e cultura pessoal, familiar e de seu país; nesse instante pequenas doses de amálgama cultural e familiar também são encontradas e criadas pelo bebê, conforme afirma Winnicott "[...]faz realmente diferença se nasci de uma beduína num local onde a areia é quente, de uma prisioneira política na Sibéria, ou da esposa de um comerciante na úmida mas bela região ocidental da Inglaterra. Posso ser [...] um filho único, o mais velho [...] Tudo isto importa e faz parte de mim" (1972, p.37).

Ainda que mãe suficientemente boa, como define Winnicott, ela é naturalmente afetada pelos costumes locais, acatando-os ou reagindo a eles ou mesmo combatendo-os; assim se dispõe a suprir a chamada “primeira mamada teórica” que o autor considera o protótipo do início da criação do bebê. A soma das mamadas constituem o mundo subjetivo do criador, com seu estilo próprio, e com a satisfação da sua necessidade ele acredita nesse mundo. O que lhe permite constituir aos poucos a "capacidade de confiar", no seu devido o tempo, é a crença de encontrar o objeto necessitado no mundo que lá está.

A esse momento de criação Winnicott denomina “experiência de onipotência”. O bebê cria o seio que está disponível para ser criado conforme as suas necessidades, e o fato de ter criado o mundo na medida certa, conforme o seu estilo, seu gesto ganha significado porque se torna real. Esse mundo que é a mãe, segundo Winnicott "[...] torna possível para o bebê ter a ilusão de que o seio, e aquilo que o seio significa, foi criado pelo impulso originado na necessidade” (1993, p.146).

O procedimento de amamentação ultrapassa o simples ato de alimentar a criança. Conforme assinalei Santos (1998), esse é um feito criador, que contém leite, tem

temperatura adequada, que pode ser manipulado, experimentado com a boca, que tem odor; que desaparece quando não mais necessário, e que aparece novamente, quando necessário. Esse objeto é pessoalmente criado, subjetivamente concebido. Nesse momento a amálgama cultural e sensorial de cor, sabor, aroma é somada à experiência do bebê.

Do ponto de vista de Winnicott, a criatividade jamais é destruída. Nas condições não favoráveis o indivíduo guarda algo pessoal nem que seja secretamente, para que em uma próxima condição ambiental adequada, possa ser descongelado o potencial de necessidade para abertura de uma possível criação.

Nos momentos favoráveis em que o bebê está pronto para conceber o objeto necessitado, ele se relaciona de forma subjetiva com o objeto. É criação pessoal, e é essa que sustenta a constituição do *self.*

Segundo Safra: "O conceito de objeto subjetivo relaciona-se ao objeto criado pelo bebê a partir da criatividade primária. Este objeto encontra-se sob o domínio da onipotência da criança e dá entrada à constituição de seu *self*" (1999, p.19).

Ao realizar o movimento, o bebê, que ainda não é auto-suficiente, necessita ser sustentado pelas funções de maternagem para que seu movimento se torne um gesto, ganhe estilo e venha a ser real, apenas a partir do sentimento de estar fundido com a mãe. Abram lembra que Winnicott disse categoricamente que "é apenas a partir desse sentimento que o verdadeiro sentimento de *self* pode desenvolver-se" (2000, p.90).

O paradoxo apresentado por Winnicott é que a partir da não- unidade, da não-forma, do encontro com o outro é que se constitui a base do sentimento de *self* (eu sou). Somente nesse sentimento de existência pode a criança "[...] experimentar a procura e o encontro de um objeto como um ato criativo" (1989, p.33). A mãe, ao se posicionar para ser criação do bebê, permite que o *self* da criança se realize pela sua ação. E, segundo Safra "Ela dá campo para que o querer do bebê surja como função de alguém existente. A ação que não cria a mãe encontra o nada e desenvolve um arremedo de querer: a teimosia enlouquecida que encapsula o oco" (1999, p.92). Esse nada, que são as agonias impensáveis de um sofrimento terrível, traz para alguns pacientes a ânsia de não viver como o melhor remédio.

Aos poucos, as experiências a partir de si se repetem, o que propicia mudanças progressivas e regressivas, dependendo das necessidades do momento, no conjunto ambiente-indivíduo. A criança que foi sustentada adequadamente é capacitada para lidar com a desadaptação do cuidado ambiental. O desenvolvimento do intelecto substitui a mãe real, o que é benéfico para ambos.

A desilusão permite a utilização do mundo pessoal que se constituiu gradativamente. A mãe-ambiente favorece a constituição de um vazio pela separação gradativa em relação a ela o espaço que será preenchido oportunamente pelo sonhar, pelo brincar e pelos objetos da cultura. Esse período é de extrema importância, é o período da entrada de objetos que pertence a uma área intermediária, a terceira área. São os fenômenos e objetos transicionais que serão descritos mais adiante

Em outro momento avançado, quando começa a tecer as relações com a realidade compartilhada, o sentimento de *self* se instala e aos poucos ganha força. Ao estilo pessoal e ao sentimento de existir sem interrupções, Winnicott chama de si mesmo verdadeiro (*self* verdadeiro), é ele que conduz o próprio existir ao longo da permanência no mundo. O sentimento verdadeiro deve ter uma predominância da ação pelo impulso sobre o fazer reativo. Para tal Winnicott adotou a máxima: "Ser, antes de fazer".

1.1.2 Função especular da mãe e a integração de self

Segundo Winnicott, uma outra maneira de o bebê constituir seu próprio sentimento de *self* seria por meio do rosto da mãe. Quando olha o rosto materno, o seu si mesmo verdadeiro deverá ser refletido. O rosto da mãe é considerado uma espécie de "precursor do espelho " para a criança.

O autor indaga "O que o bebê vê ao olhar para o rosto da mãe? e sugere que "normalmente, o que o bebê vê é ele mesmo" (1975, p.154). Ao se estabelecer essa comunicação pessoal, um processo de conhecimento de si mesmo é desencadeado. Os gestos do bebê ao receberem uma resposta adequada irão proporcionar a existência de um *self* como si mesmo.

Para que o bebê vivencie os seus gestos, mãe e bebê são apresentados um ao outro e representados um no outro, constantemente, na rotina de cuidados por parte da mãe que fornece suprimentos necessários às necessidades da criança. É essencial que o rosto dela, funcione como protótipo de um espelho no qual o bebê, dia após dia, se reconhece como humano no rosto de outro humano que é sensível às suas necessidades. Esse processo perdura até que, num dado momento, partes da mãe são percebidas por uma fração de segundos, ou então algumas horas. A experiência do eu e do não-eu começa a se estabelecer.

Essa experiência de mutualidade reforça para o bebê a confiança na sua capacidade de ser real e de ser amado[27]. Quando o rosto da mãe for não-eu, contando com o ambiente facilitador, o bebê aceita então a presença real da mãe separada dele. Winnicott chama atenção para a função de espelho da mãe suficientemente boa como integradora do *self*. Deve-se lembrar que ele define os gestos espontâneos como um *self* em ação.

O bebê ao ser reconhecido pelo outro possibilita a própria existência enquanto ser. Esse aspecto nos remete "[...] a um dos pontos mais relevantes na condução do processo psicoterápico, algo que está relacionado à função do espelho exercida inicialmente pela mãe. Winnicott chama atenção para este aspecto quando dizia que praticar psicanálise não era fazer interpretações espertas, mas sim devolver ao paciente o que ele traz de si mesmo" (Safra, 1999, p.38). No entanto, deve-se frisar que essa função está longe de ser algo fácil.

Safra explica que a sua experiência clínica levou-o a perceber que o reflexo especular fornecido pelo outro é um acontecimento vivenciado pelo paciente e também pelo analista como uma experiência de satisfação e de caráter estético. Esses aspectos são fundamentais para compreender a ordem de fenômeno que ocorre nesse estado, auxiliando no trabalho clínico quando o interesse é o campo da experiência de constituição de *self*[28] do ser humano.

---

[27] O amor na concepção de Winnicott é um ato de cuidado, de proteção, isto é, pelo *holding* materno o ser humano é introduzido pela própria experiência na amorosidade que é dada ao ser para acontecer e vivenciar o bom.

[28] Considero importante citar a os esclarecimentos de Safra, sobre os termos "*self*" e "eu" que com freqüência são poucos discriminados: "Compreendo *o self* como uma organização dinâmica que possibilita a um indivíduo ser uma pessoa e ser ele mesmo. Trata-se de uma organização que acontece dentro do processo maturacional com a facilitação de um meio ambiente humano. A cada etapa deste processo há uma integração cada vez mais ampla decorrente das novas experiências de vida. O "eu" seria,

Caso o ambiente - rosto materno - venha a refletir o seu próprio humor, ou a rigidez das defesas, a capacidade de criatividade do bebê começa a atrofiar. Alguma maneira o bebê vai à procura de outros meios para obter algo de si mesmo de retorno, a partir do ambiente. Se a mãe está deprimida ou preocupada com seus afazeres, tudo o que o bebê vê é um rosto (Winnicott, 1968).

Com a persistência de não ser visto a si mesmo a percepção toma o lugar da apercepção[29], quebra-se o "[...] começo de troca significativa com o mundo, um processo de duas direções no qual o auto-enriquecimento se alterna com a descoberta do significado no mundo das coisas vistas" (Winnicott, 1975, p.155). Essa quebra de continuidade maturacional debilita o *self* e pode ser sucedida por diversas fases intermediárias de distorções na constituição de *self*. Desse modo, a percepção se origina a partir da apercepção e se refere à capacidade de ver o conjunto dos objetos. Este processo entre o bebê e sua mãe auxiliam na capacidade de estabelecer uma diferenciação entre o eu e o não-eu no decorrer do processo de subjetivação.

Winnicott vincula apercepção à percepção e postula "no indivíduo um processo histórico que está na dependência do ser visto". Para se perceber o mundo objetivamente é necessário ter vivido o mundo "como mim", isto é, o conhecimento do mundo e do outro se inicia pela criação pessoal, e só dessa maneira passa a ser significativo para o sujeito. E novamente se estabelece o paradoxo na constituição de si no decorrer do processo maturacional. Na área da função especular (ilusão de criar *versus* reconhecer) um ponto importante que mereceu a atenção de Safra refere-se aos "problemas de aprendizagem"; ele destaca a importância do reconhecimento pelo outro nos seguintes termos: "No jogo de especularidade, a partir do momento em que o indivíduo é reconhecido pelo outro, o mundo pode ser criado e pode vir a ser reconhecido com satisfação. Este é um ponto extremamente importante em alguns dos assim chamados 'problemas de aprendizagem'. Se a criança não criou o mundo, ele lhe parece sem sentido e excessivamente outro. Não aprender é a única maneira de preservar uma maneira pessoal e

---

para mim, um campo representacional que possibilita ao indivíduo uma identidade nas dimensões do espaço e do tempo. É importante ressaltar que nem *self* e nem o "eu" confundem-se com o ego, que é uma das instâncias intrapsíquicas de caráter funcional, articulador das demandas do id, do superego e da realidade" (1999, p.37).

[29] O termo apercepção empregado por Winnicott significa "a experiência subjetiva do bebê de estar fundido à mãe", nesse caso envolve a relação com os objetos subjetivos. Entende-se ver a si próprio ao ser visto pela mãe" (apud Abram, 2000, p.159).

autêntica de ser. Aprender nestas condições não se discrimina de viver uma experiência de submissão e intrusão" (1999, p.41).

Mais adiante, ao comentar sobre um menino que não conseguia aprender, ele esclarece que a assimilação de conhecimento parte da ação criadora da criança no reconhecimento pelo outro e dessa forma, produz experiência em si mesmo da "ordem do estético". "Temos aqui um desenvolvimento da capacidade de pensar e de conhecer que não é só do registro do cognitivo, mas também é da ordem do estético, que Winnicott chamou de intuição" (id., Ib.).

Nos primórdios da vida é importante o mundo ter sido experienciado como parte da criação do bebê, para se sentir morador do mundo e ser amado. Ao sentir que seus gestos deixaram suas marcas no ambiente, acredita que seus gestos têm retorno de si, com o auxílio do outro. As coisas que envolvem o mundo do bebê em torno de si ganham significado, têm as pegadas das experiências do encontro humano, auxiliam na riqueza da experiência pessoal, com o mundo e com o outro.

1.1.3 O manejo e a parceria psicossomática – personalização

O corpo do bebê necessita da presença de um outro corpo que reconheça a sua vitalidade e signifique as suas necessidade instintuais. A essa tarefa Winnicott chamou de "personalização"[30] para descrever a localização da psique no corpo, como uma conquista a ser alcançada. Lembra que esta é uma aquisição que nem sempre se encontra ao alcance de todos.

Essa é uma das tarefas para a qual o bebê também necessita da ajuda adaptativa da mãe devotada comum que, ao manejar o seu bebê conforme as suas necessidades, o capacita a apropriar-se do próprio corpo, de suas partes e funções. Constitui desse modo outro elemento importante para a integração da base do *self* que se origina da relação com o próprio corpo e de suas funções com o psiquismo.

[30] No sentido de oposição a despersonalização, que é uma palavra utilizada com freqüência em psiquiatria, para referir-se a um fenômeno em que o indivíduo experimenta a dissociação entre a mente e o corpo, não se sentindo pertencente ao seu próprio corpo.

Winnicott considera a “psique como a elaboração imaginativa dos elementos”, sentimentos e funções somáticas. Assim, para o indivíduo que vivenciou o seu corpo mediante o holding e manejo adequados, o seu sentimento de *self* é parte de seu corpo, a psique e o soma não são separados. A psique não pode estar encapsulada pela mente e, quando isso ocorre, é porque houve interferência do ambiente.

Safra, para falar da organização do *self* e sua integração corporal, assinala a organização da vida instintiva que se desenvolve paralelamente à agressividade. Explica que no momento da ilusão (estado subjetivo) "[...] em que a criança vive com a sua mãe a continuidade de si mesma, ocorre a significação das zonas erógenas, iniciando-se uma organização da vida instintual (1999, p.93), isto é, as zonas erógenas do corpo do bebê são marcados a esteticamente com a satisfação proporcionada pelo corpo materno e, além da satisfação, "[...] principalmente, a experiência estética do encontro da zona erógena com o corpo devotado da mãe" [...] E explica "[...] por exemplo, a boca da criança é antes presença do corpo materno, para posteriormente se organizar em anseio e desejo pela mãe" (id., ib.). Caso o corpo da criança não foi significado pelo toque amoroso do outro, seu corpo não se constitui nele mesmo, seu sentimento de *self* não se centra no interior de seu próprio corpo, que se encontra vazio, com buracos sem fim como, por exemplo, a boca.

É importante ter em mente a imaturidade do bebê e a necessidade de que a presença materna esteja em sintonia com a satisfação instintual, caso contrário há uma ameaça à continuidade pessoal do *self,* como Winnicott teve o cuidado de esclarecer. A mãe ao exercer a sua função não pode pensar só no bebê que tem fome e necessita ser satisfeito. Ela o auxilia quando possibilita que essa necessidade seja vivenciada como reconhecimento de si pelo outro, no jeito que o satisfaz.

Só com o manejo e cuidados físicos proporcionados pela rotina do cuidado ambiental é possível organizar a tendência integrativa do recém-nascido. Na dissertação de mestrado explicitei de forma minuciosa o cuidado físico corporal da mãe viva, que permite ao bebê experienciar a vitalidade muscular, ocupar o seu espaço corporal, e, ao mesmo tempo, se apossar do corpo do outro.

O tempo inicialmente é marcado por esses encontros únicos, como Winnicott refere, “[...] pelo compasso do coração e da respiração da mãe, pela ascensão e

queda de tensões instintivas, e outros dispositivos essencialmente não mecânicos" (1972, p.42).

Há uma espécie de comunicação que, segundo Winnicott, é silenciosa, pontuada pela expressão amorosa de cuidado, o que pode ser observado, por exemplo, pela comunicação física básica do movimento de embalo, quando a mãe ajusta os seus movimentos aos do bebê. Segundo Winnicott (1968), o embalo proporciona uma garantia contra a despersonalização ou a perda da associação psicossomática.

A escuta da comunicação por parte do bebê e o seu registro são inicialmente apenas efeito da confiança. Esta é registrada ao longo do processo, podendo o bebê mais adiante, quando estiver ansiando por uma dependência relativa, estar apto para tomar conhecimento da comunicação, pois segundo Winnicott "[...] falhas relativas, imediatamente reparadas sem dúvida, acabam por totalizar uma comunicação, de modo que o bebê vem a conhecer o êxito (1972, p.46).

A adaptação bem sucedida fornece assim uma sensação de segurança, um sentimento de ter sido amado. O sentido de segurança constituído nesse período é tão importante para auxiliar na posse de autonomia, da criança e do adolescente, que necessita contar com essa segurança rotineiramente nos círculos maiores, distantes do ambiente familiar, como será visto no capítulo quatro.

Um manejo suficientemente bom auxilia a criança a viver a experiência de integração de um *self* corpóreo com os modos de ser segurado adequadamente, simplesmente estando no colo materno, o que lhe permite não se sentir despedaçado no seu estado de não integração.

Da mesma maneira, o manuseio da pele no cuidado do dia-a-dia é um fator que ajuda a vida saudável do corpo. Winnicott preconiza: “[...] a provisão facilita a tendência inata da criança de habitar o corpo e apreciar as funções dele, e de aceitar a limitação que a pele acarreta, como membrana limitante, separando o eu do não-eu” (1990, p.66), o que prepara para uma posterior relação compartilhada.

Segundo Winnicott, o fortalecimento da psique no corpo ocorre quando o bebê pode ser manejado e sustentando para experienciar as funções e sensações da pele e

do erotismo muscular, e os instintos envolvendo a excitação da pessoa total, somado a tudo aquilo que se refere ao cuidado do corpo. Tanto o estado de experiências tranqüilas e excitadas quanto os sentimentos que as acompanham contribuem para assegurar ao bebê, em um estágio posterior, que ele possui um corpo vivo, com limites, com um interior e um exterior;

O ambiente com sua "conduta inconstante" produz uma hiperatividade do funcionamento mental e este passa exercer a função do ambiente. Do ponto de vista de Winnicott, o ambiente por vezes é bom, outra, má, origina a utilização da mente no lugar da mãe.

A falha ambiental prematura constitui um dos adoecimentos do indivíduo, o que é o falso *self*. Neste caso o intelecto ocupa a vida do sujeito. Clinicamente, trata-se de um falso crescimento pessoal, baseado na submissão, isto é, em relação ao comportamento ambiental, e não a partir do seu potencial de *self*. O sentido do si mesmo não é encontrado no próprio corpo.

Winnicott descreve que esses indivíduos passam a ter um sentimento de um crescente vazio, além de uma futilidade interior. Com base nessa compreensão da importância da vinculação da psique com o corpo, foram fornecidas contribuições importantes ao tratamento clínico das doenças de pele, assim como dos distúrbios psicossomáticos e de determinadas ansiedades psicóticas. Doenças dermatológicas e os sintomas psicossomáticos são muito freqüentes nos dias de hoje, para quem lida com criança e adolescente na clínica. Essa teoria conduz à compreensão de uma série de quadros patológicos que têm origem na impossibilidade da integração da psique no soma e das falhas ambientais ocorridas precocemente.

A questão dos distúrbios psicossomáticos, conforme Winnicott, é "[...] a persistência de uma cisão na organização egóica do paciente, ou de dissociações múltiplas, que constituem a verdadeira enfermidade" (1994, p.82)

Winnicott considera que "[...] um dos objetivos da *doença psicossomática* é o de retomar a psique da mente, e levá-la de volta à sua associação íntima original com o soma" (200, p. 345). Ele aborda aqui o aspecto positivo da doença, sendo

porta voz da esperança presente no potencial de integração que no início da vida do indivíduo não teve possibilidade de instalar-se como real.

Pode-se perceber que a figura da mãe devotada, expressa pela sua preocupação, a sua vivacidade demonstrada pelo calor corpóreo, odor, permite-lhe cuidar do *self* corpóreo do bebê, auxiliando-o na constituição de um esquema corporal, habitar um lugar pessoal, facilitar que a criança ocupe também um espaço no mundo, fundado no solo firme e fidedigno.

A vida a ser experienciada na intimidade, no nível do soma, fornece material para a imaginação construir algo real, cheio de tempero, que tenha algum significado para ser usado pelo repertório pessoal, e contribuir com o novo, o inusitado. A experimentação imaginativa do corpo, mesmo com elementos muito reais e perigosos, é muito própria do adolescente, assunto que será apresentado mais adiante.

1.1.4 O espaço potencial: lugar dos objetos e fenômenos transicionais, do brincar e da experiência cultural.

Atento para o que o bebê faz com os punhos, os dedos, e logo mais, quando vai amadurecendo, eles carregam ursinhos, fraldas, Winnicott se perguntava "que lugar é esse?". E percebeu que existe "[...] uma ampla variação na seqüência de eventos que se iniciam com o punho-na-boca do recém-nascido e o levam em certo momento a apegar-se a um ursinho, a uma boneca, a um brinquedo por vezes macio, por vezes duro" (2000, p.317). Mesmo reconhecendo a existência da excitação oral e da satisfação, que serve de base a esses eventos, ele continua dizendo que "É possível estudar diversos outros temas importantes, que incluem:

- A natureza do objeto.
- A capacidade do bebê de reconhecer o objeto como *Não eu.*
- O lugar do objeto - dentro, fora, na fronteira.

- A capacidade do bebê de criar, pensar em, imaginar, dar origem a um objeto.

- O início de um relacionamento objetal de natureza afetuosa." (id., ib.)

Partindo das teorias de Freud e Klein, Winnicott criou algo inédito, algo originado no mundo interior e no mundo exterior e que ao mesmo tempo não pertence a nenhum desses mundos, é algo paradoxal. Conforme o próprio autor afirma, surge a terceira área, intermediária, de experimentação, onde as outras duas realidades participam. Esta é a área que os grandes mestres da psicanálise não estudaram, não nos sabem dizer em "[...] que lugar, na mente, se acha a experiência cultural" (1975, p.133).

Essa é uma área não questionada, que serve de repouso, serve para brincar, inventar, imaginar, o que levou a dizer que "[...] *a brincadeira, na verdade, não é uma questão de realidade psíquica interna, nem tampouco de realidade externa" (1975, p.134)*

Ao observar que o bebê escolhe um objeto e o adota, tornando-o a sua primeira "possessão não eu", Winnicott chamou este objeto de transicional [31], declarando que este não precisa encarnar necessariamente objetos reais mas podem ser "[...] uma palavra ou melodia, ou um maneirismo, que se tornam vitalmente importantes para a criança, que os usa quando vai dormir, e que funcionam como uma defesa contra ansiedade, especialmente a ansiedade depressiva" (2000, p. 319). Ele percebeu a importância que os pais conferem a esses objetos, não interferindo neles, levando-os nas viagens, nunca os retirando das crianças, como que para evitar rupturas na experiência do bebê. Winnicott enumera várias qualidades da relação do bebê com o objeto transicional, e uma delas diz respeito ao seu destino; se há um desinvestimento, ocorre a perda do significado e esse sentimento espalha-se por todo o território intermediário, ou seja, por todo o campo cultural. Surge o primeiro uso de símbolo como também a primeira experiência da brincadeira. E o autor faz uma observação que considera essencial na sua

[31] O conceito de fenômeno transicional é considerado uma de suas contribuições mais originais; diz respeito a uma dimensão do viver, localizado na terceira área em que as realidades interna e externa se encontram e separam o interior do exterior. Em termos dinâmicos do desenvolvimento, ocorre nesse ponto o abandono do estado de dependência absoluta para ingressar no estado de dependência relativa em que o bebê faz uso do objeto transicional, que é o primeiro uso da ilusão, o que o levará ao uso dos símbolos e de um objeto. O objeto transicional constitui símbolo de passagem no momento em que se inicia a separação do eu e do não-eu. Representa os cuidados da maternagem e também a capacidade que o bebê possui de criar aquilo de que necessita.

formulação: "*Podemos dizer do objeto transicional que se trata de algo sobre o qual temos um acordo com o bebê, razão por que jamais lhes faremos a pergunta: você concebeu isto ou isto lhe foi apresentado a partir do exterior? O que importa é o fato de que não se espera, quanto a isto, nenhuma decisão. A questão não é para ser formulada"* (2000, p. 328 - 329)

Winnicott explica que objeto transicional é a união do bebê e da mãe ou parte dela, mas é uma espécie de símbolo que ao mesmo também é separação, criado num "espaço" deixado pelo ambiente facilitador. Ao perceber que o bebê paulatinamente pode contar com o aspecto do si mesmo, a mãe aos poucos, dirige sua atenção para outros compromissos. É o momento da saída da dependência absoluta da estrutura indivíduo-ambiente, encaminhando-se para um momento em que a mãe se encontra "[...] em transição de (na mente do bebê) ser fundida ao bebê e, alternativamente, ser experimentada como um objeto a ser percebido de preferência a concebido" (1975, p.135).

Os objetos transicionais facilitam o transitar do bebê da dependência à independência, por serem veículos de uma experiência. Safra (1999) explica que é a função simbolizante que permitirá ao sujeito sua travessia nas diferentes maneiras de estar no mundo, do estado subjetivo à realidade compartilhada.

Esse símbolo de união origina-se a partir do momento em que o bebê tenha sido satisfeito nas suas necessidades iniciais; as imagens retidas na mente do bebê são de fato experiências vivas, são as recordações de cuidado reunidas pelo psiquismo em formação e que agora gradualmente são percebidas como tais.

Do ponto de vista de Safra, "O acesso aos fenômenos transicionais (tanto na eleição do objeto transicional quanto no estabelecimento do espaço transicional) leva a criança a poder abrir no mundo um espaço pessoal. Esta é a porta de entrada para que o espaço pessoal possa cobrir a cidade, o país, o mundo" (1999, p.89). É evidente que essa apropriação do objeto transicional, do espaço transicional está assentada no ambiente que proporcionou confiança e ocupou um lugar na vida do outro. Aos poucos os fenômenos e objetos transicionais vão sendo espalhados para as brincadeiras, os sonhos, auxiliando a lidar com a curiosidade da criança em explorar outros territórios.

O espaço também surge pela possibilidade de a mãe arcar com o seu desinvestimento em relação ao bebê, sair aos poucos da preocupação materna primária, a sua figura não mais necessária ao bebê, mesmo que seja por alguns minutos. E para criar-se um espaço de separação (mãe-bebê) é necessário a continuidade de um ambiente suficientemente bom que não bloqueie a criatividade da criança no uso do objeto e simultaneamente forneça cuidados para manter viva a imagem materna na realidade psíquica incipiente do bebê. O surgimento de um vazio originado pela manutenção da imagem viva de cuidados é preenchido ao mesmo tempo pelo objeto e pelo fenômeno transicional, Winnicott afirma que, na saúde, o que existe é uma ameaça de separação, porque a separação, o vazio, é preenchido neste momento por símbolos, pela criação, pelo brincar.

A temporalidade tem um peso. Segundo Winnicott, manter o sentimento da existência da mãe depende de um tempo *x*. Se a mãe real ficar distante mais do que *x* minutos, sua imagem desaparece e, simultaneamente com ela, interrompe-se a capacidade de o bebê utilizar o símbolo de união. O bebê mostra aflição, mas esta é corrigida desde que a mãe retorne em "[...] *x* + *y* minutos. Em *x* + *y* minutos, o bebê não se alterou. Em *x* + *y* + *z* minutos, o bebê ficou traumatizado" (1975 p.135). O trauma para Winnicott significa que o bebê experimentou uma ruptura na continuidade da vida, ocorrendo uma organização das defesas primitivas contra a repetição de ansiedade impensável ou contra o retorno de estado confusional da desintegração da estrutura incipiente do ego.

É sabido que, se a separação materna se exceder, o tempo pessoal do bebê, parte da sua constituição de si, desaparece em razão da estrutura incipiente do seu psiquismo pessoal, que ainda está ancorado nas recordações de cuidado e precisando do reforço de *holding*.

Se ocorrer *x* + *y* + *z*, há uma privação do si mesmo, que o autor considera como conhecimento da experiência de loucura. A loucura nesse momento, no entender de Winnicott "[...] significa apenas uma *ruptura* do que possa configurar, na ocasião, *uma continuidade pessoal de existência.* Após a 'recuperação' da privação *x* + *Y* + *z*, o bebê tem de começar de novo, permanentemente privado da raiz que poderia proporcionar *continuidade com início pessoal"* (1975, p. 136).

No entanto, Winnicott acredita que o potencial maturacional e a disponibilidade ambiental proporcionam ao bebê meios de recuperação da privação de si. É a mãe que deve curar a área afetada por meio do mimo, reparando a estrutura do ego. Uma vez reparada essa estrutura, o bebê recupera a sua capacidade de utilização dos objetos transicionais, permite a separação, e até mesmo vem a se beneficiar dela. Assim, como já dito, trata-se de um lugar paradoxal que corresponde a uma separação que não é de fato uma separação, mas uma forma de união.

Winnicott deixa claro que esse lugar, em relação ao mundo interno e ao mundo externo compartilhado, diferencia-se por ser o espaço da criação, do brincar, pertence à experiência da relação de objeto, é uma área de variedade infinita, muda de indivíduo para indivíduo, e não pertence ao campo dos conflitos pulsionais - que dizem respeitos às doenças psiconeuróticas. É a conquista da saúde por meios de defesas mais flexíveis – tema que foi campo de trabalho e de estudo de psicanalistas.

Certamente Winnicott visualizava algo muito mais amplo na observação dos bebês que brincavam com seus ursinhos e dos pacientes que regrediam, ou daqueles que sofreram conseqüências graves na sua constituição de *self*.

Ele se posiciona firmemente ao descrever o que se parece com vida, com parte da doença ou ausência desta. Convoca-nos a nos defrontarmos com a questão “sobre o que versa a vida”. Segundo Winnicott, as questões da vida e da morte, que também aparecem nos pacientes esquizóides ou fronteriços, ou mesmo psicóticos, aparecem nas experiências culturais. São questões que nos atingem a todos. E que "São essas experiências que fornecem a continuidade da raça humana que transcende a existência pessoal. Parto da hipótese de que as experiências culturais estão em direta continuidade com a brincadeira [...]" (1975, 139). Os fenômenos e os objetos transicionais e o brincar do bebê dão início à experiência cultural. O autor vincula a tradição herdada ao fundo comum da humanidade (mito e toda a história cultural da humanidade). Qualquer indivíduo pode contribuir nessa área e, dessa contribuição, todos podem usufruir desde que se tenha um lugar para guardar o que foi encontrado, isto é, que seja um ser humano constituído a partir do gesto pessoal, ancorado no ambiente facilitador.

O ser humano só pode criar a partir da tradição cultural (aquilo que pertence ao fundo comum da humanidade). O novo e a tradição formam a base da inventividade. Da mesma maneira, no seu início o bebê criou o seu *self*, constituindo diversas capacidades, apoiadas na identificação materna primária. O novo, o original, só se engendra no apoio da tradição.

Afirma ainda: "A fim de dar um lugar ao brincar, postulei a existência de um *espaço potencial* entre o bebê e a mãe" (1975, p.63). É o lugar da experiência cultural, é a terceira área entre o indivíduo e o meio ambiente. O uso deste espaço vai depender das experiências precoces. Ele se encontra em interação com o eu e a existência dos objetos e fenômenos situados fora do controle onipotente.

O autor traz um aviso importante não só para o ambiente facilitador, mas também para o psicoterapeuta, que a existência do espaço potencial, como lugar do brincar criativo e da experiência cultural, é possibilitado quando o objeto não-eu aceita ser repudiado, o ambiente colabora, possibilitando a “autonomia” do bebê e da criança.

Esse é um aspecto que merece atenção, o de quanto o psicoterapeuta ou o analista suporta o caminhar do paciente e o abrir as portas para as conquistas de novas identificações em espaço mais amplo. Isso eqüivale a “poder morrer” e, mesmo assim permanecer vivo - o analista.

Desse ponto de vista pode-se inferir que a intervenção impessoal (baseada só na técnica), ou que não esteja pautada na amorosidade, está fadada ao fracasso na tentativa de facilitar que o indivíduo possa vir a ser humano e autônomo.

Um aspecto importante é a adaptação gradativa da maternagem às necessidades do bebê e como foi visto no transcorrer desta apresentação, e que desenvolve um *self* pessoal integrado e um caráter próprio da pessoa; essa qualidade ambiental também concede à criança certa medida de fidedignidade. O contato com essa experiência faz nascer no bebê e na criança em desenvolvimento "um sentimento de confiança" e só assim surge o espaço potencial. Segundo Winnicott "[...] a confiança relacionada à fidedignidade da figura materna ou dos elementos ambientais, com a confiança sendo a prova da fidedignidade que se está introjetando" (1975, p.139). O autor expressa que a

existência da fé e da fidedignidade é a possibilidade do brincar infindável - espaço potencial - que, no decorrer do tempo e do espaço, se espalhará pelo mundo sem fim da experiência cultural, vinculando os tempos, passado, presente e futuro. De forma muito expressiva, a teoria nos oferece a atemporalidade, a questão paradoxal do espaço, a comunicação que é na terceira área, a do brincar, o mundo de "como se", não contestado se real ou produto da imaginação; "Onde há confiança e fidedignidade há também um espaço potencial, espaço que pode tornar-se uma área infinita de separação, e o bebê, a criança, o adolescente e o adulto podem preenchê-la criativamente com o brincar, que com o tempo, se transforma na fruição da herança cultural" (1975, p.150).

Winnicott alerta que em muitos casos instala-se um fracasso de confiança, restringindo a capacidade lúdica, em razão das limitações do espaço potencial. Mas ele também traz um outro elemento de suma importância nesta área, a possibilidade de o ambiente proporcionar ao bebê condições de descobrir os objetos em sua volta, como, por exemplo, a primeira possessão não-eu. O objeto transicional foi adotado pelo bebê, porque ele estava lá, porém para o bebê se torna uma criação, mediante a oportunidade dada pelo ambiente.

Da mesma maneira, o ambiente pode fracassar nesta área quando as pessoas que fazem parte do mundo da criança falharam em introduzir elementos culturais nas fases adequadas do seu desenvolvimento. Evidentemente, Winnicott reconhece que podem ocorrer limites de conhecimento da herança cultural e da falta relativa da erudição cultural daqueles que na prática são responsáveis pela criança.

Se a criança foi privada da oportunidade da descoberta no campo cultural, não existirá área do brincar ou, dependendo da falha, a criança apresenta pobreza no brincar e na vida cultural. Vê-se impedida da experiência cultural, decorrendo disso perda de vínculo com a herança cultural; não havendo contribuição para o fundo cultural, a humanidade perde a riqueza daqueles que não forem descobertos.

Ele ainda aborda que a “criança privada” é inquieta, a capacidade de brincar fica atrofiada, ocorrendo um empobrecimento da capacidade de experiência no campo cultural. A confiabilidade a ser perdida no espaço potencial entre o sujeito e objeto leva a criança à perda da área da brincadeira e de um símbolo significativo, podendo, nesse

caso, ocorrer um falso *self*, que oculta o verdadeiro *self*, aquele que possui a capacidade de uso do objeto.

Os estudos e a compreensão da importância do espaço potencial - terceira área do brincar foi um dos eixos principais para compreender os adolescentes com os quais trabalhei na escola.

1.1.5 Realização: relação com a realidade compartilhada

Vimos que inicialmente, pela necessidade do recém-nascido, o ambiente acolhedor atua para que não exista uma relação propriamente dita, o mundo é parte daquele que está se iniciando. E para que o mundo externo não soe como estranho ao si mesmo, o *holding* atua para apresentar o mundo objetivamente percebido pelo bebê. Primeiro o mundo é construído com base no gesto pessoal, o que propicia que o mundo encontrado seja concebido, aos poucos, no tempo e no espaço, e possa ser percebido, tornando-se o não-eu.

A apresentação do objeto ocorre aos poucos para que o próprio potencial criativo possa dar conta do processo sob o seu domínio, ou seja, para não confundir o saber criativo, para que esse aprendizado se faça de modo gradual, e, também, para que se exercite um certo potencial de ritmo. No início, quando o objeto real apresentado é moldado pelas necessidades do bebê, o potencial alucinatório se sobrepõe com êxito, ocorrendo um momento de "ilusão". A experiência de que o mundo começa como "mim", mas, ao longo do tempo e do espaço, a estrutura ambiente-indivíduo passa a ocupar o seu lugar, e o mundo objetivamente percebido não é mais a partir do eu.

Contudo, quando o ambiente é falho na sua apresentação, seja pela presença excessiva, pela ausência ou, em caso pior, pela inconstância, formam-se diversos quadros patológicos, desde os mais severos até o mais falsos - *selves*[32] com suas diversas distorções.

---

[32] Incluem-se aqui as situações benignas, isto é, tanto os indivíduos que conseguem viver socialmente sem perder o seu estilo próprio, quanto os que edificaram fachadas, um falso *self,* para lidar com o mundo e guardar o verdadeiro *self*, que não pode ser encontrado.

Quando foi descrita a criatividade primária, em relação à importância do gesto espontâneo, na primeira mamada teórica, deve-se lembrar que, semelhante ao início da criação nesta área, o objeto é um fenômeno subjetivo. Winnicott atribui à primeira mamada teórica como forma de contato com o mundo: "O bebê vai ao seio quando excitado e pronto para alucinar algo apropriado para ser atacado. Neste momento, o mamilo real aparece e ele é capaz de sentir que se trata do mamilo que ele alucinou. Desta forma, suas idéias são enriquecidas por detalhes reais de visão, sensação e cheiro e, da próxima vez, este material será usado na alucinação. Deste modo, ele começa a construir uma capacidade de evocar o que é realmente disponível" (1978, p.279). O trecho é muito rico porque localiza o objeto como algo subjetivo, aspecto digno de destaque, pois quando o paciente necessita de alguns aspectos de si para serem experienciados, são momentos de vulnerabilidade, e o lugar do psicoterapeuta ou analista é da ordem do fenômeno subjetivo. A sua função é simplesmente facilitar que aquilo que é necessitado possa ser experienciado com o auxílio do outro. Esse aspecto traz modificações importantes na dinâmica da relação com os pacientes e na conduta que por muito tempo esteve alavancada pelas interpretações. Estas, nesse caso, não favorecem que as condições necessitadas sejam reconhecidas e desse modo não propiciam a emergência de *self*. De outro modo, quando o outro é um objeto subjetivo, isso afeta o modo de comunicação, conforme descrito por Winnicott "há uma espécie de comunicação silenciosa". A comunicação é o próprio efeito do cuidado que se estabelece no momento da confiança.

Na primeira mamada teórica Winnicott detalha a constituição da experiência real de si mesmo, integrando-se pouco a pouco com o outro. Na construção do mundo como “mim" o elemento importante na relação com o objeto é o potencial da agressividade inerente ao ser humano. O bebê, nos seus movimentos de ir adiante como explorador de si e do mundo, chega e encontra no meio do caminho o objeto-seio, o qual, provavelmente, será necessário apertar e, mais tarde, morder. Isto é, precisará experienciar o mundo subjetivamente, integrando aspectos importantes da sua vitalidade de *self*. Como já dissera Santos (1998), o próprio encontro com algo vai fornecendo alicerce a um eu e a um não-eu, auxiliado pelo movimento agressivo e pela presença firme do outro.

Só a partir da criação do mundo em pequenas porções, repetidas vezes, tendo a presença do escudo protetor materno na apresentação a este mundo, o bebê é

preparado para fazer frente a uma desadaptação gradativa. Lentamente o objeto, que é subjetivo, muda de lugar para ser objetivamente percebido.

A necessidade de a mãe retornar à vida pessoal colabora com a crescente capacidade de o bebê lidar com a desilusão. Uma vez que os interesses do bebê vão se ampliando, ele também é auxiliado pelas suas lembranças, a mente vai exercendo a sua capacidade simbólica. Vem o tempo em que cada criança pode “esperar”, e isto depende do limite temporal de cada uma.

Segundo Winnicott, neste período (dependência relativa e lenta transição para a independência), o ganho consiste em que, de algum modo, a criança começa a ter consciência da sua dependência. Se a ausência da mãe for superior à sua capacidade de crença em sua sobrevivência, pode aparecer a ansiedade, "sinal que a criança percebe". Mais adiante ela de fato sabe em sua mente que a mãe é necessária. Nesses períodos, o afastamento da mãe permite que o bebê inicie as suas identificações, o seu desenvolvimento se amplia com as pessoas substitutas da figura materna, com as coisas do mundo. Começa a surgir o espaço potencial e a sua utilização é de extrema importância para a área do brincar com a criação dos objetos transicionais. Tais objetos, nos estados precoces, tornam possível ao indivíduo enfrentar o choque da perda da onipotência. Esta área se percebe no adolescente com suas características peculiares, auxiliando-o de forma especial no seu desenvolvimento, para enfrentar o mundo adulto. Winnicott concebe a relação com a realidade compartilhada como chegar a um acordo, não como imposição, ou submissão ou, mesmo ênfase à frustração no contato com a realidade. A realidade objetivamente percebida é integradora no processo de desenvolvimento, pois “[...] a questão é que, na fantasia, as coisas acontecem por mágica: e a fantasia não tem freios, e tanto o amor como o ódio podem ter efeitos alarmantes [...] A realidade externa possui freios e pode ser estudada e conhecida e, de fato, só se pode tolerar a fantasia total quando a realidade objetiva é bem apreciada" (1978, p. 280).

Essa compreensão é importante porque a entrada na relação compartilhada é benéfica, na medida em que as falhas de adaptação são valiosas. A criança pode odiar de fato o objeto, desde que o consiga reter como fonte potencial de satisfação.

Em minha pesquisa, este aspecto foi observado com clareza em adolescentes quando o ambiente escolar contou com a diretora titular que se mostrava cuidadosa.

Ao deixar de ser objeto subjetivo, o objeto passa a ser objetivamente percebido, e é colocado fora do controle de onipotência. Essa mudança de posição está relacionada à agressão que Winnicott formula de modo interessante, que a satisfação instintiva proporciona uma experiência pessoal "[...] mas pouco afeta a posição do objeto" (1975 p. 219 - 220); em contrapartida, ele afirma "[...] a agressão experimentada pelo lactente, que faz parte do erotismo muscular, do movimento e de forças irresistíveis que se chocam contra objetos imóveis, esta agressão e as idéias ligadas a ela se prestam ao processo de colocar o objeto separado do *self* na medida em que o *self* começa a emergir como uma entidade" (id., ib.). Essa reflexão, a partir da sua observação clínica, foi bastante valiosa na observação de meninos adolescentes na quadra de futebol e que no Cap. 4 apresentarei associada a postura e conduta adotadas.

Com a mudança do lugar do objeto, de subjetivo para objetivamente percebido, também muda o modo de comunicação, como é assinalado por Winnicott "[...] a criança gradualmente deixa para trás a área de onipotência como uma experiência de vida [...] Quando o objeto é objetivamente percebido, ou a comunicação é explicita [33] ou é confusa. Aqui ocorrem duas coisas *novas*, a utilização e apreciação pelo indivíduo dos modos de comunicação, e o eu do indivíduo que não se comunica, ou o núcleo pessoal do eu que é um isolado autêntico" (1990, p.166). Ao se referir ao processo de mudança que ocorre na relação da criança com os objetos, Winnicott (1963) apresenta a sua teoria da comunicação, a partir da relação com objeto objetivamente percebido; o autor menciona dois opostos: a não-comunicação simples é como repousar, e a não-comunicação que é ativa ou reativa. Esta última advém da compreensão obtida mediante trabalho com pacientes que apresentavam dissociação devido às falhas graves do ambiente, quando uma parte de si desenvolve um falso *self* submisso para lidar com as relações objetais e a outra,

[33] Deve ser lembrado que é o período da linguagem. Winnicott não costumava datar as fases do desenvolvimento do indivíduo, porque no seu entender o processo maturacional nunca é isolado, pois ao se falar do ser humano está-se tratando do outro também, e sempre no sentido do devir. No entanto, ele se refere a este período por volta de seis meses a dois anos. Salientando que há uma variação de criança para criança, conforme o ambiente e deste com a criança.

se relaciona com o objeto subjetivo ou com fenômenos simples baseados em experiências corporais que escapam da influência do mundo objetivamente percebido.

A partir dessas observações clínicas, Winnicott conclui que existe no indivíduo saudável aquilo que é visto como doentio na patologia (a permanente dissociação de *self*, em termos de comunicação), uma parte de *self*, que ele chama de núcleo central de *self,* não se comunica e que é isolada, apenas se comunica com objetos subjetivos silenciosamente. Embora "[...] as pessoas saudáveis se comunicam e apreciem se comunicar, o outro fato é igualmente verdadeiro, que cada *indivíduo é isolado, permanente sem se comunicar, permanentemente desconhecido, na realidade nunca encontrada*“ (1975 p 227). Para o autor, esse elemento não comunicável é sagrado e deve ser preservado contra qualquer tentativa de intrusão.

Existem situações dadas pela vida e o viver pode colocar o indivíduo diante de uma dura verdade: “uma comunicação explicita”, que fica muito próxima à exposição do mundo objetivamente percebido, e uma “não comunicação” que é a sagrada, que não pode ser violada, nunca encontrada, e que do ponto de vista de Winnicott, existe um período transitório amenizado "[...] pela participação de toda a gama de experiências culturais" (id., ib.)

Quando a criança consegue seguir adiante com seu desenvolvimento, na opinião de Winnicott ela poderá possuir três linhas de comunicação: "[...] comunicação que é para sempre silenciosa, a comunicação que é explicita indireta e agradável e esta terceira ou intermediária forma de comunicação que saindo dos brinquedos conduz a experiência cultural de vários tipos" (1975, p.228)

Essa é uma contribuição importante, quando se tratar de uma intervenção com adolescente, com o objetivo de propiciar um desenvolvimento pessoal que preserve o *self* verdadeiro, encontrando-o ou auxiliando na sua constituição. Com freqüência se apresenta o aspecto do ser isolado do adolescente e a sua falta de comunicação, em regra trazida como elemento problema, tanto pelos pais como por psicoterapeutas pouco atentos. Esse aspecto será desenvolvido adiante.

O aspecto relativo à comunicação, tanto a explícita quanto a silenciosa, diz respeito à própria técnica da relação com os pacientes e faz parte da rotina de um trabalho clínico no processo analítico, o que por si só é um tema interessante a ser pesquisado. Contudo, a "não-comunicação" deve ser preservada e não compreendida, porque porta o centro sagrado da criatividade, a origem de *self* no sujeito.

Winnicott observou que no trabalho analítico deve-se compreender "[...] a não - comunicação do paciente como uma contribuição positiva" [34] (1990, p.171). Ao ser estabelecida a relação com a realidade objetivamente percebida, um outro elemento importante diz respeito à adaptação da criança à destrutividade inerente à sua natureza e a seu impulso amoroso.

Em termos didáticos, essa conquista não se refere à constituição do mundo emocional primitivo. Mas ela será descrita em razão da importância do ambiente em termos de "sobrevivência ambiental" no processo maturacional do adolescente, e que são vivências muito intensas, especialmente considerando a população estudada.

Como já foi dito, a função essencial do ambiente é sustentar a relação com a criança, ao longo do tempo. A criança que dispõe dessa retaguarda permite que ela venha a integrar satisfatoriamente a idéia de destruir o objeto ao mesmo tempo em que o ama.

A mãe é necessária por seu valor de "sobrevivência", quer dizer, não há retaliação aos instintos vorazes, destrutivos. No capítulo quatro, serão discutidas as dificuldades relativas a este assunto, nos contextos das observações feitas com os adolescentes no ambiente escolar.

---

[34] Winnicott faz um elo associativo com a idéia de estar só na presença de alguém, que inicialmente é um acontecimento natural na vida da criança, logo depois tornar-se uma aquisição da capacidade de reclusão.

1.1.6 Estado de preocupação - o concernimento e a sobrevivência do ambiente.

Ao se relacionar com o mundo objetivamente percebido, a criança desenvolve simultaneamente dois tipos de relacionamentos, isto é, há uma dissociação das funções da mãe; a mesma mãe que cuida do eu da criança é a aquela que a alimenta, a mãe-objeto, um objeto de intenso amor, destruída ou danificada repetidamente.

A criança tem grandes tarefas para integrar numa totalidade as suas experiências pulsionais e agressivas, assim como também elaborar as funções parciais da mãe, até chegar a integrá-la. Em outras palavras, ocorre construção do mundo privado, destruindo a sua criação original de mundo revelado, pela permanência do mundo real. Por um lado, a mãe-ambiente é a mãe como pessoa que exerce os cuidados e recebe tudo o que pode ser chamado de afeição e contribuição. Por outro, a mãe-objeto é aquela que se mantém acessível para que a criança disponha do potencial agressivo e para a experiência de excitação. A mãe-objeto tem seu valor de “sobreviver” aos ataques destrutivos, existência independente que é utilizada para construir imaginativamente os aspectos amorosos de seu mundo interno. A mãe, com suas qualidades de cuidado, capacitam o bebê a reparar aquela mãe que inconscientemente sofreu danos.

A dinâmica descrita está relacionada à idéia de "uso de um objeto" formulada por Winnicott, e diz respeito à possibilidade de o sujeito destruir o objeto e, ao fazê-lo, coloca-lo fora da área de onipotência (deixa de ser objeto subjetivo). Isso implica a sobrevivência materna à agressividade destrutiva da criança, na qual o objeto permanece ele mesmo e o sujeito, para fazer uso da realidade, precisa ter desenvolvido a capacidade de usar este objeto. O paradoxo, o mesmo ataque que destrói o objeto - é que possibilita a externalidade da realidade compartilhada (a destruição pressupõe o sentido de realidade), a mãe não retalia as projeções da criança; a destruição do objeto visa o surgimento do objeto real. A partir desse momento, começa a fantasia para o indivíduo, e os sentimentos ambivalentes são vividos, ocorrendo ainda as identificações e projeções propriamente ditas.

Um aspecto importante, decorrente do uso do objeto, é ampliado por Safra. Para este autor, não só há a criação do princípio de realidade, mas: "Trata-se do momento em que a pessoa entra na possibilidade de não só criar o mundo, como fez no estado subjetivo, mas de *criar no mundo*, pois o indivíduo entra, por esse meio, no mundo" (1999, p. 142). Mais adiante assinala a importância da evolução do *self,* referido neste estado para ganhar cada vez mais complexidade na vida do sujeito: "Se o indivíduo não pode destruir o mundo para encontrá-lo em sua permanência, não pode também repudiar o que não faz parte de sua subjetividade. Essas são pessoas que experimentam a onipresença dos pais e, em decorrência disso, vivem também a onipresença dos outros. Para elas não há espaço, tempo ou recolhimento privados" (id., ib.).

A continuidade das condições ambientais adequadas favorecerá o alcance de uma relação total do bebê consigo mesmo (mundo interno ou privado) e com o outro (mundo externo ou público). Segundo Winnicott, trata-se de uma complexa organização interna do ego, concebendo como proeza tanto os cuidados proporcionados ao bebê e à criança, como também o próprio crescimento interno do bebê e da criança.

A criança torna-se responsável pelas idéias destrutivas que geram um potencial de culpa, dando lugar à necessidade de construir. Na relação com objetos totais e o mundo interno inteiro, ocorrerá momentos de recuos necessários ao desenvolvimento natural da criança. Nos momentos de necessidade, o suprimento ambiental continua sendo importante, embora a criança, o adolescente, e mesmo o adulto contem com uma estabilidade interior ligada ao desenvolvimento da independência, não obstante os processos iniciais da vida nunca se estabeleçam por completo - por isso, são passíveis de continuar sendo retomados pela vida afora.

1.2 A visão winnicottiana de ser adolescente e o ambiente facilitador

O processo de amadurecimento do adolescente compreende momentos em que vários elementos constituídos na primeira infância, necessitam de novas articulações, em razão das necessidades psíquicas e da relação com o mundo

compartilhado, com as mudanças próprias desse momento da vida (incluindo as biológicas e as físicas).

O período da adolescência, dentro de uma definição clássica, é aquele compreendido pelo vértice da maturidade psicossexual que corresponde, na psicanálise tradicional, [35] a uma intensificação das pulsões e um aumento dos conflitos intrapsíquicos.

No organismo, as produções hormonais desencadeiam transformações tanto físicas como fisiológicas (chamadas de puberdade). Essas transformações trazem conseqüências aos instintos sexuais, cujas manifestações estarão ligadas à história pessoal do adolescente, incluindo o estágio edipiano, e os modos de lidar com os conflitos decorrentes desse estágio. Tanto o menino como a menina chegam à puberdade com todos os padrões predeterminados pelas experiências iniciais da infância.

Sob essa abordagem, estuda-se o desenvolvimento do adolescente a partir da vida instintiva. As funções pré-genitais (oral, anal) e as fantasias que as acompanham estruturam-se sobre a primazia das zonas genitais e o processo de busca de objeto - isto é alcançado antes do início do período de latência. Por essa linha de pensamento, chega-se à concepção da adolescência como um período em que as mudanças da puberdade dominam a cena, e as defesas contra a ansiedade, organizadas na infância tendem, a reaparecer no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Na perspectiva winnicottiana, o modo de estudar o amadurecimento do adolescente é levar em conta a sua relação intrínseca com o ambiente na construção da sua subjetividade. A adolescência é "uma segunda oportunidade, de maneira que as experiências principais possam ser reencenadas pela criança em sua própria casa durante a adolescência. Se as primeiras tiveram realidade, é mais provável que as segundas a tenham também" (1994, p.220)

Na visão de Winnicott é preciso levar em conta que, na sua origem, o ser humano começa com dependência absoluta de um ambiente facilitador, para conquistar a sua integração pessoal e constituir o *status* de indivíduo. Ao longo do seu desenvolvimento, vai conquistando graus menores de dependência e, desse modo, começa

[35] Utilizo a palavra tradicional ou clássica, referindo-me à psicanálise que privilegia os estudos dos conflitos provenientes dos instintos sexuais.

a adquirir autonomia até chegar à adolescência, cujo desafio é a conquista de ser uma pessoa adulta com o sentido de si integrado.

Este modo de pensar pode ser mais compensador, pois "não precisaremos nos importar muito com a idade de uma criança, adolescente ou adulto. *O que nos interessa é a provisão do ambiente bem adaptado às necessidades do indivíduo em dado momento*" (1980, p.109, grifos meus). Para ele, este modo de olhar a vida pode ser especialmente adequado ao estudo do desenvolvimento saudável. Este termo – saudável – é sinônimo de maturidade de acordo com a idade, isto é, o jovem é um adolescente amadurecido e não um adulto precoce, e não sinônimo de ausência de sintoma.

É evidente que o amadurecimento da vida sexual é um fator necessário para o psiquismo do indivíduo, quando conectado às estruturas do ego, como foi visto na constituição do si mesmo do bebê. Os instintos sexuais na adolescência são agora investidos num equipamento genital maduro, e os instintos agressivos, num sistema muscular poderoso.

Winnicott caracteriza a adolescência como um período de espera, em que os pais e a sociedade mais ampla concedem uma tolerância seletiva e os jovens passam por um período de experimentação. Há entretanto nessa fase, com certa freqüência, um empenho mais profundo por parte do jovem, de natureza transitória, de ensaio e erro.

Nessa perspectiva, o adolescente necessita experienciar essa passagem, é um problema de existência. É um período de vida que necessita ser vivido, em que moças e rapazes não desejam ser compreendidos. Para Winnicott "Existe uma cura verdadeira para a adolescência, e apenas uma, e esta não pode interessar ao rapaz ou moça que vive a angústia desta idade. A *cura para a adolescência pertence à passagem tempo e aos processos gradativos do amadurecimento*; estes dois fatores juntos resultam, no final, no surgimento da pessoa adulta" (1980 p.98-99, grifos meus).

Ao olhar a adolescência, deve ser observada o seu aspecto da imaturidade esta é uma marca essencial de saúde, pois o adolescente está em trânsito, entre um tímido gesto de maturidade que não se pode compreender como definitivo, mas, como ensaio de ir adiante, e se refugiar numa dependência infantil momentânea.

Nesses momentos o ambiente precisa continuar mantendo o seu interesse, para propiciar essa mobilidade e acompanhar os movimentos de idas e vindas. Esta plasticidade desde que o ambiente a tenha em mão propicia o transitar em diversos espaços e tempos. Por isso Winnicott nos chama atenção para o mundo da adolescência, levando em conta a importância do tempo na constituição do indivíduo em conjunto com o ambiente: “O principal é que a adolescência é mais do que puberdade física, ainda que esteja muito baseada nela. Adolescência implica crescimento, e esse crescimento leva tempo. Ainda que ocorra crescimento, *a responsabilidade é dever das figuras parentais* Se elas abdicam, os adolescentes são obrigados a um salto para a falsa maturidade, perdendo sua maior riqueza: a liberdade de ter idéias e agir por impulso” (1989, p.129).

Levando em conta a sua imaturidade, Winnicott cita as necessidades manifestadas pelos adolescentes:

"A necessidade de evitar a falsa solução.

A necessidade de sentir-se real ou de tolerar a absoluta falta de sentimento.

A necessidade de ser rebelde num contexto que, confiadamente, acolha também a dependência.

A necessidade de aguilhoar repetidamente a sociedade de modo que o antagonismo desta faça-se manifesto, e possa ser rebatido por um contra-antagonismo" (2001, p.123-124).

Se o adolescente consegue manifestar diversas necessidades, o ambiente também precisa estar disponível para acolher essas necessidades. Para chamar a atenção para a importância do ambiente no mundo da adolescência, Winnicott assim se manifesta: "Quando examinamos este fenômeno do desenvolvimento, que começa com a maternagem e continua no interesse persistente que a família tem pelo adolescente, não podemos deixar de ficar impressionados pela necessidade humana de um círculo, que se amplia continuamente para cuidar do indivíduo e também pela necessidade que o indivíduo tem por um lugar onde uma contribuição pode ser feita de vez em quando, sempre que ele tiver

necessidade de ser criativo ou generoso. Todos esses círculos cada vez maiores representam o colo da mãe, seus braços e sua preocupação" (1980, p. 109).

Segundo Winnicott é característica desta faixa etária os seus movimentos de alternância da "independência rebelde" para a "dependência regressiva". Para isso é necessário supor que ele teve um sustento adequado na sua infância, foi capacitado a constituir uma base de personalidade coesa e pessoal. Essas experiências iniciais impregnam seu si mesmo, povoam o seu repertório, constituindo um passado. É a esse lugar que o jovem recorrerá nos momentos de necessidade, servindo como refúgio na sua retirada (estados regressivos, expressão usada na sua função de integração), na luta que trava consigo e com o mundo para conquistar a sua identidade pessoal adulta. A experiência de independência é conquistada mediante exercício de distanciamento das figuras parentais reais, decorrente da contenção, dentro de si, de uma história construída a partir do si mesmo com o objeto. A dependência fica resguardada pelas experiências infantis que fazem parte do seu mundo interno. São necessidades de pólos extremos que identificam o estado paradoxal do adolescente.

Winnicott, com relação à complexidade do amadurecimento na subjetivação do indivíduo, situa a temporalidade no devido lugar, para que o adolescente leve a contento o processo de individuação e entre no futuro como uma pessoa adulta, colocando em marcha, nos termos do autor, o seu devir.

No entanto, se as estruturas psíquicas do si mesmo não forem suficientemente integradas, as dificuldades tornam-se muito mais intensas: é o momento em que emergem falhas ambientais do passado. As tarefas, tanto do jovem como dos pais, serão redobradas em alguns casos, e provavelmente necessitarão de algum tipo de auxílio. Isso pode acontecer mesmo quando a criança teve um ambiente favorável às necessidades básicas, enriquecendo o seu campo de experiência. Os pais e a criança não recebem passaporte com a garantia de uma viagem sem sobressaltos e de um convívio sem confronto, quando se trata dos desafios que envolvem a relação entre adolescente e pais, a família, a escola, e a sociedade de uma forma mais ampla. [36]

[36] Em minha dissertação de mestrado descrevi em que pais se queixavam de exaustão e fadiga; de que os filhos não reconheciam a difícil tarefa que era cuidá-los. É conveniente assinalar que os filhos não estão disponíveis para esse reconhecimento e se forem solicitados nesse período provavelmente, acharão este um pedido fora de propósito (Santos, 1998).

A necessidade essencial de o jovem “sentir-se real” envolve os diversos elementos do si mesmo, com a nova experimentação da agressividade e do amor, o que solicita uma sobrevivência tal do ambiente que, em muitas ocasiões, a figura parental presente consegue dar um anteparo aos instintos agressivos poderosos e ao amor sem piedade. Em alguma outra oportunidade, são solicitados outros membros da família, quando existe ausência, por exemplo, da figura paterna e/ou materna, algo comum nos dias de hoje.

Especialmente nas mudanças ocorridas nas últimas décadas, em termos da estrutura do casal na família, com certa freqüência a escola tem sido chamada a arcar com determinadas exigências do processo maturacional de alunos adolescentes. Por isso as queixas maiores da escola têm sido a sobrecargas das suas tarefas. A meu ver existe uma dicotomia entre o processo cognitivo e as necessidades maturacionais desses alunos, o processo da aprendizagem, na maioria das vezes, apresenta uma dicotomia entre o sujeito, o ambiente, o mundo das coisas e a natureza, proveniente da concepção de mundo assentada na razão e na técnica.

1.2.1 Agressividade, o ambiente e a tendência – anti-social.

Um dos temas tratados com mais freqüência na atualidade é o da agressividade. Ao lidarmos com os adolescentes, é comum depararmo-nos com a necessidade da experiência com a agressividade e com um ambiente nem sempre interessado e preocupado com a saúde dos jovens.

Winnicott refere como tendência anti-social a destrutividade, uma característica comum que impede o prosseguimento maturacional do adolescente, em decorrência das falhas ambientais. A tendência anti-social é um tema complexo, pesquisado por Winnicott, ao lado de problemas de privação e delinqüência sofridos por crianças que necessitaram ser evacuadas no contexto da Segunda Guerra Mundial, quando de bombardeios em Londres. Ele trabalhou como Psiquiatra Consultor do Plano de Evacuação Governamental, tornando-se responsável por crianças necessitadas de cuidados

especiais que não podiam ser instaladas em lares comuns. Eram crianças que conviviam em ambiente de dificuldades familiares sérias antes da guerra, fator que aumentou a insegurança nelas. A preocupação maior de Winnicott era como cuidar destas crianças. Segundo Clare Winnicott[37]: "A experiência de evacuação teve um efeito profundo em Winnicott, pois teve de enfrentar, de um modo concentrado, a confusão gerada pela desintegração maciça da vida familiar, e teve de vivenciar da separação e perda – e da destruição e morte". Ela prossegue " Cedo suas teorias sobre pulsões que estão por trás da tendência anti-social começaram a tomar forma e a ser expressas" (1987 p. 1-3).

A partir dessa experiência, Winnicott atribuiu à privação (situação em que o ambiente retira da criança aquilo que a ela tem direito) a origem de tendências anti-sociais, sofridas pela criança em um momento crítico, em que suas defesas foram excessivamente carregadas. Winnicott concede um valor psicológico positivo ao comportamento anti-social de crianças, conforme explicita: "A criança anti-social está procurando de um modo ou de outro, violenta ou brandamente, levar o mundo a reconhecer sua dívida para com ela, está tentando fazer com que o mundo reconstitua o quadro de referência que se desmantelou" (1987, p. 159).

O paradoxo, nesse caso, é que os distúrbios de comportamento são sinais de esperança: atrás de uma tendência anti-social, há uma saúde seguida de uma interrupção. Sendo assim, o comportamento de distúrbios de caráter possibilita que o ambiente reponha as perdas e o indivíduo não desista da esperança de que a sua solicitação venha a ser acolhida.

Desse modo, existe uma relação próxima entre os adolescentes que apresentam, nos seus desafios, elementos anti-sociais e aqueles que, na anormalidade, apresentam comportamentos anti-sociais. Os quadros clínicos de ambos são semelhantes, todavia, segundo Winnicott, a origem de cada um é diferente. No segundo, há sempre uma privação, enquanto na raiz da adolescência saudável, é impossível dizer que exista propriamente uma privação; mas há algo que é difusamente a mesma coisa, ainda que não seja suficiente para carregar as defesas disponíveis.

---

[37] Assistente de psiquiatria que trabalhou na evacuação de crianças e que mais tarde tornou-se se a segunda esposa de Winnicott.

A agressividade presente nos atos desafiadores provocados pelos adolescentes na sua marcha de amadurecimento, e que se encontra em todos os jovens, com toda a gama de variedade pessoal e cultural, necessita ser experienciada com o outro, para integrar o seu psiquismo. O conteúdo fantasmático é da ordem de assassinato, que necessita ser contido pelo ambiente para humanizá-lo. A agressividade pode chegar a se manifestar em tentativas de suicídio.

O adolescente necessita do ambiente confiável e disponível para deixar marcas reais do si mesmo e redimensionar a sua agressividade, mantendo-a no seu mundo interno, responsabilizando-se por ela e tendo-a disponível quando necessária. Segundo Winnicott (1968), é útil comparar idéias da adolescência com as da infância. Se o que existe na fantasia do crescimento primitivo é "morte", então na fantasia do adolescente existe "assassinato". Mesmo quando o crescimento no período da puberdade continua sem maiores crises, o jovem pode precisar lidar com problemas, pois crescer significa tomar o lugar dos pais. E realmente o faz na fantasia inconsciente; a agressividade é própria ao crescimento. .

Em muitas situações, quando existem graves distorções no seu processo de desenvolvimento (isso significa que também existe um ambiente devastador), o adolescente é invadido por seu impulso agressivo que ultrapassa o suportável, sem controle, e que parece não lhe pertencer, colocando-o em situação desesperadora. Nessas circunstâncias a sua necessidade de encontrar o outro para afrontar também se torna desesperadora, apresentando as mais variadas aventuras, algumas ingênuas ou até mesmo bastantes perigosas, beirando os atos de tendências anti-sociais a delinqüenciais. Para exemplificar, cito aqui um adolescente observado na escola pesquisada, que furtava pelas ruas de São Paulo, mentia, e vendia os objetos roubados. Certa vez, estando ele no pátio da escola, perturbava a aula de geografia, batendo e chutando a porta da sala de vídeo. O professor repetidamente tentava conversar, convidou-o a assistir o filme que passava, e nenhum argumento teve o seu efeito esperado. E quando novamente ele bateu na porta, o professor saiu furioso, gritando que iria pegá-lo, correndo pelo corredor. A diretora e a vice-diretora saíram assustadas com o incidente. O menino correndo e o professor furioso atrás, chamaram-me dizendo: "Mercedes pega, o Gabriel e esconde do professor, que ele está fora de si". Prontamente segurei o menino, colocando-o para dentro de uma sala; ele

estava tremendo de susto, com olhos arregalados, chorava copiosamente. Após acalmar-se, ele disse "Eu não sabia! Não fiz por mal". Eu disse: "Você teve ao vivo o efeito da tua ação, isso te assustou?". Ele ficou olhando, quieto como se estivesse ainda sendo traspassado pelo acontecimento, acomodando-se no seu interior. Neste caso, a escola ficou mobilizada pelos seus atos, e ele teve que ser contido; muito provavelmente, essa afronta, além de ter sido emoldurada pelo manejo da escola, conteve também os seus conteúdos agressivos que devem ter sido bastante assustadores. Ocorre que uma manifestação de agressividade desse tipo é muitas vezes mais assustadora e violenta a nível fantasmático, o que leva ao jovem a necessidade de se sentir contido pelo ambiente.

Ao ser permitido ao adolescente vivenciar sua agressividade destrutiva com o outro, pode surgir uma integração mais coesa do si mesmo, e que progressivamente se manifesta no amor pelo objeto de escolha, no prazer e vitalidade da relação sexual madura, na retribuição pelo trabalho profissional, enfim, na possibilidade de experienciar a vida adulta com vitalidade.

O adolescente espera contar com um ambiente que não se esquive das suas funções. Os pais e a sociedade que enfrentam o desafio capacitam-no a sentir o gosto das suas façanhas: algumas atitudes, como de experimentar drogas, mas que não leva à dependência; alguma mentira, como aventurar-se a arrombar um carro ou mesmo “furtar”, que consiste em tirar proveito do seu uso, e nada mais. Todos esses comportamentos têm o seu caráter de transitoriedade e de mera experimentação. É evidente que o jovem pode chegar a se queimar com o fogo íntimo de suas emoções e impulsos agressivos. Caso essas atitudes sejam incorporadas como definitivas ao seu eu, há um fracasso. Se o jovem definir-se cedo demais nas suas identificações ou então no seu ambiente, apresentar falhas de diversas naturezas, como, por exemplo, o ambiente não oferecer um limite firme, representado pela ausência, confusão ou instabilidade, etc. É conveniente contrapor o assunto da agressividade, nesse estágio, como parte do amadurecimento do jovem. Ele coloca em atos os seus impulsos destrutivos porque estes ainda não foram suficientemente integrados aos sentimentos amorosos, que precisam ser controlados no seu mundo interno reformulado, devido ao crescimento.

O adolescente sente a necessidade de desafiar as regras estabelecidas, mesmo que tenha dúvidas das suas próprias. Os pais e a sociedade sentem-se compelidos a

fazer a sua parte, enfrentar esses desafios, quantas vezes for necessário, mas isso é diferente de encontrar uma solução. A esse respeito, Winnicott comenta: “Não significa que nós adultos temos de dizer: ‘Olhe para aqueles queridos adolescentes tendo a sua adolescência, devemos agüentar tudo e deixar nossas janelas serem quebradas’. Esta não é a questão. A questão é que nós somos desafiados, e enfrentamos o desafio como parte das funções da vida adulta. Porém enfrentamos o desafio, mais do que partimos para curar o que é essencialmente sadio” (1980, p. 107). A atitude destrutiva do impulso agressivo não faz parte do padrão de comportamento, a sua natureza é transitória. É uma maneira de afrontar os pais, a escola e a sociedade mais ampla. Quando o sentimento agressivo é atuado no mundo compartilhado, esse é o modo de lidar com as fantasias inconscientes, para poder simbolizar gradativamente a sua relação com o objeto.

Nesses atos de turbulência, os instintos de agressividade disponíveis para o adolescente são intensos, uma vez que ele ainda não tem uma estrutura psíquica em condições de conter sua complexidade. Ela é atuada como parte do processo de integração, contribuindo para o “sentimento de ser real” do indivíduo.

A agressividade presente no desafio é emoldurada pela atitude e presença, seja dos pais, escolas, membros de uma comunidade etc. Nesse círculo de continência, após sucessivas experiências, o adolescente defronta-se com suas ações, com a ajuda dos adultos. “Está implícita a responsabilidade, que é vivida, que não é ensinada”. O adolescente, na sua imaturidade, nos seus atos desafiadores, não visa à licença total, mas, quem sabe, à descoberta de novos caminhos que o conduzam ao seu eu verdadeiro e ao que verdadeiramente conta.

1.2.2 O valor do grupo e seu uso

O adolescente pode valer-se do grupo de escolha para se identificar. Os membros mais comprometidos do grupo podem manifestar, por meio de atos agressivos, os seus desafios. Manifestações desse tipo são “utilizadas” pelo grupo, especialmente quando seus integrantes se sentem ameaçados pelo tédio. Quando um ou mais dos membros estão

dispostos a provocar reação social, isso faz com que todos venham a aderir à necessidade de desafiar, sentindo-se reais uma das questões essenciais do adolescente. Aqui, encontra-se o valor da agressividade no desafio, que contém os elementos destrutivos. Tudo isso leva à necessidade de os objetos objetivamente percebidos serem utilizados na sua função de cuidados. O grupo serve de proteção para todos os seus membros, nos atos de agressividade No modo de escolha na convivência com o grupo, o adolescente, conforme descrito, é como parte de si, muitas vezes como objeto subjetivo. Em outros momentos, o grupo é utilizado como espaço potencial, é onde surge a brincadeira no grupo. E na medida em que amadurece, estabelece a relação com o objeto objetivamente percebido. Essas alternâncias de posição de objeto podem ocorrer rapidamente, dependendo do processo individual de cada membro. O lugar ocupado pelo objeto foi um aspecto importante no modo de conduzir o grupo em alguns momentos no trabalho efetuado com adolescentes.

Segundo Winnicott "os grupos de adolescentes jovens são ajuntamento de indivíduos isolados que procuram formar um agregado por meio de identidade de gostos. São capazes de agrupar-se quando são atacados enquanto grupo mas esta é uma organização paranóide de reação ao ataque. Cessada a perseguição, o grupo constitui-se novamente num agregado de indivíduo isolados" (2001, p.118).

1.2.3 O ambiente, e o valor da depressão.

No seu processo de amadurecimento, o adolescente, ao se confrontar com a destrutividade compulsiva, gera um sentimento de culpa latente. Esse sentimento decorre do impulso destrutivo presente na fantasia pessoal, que também atua com freqüência, mediante suas atitudes, em conjunto com o amor intenso que a acompanha. Contudo, a integração dos sentimentos conflitantes (amor e ódio), pelo psiquismo do sujeito, torna-se possível para aquele indivíduo que conta com um objeto indestrutível, confiável e acessível. São necessários alguns anos para o amadurecimento, no indivíduo, da sua capacidade de descobrir o equilíbrio entre o ódio e a destruição que acompanham o amor dentro do si mesmo. Isto traz uma integração do *self* do jovem, uma vez que ele se apropria dos impulsos destrutivos dirigidos ao objeto sentido como bom; conseqüentemente, ele

ganha uma maturidade para o estágio da vida adulta. No entanto, o adolescente ainda necessita do contexto ambiental para poder suportar esses momentos depressivos, seja o grupo em que confiou para se identificar, ou mesmo o refúgio familiar.

Aliado ao processo de amadurecimento dos mecanismos de projeção e de introjeção do mundo interno e do mundo compartilhado, conta-se com a "passagem do tempo" para que meninos e meninas consigam aceitar a responsabilidade por tudo o que ocorre, não só no mundo da fantasia pessoal, mas também na apreciação do mundo da realidade compartilhada. Segundo Winnicott, rapazes e moças terão de vivê-las, uma vez que o estado de humor deprimido e a compreensão dessas experiências não fazem parte dos momentos cruciais desse estágio. O autor é categórico ao afirmar que " [...] os adultos deveriam esconder o que chegaram a compreender da adolescência" (1987, p.151), e "seria absurdo escrever um livro para adolescentes sobre o tema da adolescência, porque esse período da vida tem que ser vivido. Cada indivíduo está empenhado numa experiência vital, um problema de existência, e de estabelecimento de uma identidade" (id., ib.).

No processo natural de amadurecimento, a tolerância dos pais faz-se necessária. Mesmo contendo, mas não curando, os pais poderão nas suas tentativas de ajuda enumerar uma série de saídas para esses momentos que alguns jovens podem apresentar: reclamar com um "tô pra baixo"; ouvir música para afugentar o "tédio", ou, então, perambular de um lado para outro, dizendo "não há nada pra fazer", "estou desanimado". Isto é, cada sujeito irá enfrentar o sentimento depressivo de acordo com suas experiências e necessidades pessoais. O modo de ser de cada um é bastante variável. Alguns adolescentes ficam em profundo silêncio, não necessitam de atividades. Outros necessitam e conseguem expressar os seus sentimentos deste estado pela poesia. Entretanto, eles se sentem mais confiantes quando o meio familiar não tenta "impor soluções", respeitando o modo de ser de cada um.

1.2.4 A inaceitabilidade da falsa solução

Outros jovens aproveitam *as soluções* dadas para se rebelar e rejeitar as propostas da família e, às vezes, criticá-las, especialmente quando os pais não conseguem suportar o estado emocional do filho. Mas aqueles que lidam com essa faixa etária sabem do estado de sensibilidade aumentado, já que o adolescente percebe quando o mundo adulto demonstra o interesse verdadeiro ou tenta evitar o envolvimento apresentando "soluções falsas". A necessidade de evitar a falsa solução decorre da moralidade feroz que, no entender de Winnicott, baseia-se em noções de verdadeira e falsa (acontece também na infância e em doenças do tipo esquizofrênico) "Quando o adolescente aprende a tolerar o meio-termo, pode vir a descobrir vários modos pelos quais a inexorabilidade das verdades essenciais pode ser abrandada" (2001, p.122). Isso faz parte da situação paradoxal do adolescente, ele busca soluções e ao mesmo tempo rejeita todas as soluções.

O modo de ser do ambiente nessas circunstâncias é só de espectador, pois o jovem terá de passar por uma espécie de "zona das calmarias", momento em que se sente um nada, não se encontra, parece estar fora de si (como se fosse uma despersonalização). Winnicott assinala esse caráter de "fio de navalha" que a família vivencia na sua relação com o adolescente nesse estado: "Qualquer coisa que digamos ou façamos está errada. Damos apoio e estamos errados, tiramos apoio e isto é errado também. Não nos atrevemos a ser 'compreensíveis'. Mas, no decorrer do tempo, descobrimos que o adolescente saiu da fase de depressão e é agora capaz de começar a se identificar com a sociedade, com os pais, e com todos os tipos de grupos maiores, sem sentir-se ameaçado de extinção pessoal" (1987, p.160).

Winnicott explica que a ausência total de meios-termos quando relacionados ao uso de identificações e "[...] à absorção de experiências alheias, implica que cada indivíduo tenha de começar seu caminho da estaca zero [...] Vemos nossos adolescentes começando tudo de novo, como se não houvesse nada que pudessem emprestar de outrem" (2001, p.122-123).

É importante lembrar que nos referimos ao amadurecimento normal, mesmo que, na sua aparência, traga o aspecto de doença. É evidente que existem indivíduos com graves distorções de estrutura de personalidade que não conseguem alcançar esse estágio. A capacidade de lidar com os conteúdos internos e de se responsabilizar pelos seus efeitos requer um ambiente que tenha possibilitado a efetivação do alicerce pessoal, de um si mesmo verdadeiro ao longo do tempo. Em decorrência do estado imaturo do adolescente, o ambiente pode favorecer o processo maturacional ou distorcê-lo. A esse respeito, Winnicott (1968) alerta sobre a importância de não apressar nem retardar esse processo, ainda que ele possa ser interrompido ou destruído, ou mesmo degenerar em doença psiquiátrica.

1.2.5 A necessidade de testar segurança

A segurança do lar serve de apoio aos adolescentes nos momentos em que eles necessitam ser crianças. Eles não querem ser encorajados a testar o mundo mais amplo quando sentem que as tempestades do mundo interno os deixam como um navio à deriva. É um momento de desamparo interno. Assim, o círculo do ambiente serve como o capitão que enfrenta as turbulências, levando a um porto seguro.

O assunto da segurança traz consigo os testes que os adolescentes sentem necessidade de exercitar. Segundo Winnicott (1960), a necessidade de testar a segurança advém de sentimentos assustadoramente novos e fortes neles mesmos (o impulso sexual disponível é real e a agressividade de fato pode matar). Desejam saber se podem contar ainda com controles externos e paradoxalmente, ao mesmo tempo, devem provar que se podem libertar desses controles e se afirmar como eles mesmos.

Os pais não podem forçar o adolescente a conquistar a sua independência, essa conquista tem de ser dada por ele mesmo. Se as condições que envolvem esse passo fazem-no duvidar, ainda que tenham sido dadas por ele próprio, é experienciada não como um movimento em direção à individualidade, mas a uma dependência até maior.

A necessidade de testar a segurança está aliada ao processo maturacional do adolescente, no qual a relação com a realidade externa precisa estar firmemente enraizada, a personalidade está em processo de se firmar, de se integrar, mas existindo momentos em que o jovem ainda quer ser uma criança irresponsável.

O adolescente ainda não tem livre acesso a determinados horários e locais, na sociedade mais ampla. A presença da família (a escola, a comunidade e sociedade), com suas preocupações e cuidados, contribui para que o sujeito venha a usufruir dos ganhos que conquista. Decorrente disso determinadas mudanças ganham significados de "ritos de passagem", como a posse da chave de casa, dirigir um automóvel no momento certo, a entrada em determinados locais (cinema, "baladas", etc.), atingir a maioridade e outros.

Toda essa configuração é bastante crítica para aqueles jovens que não contam com um ambiente protetor e cuidadoso, que possibilite a continuidade de evolução do *self*. Safra, ao se referir às fragmentações culturais que favorecem o aparecimento de fendas na constituição do si mesmo, comenta a respeito de pesquisa com meninas de rua, em São Paulo, na qual foi observado que: "O mundo na rua era o campo do estabelecimento do objeto subjetivo. Era uma situação em que o desespero, decorrente de não encontrarem o humano em seus ambientes de origem, as leva a este tipo de solução, que muitas vezes as colocava em extremo risco de vida" (1999, p.150). As condições sociais são muitas vezes extremamente duras, o que dificulta muito o processo de desenvolvimento de muitos jovens.

A entrada no mundo adulto é conquistada aos poucos, essa conquista dá direitos e deveres, de entrada e saída, no mundo compartilhado com razoável segurança.

Em um período importante de conquista da individuação, o adolescente necessita experienciar ao mesmo tempo a sua capacidade de independência e a necessidade de dependência. E quando não conta com um ambiente provedor, não tem em quem confiar, pode-se sentir retraído, sem vitalidade, sem autoconfiança, atributo importante nessa idade como instrumental em seu favor no uso dos objetos do mundo compartilhado, como a escola, a comunidade, o grupo, etc.

Em outras palavras, nos estágios iniciais, os adolescentes foram ajudados pelos seus próprios lares a desenvolver a capacidade de se controlar a partir de si,

construindo um referencial interno; precisam porém, continuar se assegurando de que podem contar com os familiares, como também com professores e amigos em quem confiam, testando-os até se sentirem prontos, seguros de si. Testar a segurança interna e o meio externo confiante, no decorrer do tempo, segundo Winnicott, torna possível um "autocontrole" que dispensa a imposição de um controle externo, e quando isso acontece, é uma ofensa. Essas vivências propiciam novas identificações com um mundo adulto para seu futuro papel: "O crescimento verdadeiro, pouco a pouco e no decorrer do tempo, leva a criança ou o adolescente ao senso adulto de responsabilidade, especialmente a responsabilidade pela provisão de condições seguras para as crianças pequenas de uma nova geração" (1980. p. 46).

1.2.6 O adolescente: um ser isolado

As novas relações objetais que se configuram na vida do adolescente geram um profundo sentimento de vulnerabilidade. Elas se tornam bastante complexas, não só com as figuras dos pais, mas se ampliam e se agigantam fora do contexto familiar, interferindo tanto no âmbito afetivo quanto no social, e até mesmo, mais tarde, já na maturidade, no âmbito do trabalho. Os vínculos com objetos são reavaliados e, concomitantemente, o mundo interno do adolescente passa por transformações intensas.

Cabe lembrar que a criança, no seu desenvolvimento emocional primitivo, conforme descrito, contou com os cuidados ambientais que a protegeram dos imprevistos, não sendo violentada pelo ambiente e nem pelos instintos que necessitaram de integração. A tarefa de *holding* materno propiciou a efetivação de um si mesmo particular. Com o decorrer do tempo, a proteção de si mesmo, depois de repetidos cuidados ambientais ao bebê, torna-o capaz de exercer a sua proteção no que diz respeito ao ocultamento do "núcleo do si mesmo". Para Winnicott, é necessário não perder de vista esse fenômeno que colabora na saúde do indivíduo, o qual o autor conceitua como "isolamento do núcleo da personalidade".

Os modos de comunicação acompanham as transformações dos vínculos objetais para que possam ser experienciados e simbolizados, fazendo parte do repertório pessoal. Dessa maneira, o "si mesmo central" da criança, inicialmente resguardado pela maternagem o é, paulatinamente, pela própria criança. Esse processo é retomado novamente em razão das transformações que incidem no adolescente e da necessidade de experienciar novo modo de relação. Essas mudanças são vividas sob o sentimento de exposição e vulnerabilidade; os adolescentes sentem como se outros pudessem ler os seus sentimentos e pensamentos a partir da sua simples presença. Muito apropriadamente, Dolto reporta-se a essa vulnerabilidade, utilizando a seguinte metáfora "[...] a fragilidade do adolescente, tomemos o exemplo dos lagostins e das lagostas quando perdem sua casca: nessa época, eles se escondem sob os rochedos, o tempo suficiente para segregarem uma nova casca, para readquirem suas defesas. Mas se, enquanto estão vulneráveis, forem golpeados, ficarão feridos para sempre, sua carapaça recobrirá as cicatrizes, jamais se apagará" (1988, p.19).

Além da vulnerabilidade na adolescência e da necessidade de proteção, um outro elemento essencial contribui para preservar a originalidade do indivíduo, a comunicação secreta com os fenômenos e objetos subjetivos. Esse estado o leva a um afastamento da realidade compartilhada, entretanto, essa experiência, segundo Winnicott, é contrabalançada por um ganho em termos de sentir-se real. Um *self* privado fornece um reforço, podendo dispor, quando necessário, de uma privacidade que não necessita ser compartilhada, nem mesmo decifrada, e se por infelicidade acontecer este ato impensado (a invasão do íntimo do adolescente), a violência dá-se num nível que corresponde a uma mutilação de algo precioso, que é a fonte da origem, a fonte da criatividade.

Conforme visto, Winnicot (1963) se refere ao adolescente como "um isolado". O isolamento do eu privado dá garantia ao adolescente de que sua marca pessoal é preservada e respeitada; faz parte da procura de uma identidade; necessário para o estabelecimento de uma maneira pessoal de comunicação que não leva à violação do si mesmo central ou *self* central. É uma comunicação genuína consigo mesmo, que se dá na quietude, no silêncio. Essa experiência estrutura a constituição de uma futura identidade adulta, "eu sou"; não pode ser abocanhada por ninguém, mesmo quando se entra em acordo com o mundo adulto. É um trabalho de migalhas, "cuja tarefa dos adultos

responsáveis é favorecer que o próprio tempo faça a sua parte". A presença do adulto é necessária, porém sem que se busque enxergar muito o que se passa no íntimo dos filhos, tampouco procurar uma lógica na atitude deles. É o reconhecimento, por parte dos pais, do *status* do indivíduo com identidade própria. Conferir esse *status* ao adolescente é conviver com discordância, seja de opiniões, ou mesmo de reconhecimento da capacidade dele de contribuir para a sociedade.

A obtenção da capacidade de estar só na presença do outro está relacionada à manutenção do núcleo central intocado pelo ambiente compartilhado e é um dos elementos de maior importância no processo de amadurecimento.

Esse aspecto foi bastante significativo no trabalho de pesquisa com o adolescente. Ao finalizar o trabalho com um dos grupos, pude constatar que os alunos tinham adquirido um modo de estar em sala, como se tivessem uma tênue película protetora que os distinguisse do meio externo imediato. Bastante perceptível no modo de realizar as suas tarefas, era no entanto fácil de ser quebrada por pessoas que, por exemplo, entravam em sala de aula para dar avisos. A essa conquista chamei de estado de quietude e pude verificar que favorecia a realização das tarefas. Ao abordar os modos de comunicação e, ao se referir à preservação da comunicação silenciosa com objetos subjetivos, que está assentada no núcleo central protegido do meio externo compartilhado, Winnicott afirma que tal estado contribui para a capacidade de reclusão. Estar consigo mesmo favorece a realização das tarefas desde que não se perca o vínculo com o objetivo da reclusão: "Isto parece com a capacidade de se concentrar em uma tarefa" (1990, p. 171).

Os pais ajudam quando permitem que seus filhos possam ter "seu segredo", sua intimidade. Os pais, em contrapartida, necessitam ter com clareza aquilo que diz respeito à privacidade dos filhos. Não me deterei aqui sobre o exercício de comunicação explícita com os filhos, pois, ainda que seja tema de grande importância, não cabe no contexto deste trabalho. Voltando, entretanto, ao foco da discussão, a atitude de isolamento dos adolescentes nesse estado é sinal de saúde e indica que ele tem onde se refugiar; a função do mundo compartilhado é a mera presença. Umas das tarefas dos pais seria a de conter a sua ânsia de investigação. Se descobrirem algo, devem guardá-lo para si, quando não for necessário comunicar a descoberta. Este ponto é crítico, e pode pôr a perder algo precioso que é vivenciado pelo filho.

Esse estado de ser, peculiar do adolescente, influencia decisivamente o modo da relação psicoterápica com os jovens. Segundo Winnicott, trata-se de um eu que não deve ser atingido pelo meio externo, permanecendo esse núcleo incomunicável com o mundo dos objetos percebidos, no qual o indivíduo no seu isolamento é absolutamente pessoal, e a comunicação não é verbal, entretanto ”pertence ao estar vivo”.

Cabe enfatizar o limite da interpretação do analista neste campo. O ponto central, tanto do ambiente como do psicoterapeuta, é a confiabilidade que deve dominar a relação.

Winnicott, ao se referir ao adolescente e ao trabalho analítico, faz a seguinte apreciação: "Eles sentem que através da psicanálise serão estuprados, não sexualmente, mas espiritualmente. Na prática o analista pode evitar confirmar os temores dos adolescentes" quanto a isso, "[...] deve esperar ser testado inteiramente. Deve também estar preparado para empregar a comunicação do tipo indireto, e reconhecer a não-comunicação simples" (1990, p.173).

O adolescente, no processo de amadurecimento, é um indivíduo isolado, não está pronto para ser um membro da comunidade de adultos, vai fortalecendo as defesas para não ser descoberto até ter tido várias experiências que o capacitem a chegar a um acordo com o mundo adulto. Enquanto isso não ocorrer, “O que é verdadeiramente pessoal, e que é sentido como real, deve ser defendido a todo custo, mesmo que isso signifique uma cegueira temporária do valor da conciliação. Os adolescentes formam agrupamentos mais do que grupos, e por parecerem iguais enfatizam a solidão essencial de cada indivíduo” (Winnicott,1990, p.173). A partir deste estado de isolamento, o jovem inicia as relações objetais, das quais, no começo, podem resultar relações entre indivíduos e, eventualmente, socialização.

1.2.7 Sentimento de desconexão corpórea

O corpo emerge na adolescência com toda a intensidade do mutável e do novo. As mudanças corpóreas tornam desconhecidos aqueles lugares até há pouco tempo

conhecidos. A elaboração imaginativa das funções leva bastante tempo até constituir-se no “eu sou uma pessoa adulta". As mudanças são irreversíveis porque se perde o corpo infantil e se ganha um corpo cujas formas e funções radicalizam o conhecimento sobre si. As fantasias que acompanham essas mudanças influenciam suas relações com os pais e com a sociedade mais ampla, solicitando novas articulações, que se reorganizam em configurações novas, quando necessárias, e velhas, quando requisitadas.

Creio que a integração da psique com o soma construído na primeira infância ajuda no momento de confusão e alucinação da desconexão corpórea. Ao mesmo tempo, ela é utilizada como substrato de uma nova plasticidade do eu corpóreo. O retorno a esse território, antes simbolizado, é um lugar de descanso, e a tolerância dos pais e da sociedade colabora com a necessidade do “deixa estar”.

Momentaneamente é possível, quem sabe, suportar a perda dos limites do esquema corporal, assim como um descontrole de algumas funções corporais. Aqui o ambiente necessita de tolerância; alguma incontinência urinária pode tornar a aparecer, após ter havido os controles necessários na primeira infância. Molhar a cama é passageiro, servirá como elemento de alguma elaboração fantasmática do adolescente com a nova capacidade das funções do corpo.

Quando criança, a experiência do instinto esteve apoiada no encontro do corpo da criança em contado com o corpo da mãe. Do mesmo modo, as zonas erógenas foram reconhecidas nas suas qualidades de funcionamento, formando uma organização instintual que faz parte de um *self* corpóreo. Foi permitido habitar um corpo que foi significado pela presença afetiva do outro. Isso implica, então, a existência de uma memória imaginativa que tem acesso ao psiquismo que vive no corpo. Mesmo residindo num corpo que foi significado pela presença amorosa do ambiente, para o adolescente "há um longo período de incerteza quanto à própria existência de um impulso sexual de fato" (Winnicott, 2001, p.118). As atividades diversas, como a masturbatória e a prática do sexo, podem servir como forma de descarregar tensões “[...] antes de representarem formas de união entre pessoas integrais" (id., ib.). A tentativa de integração de um padrão pessoal nesse período se apresenta nos jogos sexuais incompletos ou no comportamento afetivo com ênfase no sentimento. Todo o desenvolvimento teórico em termos das reações do ego

às mudanças do id, são aqueles estudos originados na psicanálise clássica, os quais também se deve levar em conta.

Nos dias de hoje, em termos sociais e de saúde, existe a AIDS que de alguma forma serve de proteção, proibição ou perseguição. A meu ver, a sociedade, com a questão da educação sexual e a recomendação do uso do preservativo, lida na maiorias vezes de forma dissociada com a necessidade de experiência do instinto sexual por parte dos jovens, que participam de modo natural do processo de amadurecimento de um corpo vivo em vias de se tornar adulto. O tratamento dado ao sexo como mera satisfação, dá-lhe uma conotação de "corpo coisa", perdendo-se de vista a luta do adolescente para integrar os seus instintos sexuais como parte de si. No entanto, menino e menina podem gerar um filho, haja vista que a gravidez na adolescência tem sido um tema muito pesquisado na atualidade, dada a sua freqüente ocorrência e os problemas que suscita. No trabalho realizado houve duas ocorrências.

Os problemas relativos ao aspecto sexual de adolescentes são graves em nossa sociedade; registra-se uma grande incidência em termos de saúde mental de seus membros, bem como a ocorrência da prostituição infantil. O que leva à "coisificação" do corpo desvinculando da constituição de si, de crianças e jovens, assim como denuncia o estado de um corpo social bastante adoecido.

Safra lembra que em alguns sujeitos existem áreas do seu corpo que não foram significadas pela presença de um outro e, segundo ele, passam a ser regiões em que o paciente desaparece na escuridão do nada. A pessoa tem uma experiência de tipo psicótico, em que o *self* é aniquilado. "Alguns pacientes buscam uma solução mediante uma excessiva erotização daquela região [...]" (1999, p. 45-46); outros aparecem com manifestações psicossomáticas, numa tentativa de busca e esperança do encontro com um outro que lhes possibilite existir naquelas áreas corporais. A presença desses tipos de sofrimentos nos adolescentes são muito freqüentes e foi possível presenciar essa realidade em alguns alunos que foram acompanhados na pesquisa. Vários anos seriam necessários para integrar o psiquismo com o soma nesses sujeitos observados.

O lidar com os vestuários é bastante particular nesse estágio, serve como continuação de si ou, então, é utilizado como objeto transicional; há também vestimentas

que são meramente de uso. Para os jovens, algumas peças de vestuários têm um certo significado, por um tempo limitado e efêmero. Os seus pertences em geral são jogados, esquecidos, rasgados, furado.

Nos jogos e nas brincadeiras o corpo fala e seus contornos são testados. Fatos reais necessitam ser experienciados. Em muitas ocasiões, não muito felizes, quebram-se, acidentam-se, o que pode assustá-los. Nos momentos de perplexidade recorrem aos pais e estes o toleram e, quando necessário, fornecem parâmetros e limites. Aqui entra todo tipo de esportes radicais e sua importância quando praticados com espontaneidade.

Os adolescentes reagem com satisfação, com a experiência real de possuir um corpo ao qual podem dar limite e que, ao ser danificado, pode ser restaurado; as suas fantasias são onipotentes: possuir um corpo imbatível e poderoso, ainda que aliviadas com a experiência do corpo falível. Paradoxalmente, nos acidentes, são vivenciados e significados os sentimentos pela elaboração imaginativa de um corpo que tem vitalidade (a dor) e limita o si mesmo corporal. Por isso, todo tipo de acidentes é freqüentes nos jovens, até os mais perigosos.

Quando o adolescente não consegue integrar o seu impulso agressivo com esses tipos de experiências ao *self* corpóreo, como parte do psiquismo corporal, existem com freqüência as auto-mutilações ou todo tipo de marca deixada no próprio corpo, como uma tentativa de viver a sua agressividade, fazendo parte de si mesmo, na ausência de um corpo que o acolha, o ame e sobreviva à sua destruição.

Suponho que os sentimentos elaborados pelo psiquismo em um corpo em mudança, como nos acidentes corriqueiros dos adolescentes, são ambivalentes: eles se colocam em risco, isto causa medo e ao mesmo tempo um sentimento de ser real. Por não ser o corpo infalível, existe um limite para as fantasias inconscientes do poder e do “eu” como corpo que sente as investidas pessoais. Isso traz o sentimento de ser real.

A coordenação motora necessita ser re-significada, porque envolve diversas funções como ritmo, noção espacial, intensidade muscular, elasticidade dos tecidos musculares. A possibilidade de um corpo ganhar novas dimensões e habilidades

contribui para que alguns jovens expressem o si mesmo e usem o espaço do mundo compartilhado por meio da dança, do esporte, da música, é a comunicação expressada pelo gesto do corpo e uso da terceira área.

A comunicação, nesse estágio, não depende unicamente da expressão verbal, podendo utilizar de outras vias, já que as palavras não dão conta. Daí o uso freqüente de gestos, expressões corporais, ritmo corpóreo etc. Em cada gesto, em cada sensação, há o envolvimento intenso das funções do corpo; essas experiências contribuem para ampliar e enriquecer o mundo interno do jovem e o seu mundo objetivamente percebido.

Um ambiente que favoreça no adolescente a experiência de envolvimento corpóreo contribui para que esse futuro adulto sinta-se ancorado em um corpo vivo e o psiquismo consiga fazer uma feliz comunhão com o soma.

As dificuldades do ambiente serão mais ou menos comprometedoras nas suas relações com os adolescentes, conforme cada um dos membros do mundo adulto tenha conseguido construir a ancoragem da psique com o soma.

As experiências favoráveis estruturam o psiquismo, é um si mesmo pessoal que transmite o seu estilo através do corpo. É um eu com um corpo vivo que se modifica e modifica o meio em que vive. A explosão estética dos filhos suscita inúmeros sentimentos - quase sempre presentes - como de admiração, inveja, ânsia de competir de igual para igual etc. Isto é, o ambiente suficientemente bom vivencia as modificações dos adolescentes. A questão é se os pais tiram proveito desses sentimentos, que têm o seu valor, mesmo que trazendo, às vezes, desconfortos pessoais.

É importante lembrar que o adolescente saudável vivencia uma estranheza proveniente da desconexão corpórea. Paradoxalmente, essa experiência, contando com um ambiente que possa lidar com as transformações desse estágio ao longo do tempo e, simultaneamente, sendo elaborada pela função imaginativa, possibilita o surgimento da expressão de si e criação mediante novas formas de expressão, que não correspondem ao campo da expressão verbal, como a arte plástica, os desenhos de uma forma geral, a música etc.

Capítulo 2 - Metodologia

A metodologia utilizada no campo de pesquisa foi a do observador participante com intervenção[38]. As primeiras observações foram realizadas levando em conta a entrada da instituição, no seu aspecto físico e na distribuição da mesma, (os portões, o muro, a recepção, etc.).E como eram utilizados pelos alunos, professores, secretárias, o policial, etc.

A observação do aspecto físico não se esgotou num primeiro momento, prosseguiu ao se realizar a observação dos alunos em sala de aula. E ainda ao transcorrer o trabalho, por ser um elemento importante do próprio processo interventivo.

Ao realizar a observação física da escola, ao mesmo tempo observava as pessoas, para ver de que modo a relação entre elas poderia afetar o processo maturacional dos alunos da classe de "correção de fluxo".

No encontro inicial com a coordenação, o meu interesse se direcionou às motivações que a levaram a fazer o convite, assim como neste caso específico houve a presença da professora de educação física da classe de "correção de fluxo" que demonstrou alguma afinidade com os alunos. Esse aspecto foi levado em conta como elemento que podia contribuir para o trabalho.

Depois de feito o acordo com a coordenação para a efetivação do trabalho, efetuei uma observação dos alunos em "correção de fluxo" em sala de aula, explicando o motivo da minha presença e propondo um tipo de trabalho. Nesta situação era importante estar atenta às relações estabelecidas entre os alunos e seu professor, compreender as atitudes de ambos, e como a minha presença era recebida. Quando solicitada, procurei adequar a minha resposta a partir de alguma necessidade que podia emergir no momento.

---

[38] A pesquisa só foi formalizada no transcorrer do trabalho depois de um ano de realização.

Em decorrência da mudança da estratégia proposta à instituição, realizei uma nova observação dos alunos em sala, para explicar o motivo da mudança do trabalho, comunicando que os encontros se iniciariam de imediato. Nessa observação foi privilegiada a maneira de estar do professor com os alunos e quais as necessidades mais emergenciais dos mesmos que necessitariam ser reconhecidas.

Essas observações se ampliaram para a reunião pedagógica dos professores com a coordenação. Da mesma maneira, foi explicado o motivo da minha presença e o projeto de trabalho. Foi dada importância às queixas dos professores com relação ao cotidiano de trabalho com os alunos. Cuidando de preservar as opiniões deles, ao mesmo tempo direcionava o meu olhar buscando reconhecer o trabalho árduo de ser professor de alunos adolescentes.

É conveniente esclarecer que a princípio essas observações poderiam ter uma duração maior ou ampliar-se o campo de observação. Neste caso, por exemplo, foi cogitada a observação dos alunos no horário do lanche. No horário do recreio buscava apreciar o brincar dos alunos.

Para Laplantine (2003), a observação participativa fundamenta-se nos procedimentos da etnologia. Nela os elementos provenientes da presença do observador, longe de serem considerados como obstáculos que deveriam ser neutralizados, são fontes que contribuem para o conhecimento. Ainda, segundo o autor, nunca somos testemunhas objetivas observando objetos, e sim sujeitos observando outros sujeitos.

Esse método supõe que na pesquisa haja um primeiro momento que é o da aprendizagem por meio de um convívio assíduo e de se deixar afetar pelo objeto de estudo. Passado esse tempo da impregnação, chega, inelutavelmente para o etnólogo, o da distância, “pois é próprio da linguagem, e particularmente da linguagem científica, estabelecer uma separação”. Essa técnica foi utilizada pelos etnólogos na prática do trabalho de campo e pode ser considerada uma técnica representativa da Antropologia.

A Antropologia não nega o envolvimento do observador participante. Esse aparente subjetivismo pode levar e tem levado os antropólogos a se aproximarem o

suficiente das populações que estudam. É importante que o observador se dê conta das informações e sensações sutis que o afetam durante as observações.

Na observação participante, há uma co-participação consciente e sistemática do observador nas atividades comuns de um grupo de pessoas; ele se integra à situação que está pesquisando com o objetivo de obter dados sobre o comportamento pelos contatos diretos. O objeto de pesquisa e o pesquisador estabelecem um campo no qual entram em jogo atitudes de um em relação ao outro, e não se pode pretender um isolamento de cada uma das partes, como uma espécie de "assepsia".

Esse método fundamenta-se em um posicionamento epistemológico que supera, no estudo do homem, a abordagem dicotômica do pensamento ocidental. Nessa perspectiva, o observador participa plenamente com sua subjetividade na relação com o outro e no processo que observa. Desse modo, concepção de objetividade fruto de um pensamento positivista é substituída uma participação do pesquisador no processo que estuda e que, ao mesmo tempo, transforma.

No entanto, a minha observação não era a de uma antropóloga, mas de uma analista. Ou seja, eu observava com o propósito de diagnosticar o tipo de ambiente que era oferecido aos adolescentes da classe de "correção de fluxo", aos professores, e funcionários. Minha observação portanto era norteada para um objetivo clínico e orientada por minha experiência clínica e pelos autores que fundamentam a minha prática

Havia a preocupação em compreender as angústias dos adolescentes que freqüentavam a escola. A observação diagnóstica tinha o propósito de alcançar uma compreensão necessária para iniciar a intervenção clínica, para assim favorecer o estabelecimento de melhores condições ambientais, lidar com as angústias dos adolescentes e, quando necessário, com as dos professores. Como analista realizava a intervenção clínica ao mesmo tempo em que investigava. Busco, portanto, por meio deste trabalho, apresentar um modelo de intervenção clínica com adolescentes da classe de "correção de fluxo" em uma instituição escolar.

Foi um trabalho clínico-investigativo realizado em um contexto de instituição, fora da situação tradicional de trabalho em consultório. A noção de espaço

potencial auxiliou-me a intervir analiticamente em um campo de trabalho que habitualmente não é aquele no qual um analista trabalha. Apoiei este trabalho em meu conhecimento da importância das funções maternas na constituição do *self* do bebê. Como Winnicott assinala, é na adolescência que o jovem ainda necessitará do encontro dessas funções em uma situação existencial que também demandará a presença de um ambiente que sobreviva.

2.1 Problemática de Pesquisa

A pesquisa foi feita com base em observação de grupo de alunos em "correção de fluxo" [39] (denominada também de "classe de aceleração") em sala de aula e também em reuniões com os professores e com a coordenação da escola.

A "correção de fluxo" foi criada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo visando "a...retomada da trajetória regular dos estudos, a melhoria da qualidade de ensino, a garantia de uma aprendizagem de habilidades e conceitos básicos para a vida em sociedade; e também o resgate da auto-estima do aluno, a confiança em si e suas potencialidades, para que se coloque ao longo de seu percurso escolar como um ser pensante, produtor de idéias, capaz de obter sucesso em seu processo de aprendizagem". O critério para a identificação dos alunos era a defasagem idade/série que ultrapassasse dois anos ou mais da idade prevista para a série em que o aluno estivesse matriculado.

Os alunos adolescentes observados da classe de "correção de fluxo" variavam da 5ª. à 6ª. série, as idades variavam de onze a dezessete anos. O grupo relatado nesta pesquisa contava com uma média de 30 alunos.

A "classe de aceleração" do grupo estudado neste trabalho compunha-se de cinco meninas, o restante eram meninos.

---

[39] O projeto foi denominado "Ensinar e aprender" e existiam critérios para seleção de escola, professores, etc. As turmas das classes de aceleração eram compostas por no mínimo 30 alunos e, no máximo, 35. Como projeto mostrava boas intenções, porém, na prática, encontrava muitas dificuldades para de fato favorecer o aluno na sua necessidade, conforme observado na pesquisa.

Suas famílias, na maioria, eram migrantes do nordeste e, poucas, de outros estados. Alguns alunos haviam chegado à cidade de São Paulo com a idade de sete a dez anos. Em muitos de seus lares não existia a figura paterna, o controle da casa ficava sob a responsabilidade da mãe, contando com o auxílio do próprio filho (a). Em outros, no entanto, existia a ausência da figura materna, que havia retornando à cidade de origem, sendo o responsável o pai. Três alunos não contavam com a retaguarda de ambos, ficando, portanto, sob a tutela de um responsável.

A moradia de alguns alunos situava-se em bairros distantes, outros em pequenos cortiços, alguns moravam em prédios do bairro, por serem filhos de zeladores, e outros na pequena favela do bairro.

Os comportamentos que foram observados em sala de aula demonstravam uma situação dramática dos envolvidos - o professor, o aluno e outros. Os estudantes se mostravam irrequietos, isolados, muito deles com olhares vazios e distantes. Com freqüência, alguns acabavam dormindo, outros não traziam nenhum tipo de material escolar. A desproporção entre suas necessidades e o oferecido podia ser observada nas carteiras da sala de aula que já não tinham as medidas para seus corpos. O professor intervinha, solicitando posturas corretas, mas em vão eles tentavam se acomodar, enquanto o professor procurava também mantê-los atentos. Essa situação provocava constrangimento e impasse. Os jovens se agrediam de diversas formas, as relações com alguns professores tornavam-se insuportáveis.

As aulas pareciam não ter sentido para a maioria . O professor queixava-se de exaustão, da falta de interesse ou até mesmo declarava não saber mais o que fazer.

A escola punia esses alunos com sucessivas suspensões, enviava cartas de advertência aos pais, fazia reuniões com eles. Nestas, as queixas eram de diversas ordens e de ambas as partes.

Na escola era comum que estes jovens fossem apontados pelos seus comportamentos como decorrência de falhas familiares. Ou se atribuía o problema às questões do mundo intrapsíquico, criando rótulos indesejáveis (pouca inteligência, desligado, apático, etc.).

Outra faceta que pude vivenciar no meu contato com esses jovens é que eles eram amáveis, solidários, gostavam de pintura, seus desenhos mostravam extrema riqueza, apreciavam a música e seu esporte favorito era o futebol. Eles queriam afeto, franqueza e respeito.

Pressupunha-se, pelas observações iniciais, aliadas ao conhecimento pessoal originado pela experiência clínica e os estudos teóricos, que determinados comportamentos apresentados por esses alunos eram sinais de comunicação que necessitavam ser ouvidos pelo outro, para encontrar um caminho e prosseguir no seu desenvolvimento.

Para atingir o objetivo principal da pesquisa, o de possibilitar o desenvolvimento maturacional do jovem através de um trabalho interventivo pautado no *holding* winnicottiano, seria necessário acompanhar esses alunos no espaço escolar, propondo atividades que fizessem sentido para eles.

Os nomes citados neste trabalho são fictícios para preservar a identidade dos alunos e funcionários da escola, conforme postulado para pesquisas em Ciências Humanas.

2.2 Local do estudo

O trabalho foi desenvolvido em uma escola pública estadual, localizada na zona sul da cidade de São Paulo, em bairro bem abastecido de prestação de serviços, e de transporte de ônibus e metrô. A escola fica próxima à estação de metrô, o que permite receber alunos moradores de bairros distantes.

Seus alunos eram filhos de trabalhadores, na sua grande maioria jovens oriundos da classe média cujos pais perderam o poder aquisitivo, seja pelo achatamento salarial, seja pela perda de emprego. Uma outra parcela da população estudantil era composta por alunos que tinham sua moradia em uma pequena favela no bairro,

O bairro, devido à sua localização, tem áreas com moradias de alto

padrão, de classe média, de pequenos cortiços e tem uma pequena favela encravada em uma área de casas residenciais.

2.2.1 Impressão da escola e a descrição

Conforme dito anteriormente, a descrição da escola neste trabalho não tem o propósito de fornecer dados apenas como cumprimento de formalidades, mas por considerar que o aspecto físico e a composição do espaço afetam a constituição do sujeito, conforme a teoria que sustenta este trabalho. Algumas descrições mais detalhadas do espaço físico serão apresentadas no decorrer dos capítulos, principalmente no relato da intervenção clínica que será discutida no capítulo quatro.

A impressão imediata que tive da escola foi a de um lugar impessoal. Se eu fosse criança, ficaria intimidada com a presença de: muros cor de cinza, com vários *outdoors,* com uma entrada menor na lateral da escola que se destinava ao uso dos alunos. Isto me causou estranheza, pois havia um portão grande, que dava acesso à entrada principal da escola. Desse modo, do ponto de vista clínico, com a visão voltada à pesquisa, observava e ao mesmo tempo indagava:

> *- Qual é o sentido do uso da entrada lateral pelos alunos, tendo uma entrada principal da escola? - Por que havia essa distinção? Uma entrada só para alunos na lateral e outra entrada principal para os professores, visitantes, diretores, etc. - Não seria interessante que ambas as entradas pudessem ser utilizadas indistintamente pela população escolar? - Não seria uma das maneiras de amainar os vazios e distanciamentos existentes entre eles? - A forma como era definida a entrada não estaria revelando o tratamento, no mínimo, desigual? - O encontro do professor e seus alunos podia ser ao dirigir-se pela entrada lateral, ou na entrada do portão principal.*

No lugar de observador, pude notar que o portão grande permitia acesso de veículos; logo à esquerda havia um pequeno estacionamento, utilizado pelos

professores, e à direita, acima do nível térreo havia um pequeno jardim com um aspecto descuidado. Seguindo adiante, havia um *hall* com uma porta que dava acesso ao pátio da escola. À direita havia alguns degraus que permitiam a entrada para o recinto interno com a secretaria.

Estranhei a presença de um policial na sala de espera. Havia nesse período, quase diariamente denúncias e críticas, veiculadas pelos órgãos da imprensa, de que era caótica o estado da escola pública. Relatava-se a ocorrência de tiros, venda de drogas, professores que haviam tido seus veículos danificados, outros que haviam sofrido violência física, brigas de gangues e outras interdecorrências.

Mesmo estando a par da situação da escola pública, causou-me desconforto a presença do policial e, às vezes, com a viatura estacionada no pátio da escola. Esta presença era ofensiva para uma escola, que deveria merecer da população respeito e confiança.

A própria presença do representante de um órgão de segurança pública delatava a falência da escola como local em que as crianças teriam certa segurança para brincar, estudar, até brigar? O que representava o policial ou a viatura da polícia no imaginário dos alunos ? Ou, ao contrário, a sua presença excessiva se tornava uma figura intrusiva, que obturava a possibilidade da emergência da própria imaginação para auxiliar no desenvolvimento do aluno? A meu ver, a figura do policial podia estar associada à repressão, à intimidação, ao uso da força. Mas seria possível se pensar também em uma figura que zelasse pela segurança do patrimônio público?

Retomando a descrição física da escola, observei também um portão com grade, que se comunicava com o corredor interno. Nas laterais encontravam-se as secretarias.

Para o visitante ser atendido, era o policial a primeira pessoa com quem se contatava. O funcionário da secretaria que poderia dar informações não tinha visão das pessoas que chegavam. Como visitante e não sabendo para onde me dirigir, perguntei ao policial como fazia para ser atendida. Havia também a mãe de um aluno esperando para ser atendida. Aproximei-me e falei em voz alta para ser atendida. Sem se levantar, a secretária

disse: "Pode falar", ao que respondi: "A professora Márcia da coordenação está me esperando, meu nome é Mercedes"; a secretária mandou esperar e levantou-se para anunciar a minha chegada; a senhora que ali esperava, timidamente, disse: "Por favor, moça, recebi uma convocação"; a secretária: "Convocação do quê?!" A mãe: "Aqui o bilhete tá falando que o meu menino só volta se eu falar com a diretora"; a secretária: "Espera um pouco, que a diretora não chegou ainda". O diálogo que descrevi serve para mostrar como os pais dos alunos se movimentavam no espaço escolar, assim como para retratar uma pequena amostra do desencontro das relações nessa instituição.

Era o modo pelo qual a secretária recebia as pessoas que chegavam e que, na maioria das vezes, eram familiares dos alunos. No decorrer do trabalho, pude observar que as secretárias pelos gestos e tons com que se expressavam, deixavam claro aos familiares que sua presença não era bem-vinda, fazendo-os sentir que o espaço escolar era um lugar que eles não dominavam e não lhes pertencia.

No decorrer do trabalho observei que os familiares sentiam-se não merecedores de um tratamento digno, em razão da sua condição de menos-valia, de tal forma delatavam seus olhares desviantes, seus nos modos cabisbaixos [40]. No gesto tímido e quase imperceptível, a fala da senhora que esteve ao meu lado na minha primeira visita à escola, parecia querer se justificar por ter ousado perguntar quase se desculpando pela sua presença. Esse modo de ser da escola, em relação aos familiares, mudou pouco até quando dei por encerrado o meu trabalho.

A secretária tinha duas auxiliares que atendiam a clientela; também contava com o auxílio de uma professora titular[41] (normalmente afastada da sala de aula, devido a problemas de saúde) e a secretária efetiva.

O número de funcionários estava atrelado ao porte da escola e ao número de alunos. Em regra, os funcionários não eram suficientes para atender às necessidades da escola, o que dificultava também o bom atendimento, pessoal ou por telefone.

---

[40] Feder (2001) observou, de forma semelhante, na sua pesquisa, a questão da família e a escola pública, o sentido de indignidade presente e veiculado pela escola, estabelecendo uma rotina excludente.

[41] Nesta escola, quando foi realizada a pesquisa, existiam diversas categorias de professores: os titulares eram os concursados, assim como havia os substitutos (os contratados) e eventuais que não mantinham nenhum tipo de vínculo com a escola, esses ministravam as aulas na ausência dos dois primeiros. Essas divisões nem sempre favoreciam a estabilidade e continuidade ambiental para o processo de desenvolvimento dos alunos.

Caso a escola quisesse contratar algum funcionário, ela deveria arcar com as despesas extras. Como as verbas destinadas pela Secretaria da Educação não cobriam as necessidades da instituição, a última diretoria com que tive contato buscava recursos na própria criatividade, realizando alguns eventos para obtenção de fundos que cobrissem várias despesas.

2.3 A estratégia de trabalho

Fiz um delineamento na maneira de conduzir o trabalho. Usei a palavra delinear, pois era possível sofrer algumas variações em razão das necessidades do próprio grupo de alunos ou da escola, sempre levando em conta o favorecimento do processo maturacional de ir adiante e a constituição do *self* [42]. A estratégia ficou delineada da seguinte forma:

a) Em razão da urgência da escola, a observação do espaço escolar por um período de três meses foi cancelada. Iniciei imediatamente o trabalho e comecei pelo funcionamento da escola. Fiquei de três a quatro meses mantendo os encontros com o grupo em uma sala[43].

As observações partiam do espaço micro para o macro. O propósito era a escola conhecer o meu modo de trabalhar com os alunos de "correção de fluxo" e que eu pudesse conquistar a confiança na condução do trabalho e, lentamente, ocupar o ambiente escolar. Essa idéia esteve presente desde o início do trabalho com a escola[44].

O primeiro grupo de "correção de fluxo" - 2° semestre de 1998 a dezembro de 1999 e o trabalho se organizou da seguinte forma:

► <u>O espaço</u>: nos primeiros meses, pelo fato de a escola não dispor uma sala específica para o nosso grupo, havia a necessidade de criar nosso espaço semanalmente. Utilizamos diversos espaços, tais como

[42] Utilizarei o termo *self* verdadeiro ou "si mesmo verdadeiro" indistintamente ao longo do texto.
[43] Assunto que será desenvolvido no Cap. 4, sobre eu não acreditar que esse modo de trabalhar com os alunos traria mudanças.

a sala da vice-diretora (cujo cargo estava vago), a da dentista, as próprias sala de aula, quando existia sala vaga, até a biblioteca, que mais parecia um depósito e, em situações de necessidade, ficamos também no pátio.

► O aluno: No início, os que participavam do encontro eram aqueles tidos como "alunos problema", encaminhados pela coordenadora[45]. No entanto, o trabalho ganhava força porque partia das necessidades dos alunos, o que propiciaria abrir o espaço necessário para o grupo da "5ª série F", como era a proposta inicial. E foi assim que eles conseguiram se apropriar do espaço escolar.

► Material utilizado como meio de expressão: O grupo utilizou principalmente pintura, argila e colagem[46].

b) Em um segundo momento, o uso de diversos espaços, por meio do jogo de futebol e apresentação do objeto da cultura.

A observação e acompanhamento em quadra esportiva nos diversos momentos de jogos e competições surgiram em razão da escolha dos alunos por futebol e voleibol. Isso foi construído pelo próprio grupo nos encontros dos três primeiros meses. Inicialmente pensou-se em abrir o espaço de reflexão fora da quadra. Contudo, o próprio grupo foi utilizando a minha presença na quadra para conversar, brigar, falar das suas histórias. O espaço da quadra foi se expandindo para um bairro próximo para competições em um Centro de Juventude, em uma escola particular do próprio bairro e, finalmente, no Pico do Jaraguá.

Além desses espaços o grupo foi acompanhado em sala de aula na disciplina de Português.

Nesse contexto, a figura da professora continuava exercendo a sua função, tanto que, na quadra de esporte, a escolha foi pela professora de educação física.

---

44 Esta passagem será mais bem descrita no Cap. 4.
45 De forma semelhante ao trabalho realizado pelas psicólogas voluntárias.
46 São materiais que despertam várias áreas da sensorialidade do sujeito e se referem à área da constituição maturacional primária, que inclui a constituição do *self* como foi visto no Cap. 1.

A escolha do espaço e da disciplina foi feita pelo grupo.

c) No terceiro momento, o segundo grupo da 5ª. série - 2000 a 200l.

Este grupo além do espaço da quadra também se utilizou da cozinha da escola para realizar uma tarefa escolhida pelo grupo.

A utilização de filmes em sala de vídeo, argila e elementos narrativos em sala de aula foram escolhas baseadas nas preferências dos alunos, principalmente os alunos do segundo grupo de "correção de fluxo" que acompanhei.

Para a sessão de filmes, foi escolhida a disciplina de português, por ser a professora responsável pelo grupo de "classe de aceleração", e porque era disciplina com carga dupla que o grupo disponibilizava.

As discussões e reflexões dos filmes ocorriam em sala de aula. Minha presença era utilizada simplesmente para estar com o grupo e realizar pequenas intervenções, quando fossem solicitadas tanto pelos alunos quanto pelos professores. Em uma oportunidade, o filme propiciou a utilização do mapa do Brasil e o mapa do Oriente, para se falar das cidades em que nasceram os alunos.

Apesar de possuir material de produção que foram guardados (narrativas e desenhos), a pesquisa sofreu uma interrupção importante por um período de seis meses (segundo semestre de 2000), devido a problemas familiares de saúde. Os alunos, no entanto, continuaram se comunicando comigo por cartas. Felizmente, pude retomar o trabalho no primeiro semestre de 2001.

d) O uso da música: constava do projeto a formação de uma oficina musical, onde os jovens pudessem escolher a forma de expressão que achassem significativa. Esta não foi realizada.

Contudo, o uso da música se deu por meio da apresentação do coral de uma escola particular, por duas vezes, e a apresentação da banda de Fanfarra da própria escola. Esse movimento propiciou a abertura para o uso da música pela escola, nos eventos e no dia-a-dia, como na hora da saída do período matutino.

A banda de Fanfarra foi dirigida por uma professora de música, e alguns alunos de "correção de fluxo" participaram dela.

A utilização da música permitiu experienciar o momento de quietude do grupo, estado observado depois em sala de aula.

- ► A figura do psicoterapeuta ou analista: esta exercia a função especular, sustentava os diversos momentos de necessidades pessoais dos alunos e do grupo nos diversos espaços. Apresentava os objetos necessários para dar continuidade ao desenvolvimento do aluno. Em outras palavras, ofertava as diversas funções de acordo com a necessidade do grupo e dos alunos, incluindo o ambiente maior, com o cuidado do professor, da coordenação e da direção.

e) Trabalho com os professores: como suporte para o processo de desenvolvimento dos alunos foi necessário focalizar a relação com os professores e o contexto escolar. Este trabalho foi realizado com os professores nas reuniões pedagógicas, onde foram discutidos os assuntos do cotidiano de sala de aula. Por solicitação dos professores, em alguns momentos as discussões centralizaram-se na adolescência, como processo de desenvolvimento, a função de ser professor e outros temas.

Outra forma de conduzir o trabalho com os professores, que se mostrou efetiva, foi reconher as atitudes destes em sala de aula que poderiam favorecer tanto o aluno quanto professor e que denominei de "atitudes integradoras".

Assim como os alunos, os professores, na medida em que conquistavam a confiança pessoal, utilizavam-se da minha presença, de acordo com os espaços e a suas necessidades. Para conversar e "desabafar", podia ser no corredor, no pátio no momento de algum evento, na sala dos professores, por exemplo.

Ao perceber o movimento do professor, minha estratégia também foi de utilizar qualquer oportunidade que surgisse para uma conversa que fosse favorável para os alunos e o professor em questão. Eu tentava aproveitar estes momentos, para fazer algum

apontamento que fosse útil e tentar quebrar o círculo vicioso de falta de perspectiva que o professor tinha de si e dos alunos.

Em relação ao movimento do professor para a continuidade do trabalho, estes sentiam necessidades de criar novo espaço. A terceira realidade, o espaço potencial, foi preenchido pela imaginação dos professores, que passaram a ver filmes, discutir sobre o assunto e se emocionar com memórias da infância. Mais tarde eles manifestaram o desejo de dançar, possibilidade esta que foi realizada com a apresentação vivências de danças circulares (a dança da colheita).

f) Os pais dos alunos: no projeto original também existia a realização, uma vez por mês, de reuniões com pais de alunos; deste grupo pretendia-se formar agente educador, os chamados elementos multiplicadores para atuarem no espaço escolar. Não se mostrou efetivo, por não ser essa a necessidade dos pais. Isso foi uma falha pessoal[47], pois era o meu anseio e não dos pais.

Quando havia convocação de pais, compareciam aqueles que se preocupavam com os filhos ou tinham necessidade de esclarecer algo. Em algumas reuniões de pais e mestres, minha função era estar presente para esclarecer algumas dúvidas pessoais.

g) Entrevista com a diretora, com as professoras de português e de educação física: seu objetivo tinha o caráter de depoimento. Estas foram gravadas em fitas magnéticas.

O dia dedicado à pesquisa: semanalmente, no período matutino, às quintas-feiras, até às l2 horas, e quando participava das reuniões pedagógicas, o horário se estendia até as l4 horas. Quando era convocada para as reuniões de pais e mestres,

[47] Minha falha decorreu em acreditar que os pais pudessem ocupar o espaço escolar como parte da coletividade, no entanto, o uso do espaço coletivo pelas famílias tratava de questões muito mais complexas. Poderia ser parte de um tema de pesquisa para compreender os fatores que o compõem.

comparecia à escola às 7 horas. Eventualmente participava, com a mudança da nova equipe da escola, de eventos culturais, formatura dos alunos, festa de confraternização da escola, etc.

O trabalho realizado semanalmente quase não tinha programação definida (só havendo um evento programado); ele seguia o percurso do grupo e dos alunos, estavam implícitas as características de uma postura clínica de caminhar juntamente com os pacientes.

Registro de pesquisa: no início não fazia registros imediatos, por entender que não faria parte de nenhum tipo de pesquisa. Registrava a situação do dia, com lembretes que considerava mais importantes. Com o transcorrer da pesquisa registrava semanalmente o trabalho de acordo com o fato ocorrido, da mesma maneira como quando se registra os casos clínicos. Foram recolhidos também materiais como narrativas, desenhos e fotografias dos alunos.

2.4 Período do estudo

A pesquisa com o primeiro grupo da 5ª.série de "correção de fluxo" se iniciou, conforme informado, no segundo semestre de 1998 e foi concluída em dezembro de 1999. A pesquisa precisou realizar um recorte, ao incluir o relato do primeiro grupo, com eventuais citações da experiência com outros alunos.

O trabalho com o segundo grupo foi iniciado no primeiro semestre de 2000 e foi concluído em 2001.

Capítulo 3 - Relacionamento com a instituição: a maneira de estar na escola

Neste capítulo a apresentação da instituição escolar não tem como propósito a análise institucional, tampouco a exposição de práticas pedagógicas e processos presentes na dinâmica escolar. Mas objetiva relatar a maneira de condução do trabalho, envolvendo a realidade escolar dos alunos de "correção de fluxo" [48], a partir da experiência com os outros alunos que não faziam parte do grupo estudado, os professores, a direção, a coordenação pedagógica, entre outros, podendo com isso auxiliar no processo de “vir a ser” dos adolescentes do “fluxo de correção”.

No início desse trabalho as escolas públicas passavam por mudanças mediante a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que foi sancionada em 20 de dezembro de 1996. Esta lei propôs mudanças para o ensino fundamental, dentre elas a separação das escolas de ensino fundamental em dois tipos: a que atende uma população infantil de 1ª. à 4ª.séries, e a que atende os alunos de 5ª. à 8ª. séries. A avaliação quantitativa foi substituída pela "avaliação continuada", situação em que o aluno seria avaliado ao longo de todo o ano letivo e, se necessário, submetido a recuperação ou a reforço fora do horário de aula; caso não conseguisse recuperar-se, seriam oferecidas outras oportunidades, no final do ano ou nas férias.

Outro esforço realizado pelas escolas, para enfrentar os problemas de defasagem escolar, foi a criação da "correção de fluxo", ou de "classe de aceleração". Nestas classes, os ciclos de aprendizagem eram ininterruptos da 5ª. à 8ª. séries, e o conteúdo de um ano era ministrado em alguns meses.

Nesta escola, em particular, os alunos passaram a freqüentar da 5ª. à 8ª séries, divididas nos períodos matutino e vespertino. No período noturno, funcionava o supletivo que atendia a uma população de adultos e jovens trabalhadores a partir dos

[48] Nesta classe o ciclo de aprendizagem é ininterrupto da la. à 4ª.e da 5ª. à 8ª. Série. Os alunos estão com a faixa etária avançada dentro do contexto curricular. Foi criada como tentativa para enfrentar a evasão escolar e a repetência dos alunos, conforme foi assinalado anteriormente.

l7 anos; a exigência da escola para que estes alunos freqüentassem este período era que estivessem trabalhando.

3.1 O Conhecimento da escola

O conhecimento inicial desta escola ocorreu mediante relatos de supervisões realizadas durante dois anos por um grupo de psicólogas voluntárias que fizeram um acompanhamento psicológico breve para grupo de alunos. O objetivo era discutir os temas propostos pelo grupo como a inserção na escola, a relação com os colegas, a relação com os professores, etc.

Os alunos que faziam parte do grupo freqüentavam o período matutino e eram encaminhados pela coordenação, devido às queixas dos professores, tais como: os alunos, "não faziam nada em sala de aula", "são muito bagunceiros", "são muito agressivos", "têm dificuldades de aprendizagem", "ficam alheios à aula", etc.

As mesmas psicólogas davam também atendimentos individuais para os alunos provenientes do supletivo. Segundo elas, os motivos para tais atendimentos justificavam-se pela ocorrência, entre os alunos, de uso de drogas, gravidez prematura, dificuldades de moradia, etc.

Os materiais clínicos oriundos dos atendimentos em grupo referiam-se às seguintes queixas: “as aulas eram muito chatas”, “os professores faltavam muito”, “não havia nada a fazer”, “havia muitas brigas na escola” e, até mesmo, que “os colegas não sabiam respeitar”.

Também havia relatos sobre a falta de respeito dos professores que, segundo os alunos, estava relacionada à discriminação. As psicólogas tentavam lidar com "a auto-estima dos alunos”, mas ficava muito claro para elas que o trabalho não fazia o efeito desejado, pois a expectativa da escola era "ter alunos bem-comportados", em especial no que se referia aos alunos do período matutino.

Os alunos eram encaminhados pela escola para ser atendidos no grupo devido a comportamentos inadequados. Esses alunos sofriam suspensões sucessivas e eram repreendidos pela coordenação, ou mesmo pela direção, repetidamente. Uma vez realizado o encaminhamento, as psicólogas solicitavam a presença dos familiares, assim como também providenciavam uma carta de autorização dos pais, permitindo o atendimento psicológico.

Por meio do material discutido nas supervisões notava-se que os alunos não aceitavam passivamente o encaminhamento, tampouco os tratamentos dados pelos professores. E com freqüência sentiam-se injustiçados, como por exemplo:

> *"Pensa que sou biruta, maluca é essa professora de merda que me chamou de maloqueiro, vou meter um tiro na cabeça dela", ou então um outro menino: "Oh! tá sabendo, sou pobre, mas sou de respeito, essa velha gagá da professora chamou "nóis" de vagabundo, fiquei danado pra valer, mandei mesmo pra aquele lugar".*

Alguns alunos retornavam aos próximos atendimentos meramente para fugir "das aulas chatas".

Nas supervisões discutiam-se as tentativas de intervenção com os professores, mediante a formação de grupo de reflexão que focalizassem a relação do professor com seus alunos. Foram realizadas reuniões esporádicas, em que as queixas dos professores contra alunos se repetiam, sem que houvesse crença em melhoria:

> *"Enquanto não mudar o sistema, não vai mudar porcaria nenhuma",*
>
> [...]
>
> *"...são muitos alunos, são difíceis, não dá para dar atenção a todos, eu não agüento é muita gente".*

As psicólogas também se sentiam praticamente sugadas pelo propalado sistema, suas queixas eram que os professores faziam pouco caso do trabalho desenvolvido com os alunos, alunos, insistiam em tratá-los de modo depreciativo, com pouco respeito. A contratransferência da supervisão representava a perda de algo e a impossibilidade de comunicação (acreditava que o "sistema" ao qual se referira a professora não tinha rosto, tampouco um nome).

Diante desse quadro, em muitos momentos as psicólogas necessitaram de um reasseguramento de seus trabalhos, para não se sentir também descartadas e esmagadas pela escola e conseguir enfrentar as difíceis relações entre os alunos, os professores e os demais membros da escola.

De acordo com o relato, nesse período a direção não demonstrava nenhum interesse de melhorar as relações na escola. Quando solicitada para alguma reunião, repetidamente se esquivava do compromisso. Não se encontrava abertura para solicitar a sua participação de repensar o relacionamento entre a escola e seus alunos. A diretora, por vezes, marcava uma data e logo depois desmarcava, com a justificativa "a falta de tempo".

Os relatos deixavam transparecer a divisão do espaço escolar em grupos antagônicos que se acusavam mutuamente, como único modo de lidar com a situação precária.

A coordenadora era a pessoa com quem as psicólogas contavam, porém não era para resolver os desencontros. Parecia não existir um objetivo comum. Eu me interrogava, mas o que é uma escola? Não é o lugar em que uma criança possa se desenvolver? Perdeu-se esse objetivo? Perdeu-se a escola?

A minha supervisão servia muitas vezes servia para dar um suporte ao sentimento de indignação vivido pelas psicólogas, como neste desabafo:

> *"Estou revoltada e com raiva da diretora, se eu fui atingida pelas atitudes dela, vocês podem imaginar o que acontece com os alunos, que são praticamente crianças!".*

Foi um fato que marcou a todos. Soube-se nessa ocasião que a diretora da escola questionara o porquê da demora para incluir no grupo um menino que fora encaminhado. Após se ter explicado o procedimento necessário a ser seguido para o atendimento psicológico; disse também que o trabalho com o grupo não poderia ter caráter obrigatório. A diretora respondeu nos seguintes termos:

> *"Mas como? Deixa de frescura! A gente já está fazendo muito pelos filhos dessa gente! Eles têm mais é de agradecer, esses bandos de arruaceiros, eu não quero nem saber, quero distância!".*

Logo em seguida, completou seu discurso rindo, abraçou a psicóloga e, querendo demonstrar "amizade", ofereceu-lhe um café.

O sentimento de indignação, por parte das psicólogas, era intenso, pois ela era a diretora, a autoridade máxima da escola. O fato adquiria o significado de uma profanação da escola em sua real finalidade, foi um momento de muita raiva! Sentiam-se muitas vezes desrespeitadas, pelo tom que a direção utilizava ao se dirigir ao grupo de alunos como que "não valia a pena perder tempo com um bando de loucos, dá até medo, não pode bobear, não!" Esse tom também era utilizado pelas professoras, o que reforçava a opinião das psicólogas de que a diretora da escola servia-se daquele trabalho para se promover diante da diretoria de ensino. Restava disso tudo a falta de seriedade com o espaço escolar e especialmente com os alunos.

No que se refere ao ambiente escolar, não era possível intervir porque não existiam brechas para isso. Ao final, diante de tantas dificuldades, o grupo de voluntárias se desfez, três por decisão pessoal, uma por motivos profissionais.

3.2 O Ingresso na escola

Quando faltava pouco tempo para o encerramento das atividades das psicólogas fui convidada pela coordenadora para conhecer a escola, pelo fato de eu ser supervisora particular dessas colegas que abriram o caminho para que eu continuasse o trabalho.

Levando-se em conta os relatos das psicólogas, as imagens que se formaram no meu imaginário eram de total devastação, com pessoas desnorteadas, e foi assim que me dirigi ao local da escola.

É importante esclarecer que embora eu tivesse a idéia da precariedade daquela escola, em razão do acompanhamento efetuado como supervisora do grupo de voluntárias, eu mantinha, paradoxalmente, a visão da escola como lugar favorecedor de desenvolvimento dos alunos. A minha visita inicial estava imbuída dessa visão que se dirigia aos aspectos que necessitavam ser reconhecidos, compartilhados, sustentados, para favorecer o ambiente escolar como lugar de desenvolvimento.

A coordenadora não demorou a me atender, ela se apresentou e disse que gostaria de conversar um pouco. Também manifestou a necessidade de contar com alguma ajuda. Mostrou ser uma pessoa solícita e interessada em encontrar algum canal de comunicação. Elogiou o trabalho das psicólogas nestes termos:

> *"Elas estavam sempre atentas à relação do professor e o aluno; o que ficou da última reunião foi o alerta de como essa meninada quer se comunicar e nós não conseguimos fazer isso, aqui é muito difícil, nos não temos tempo nem para pensar, é muita agitação, mas percebo que é por aí também".*

Ao conhecer as instalações da escola, nos dirigimos à sala dos professores. Enquanto isso, a coordenadora relatou que estava tentando trabalhar de forma diferente com os alunos da "classe de aceleração", utilizando algumas canções populares para falar de diversos temas, como a violência, a identidade, as drogas, etc.

Disse que estava trabalhando com a música *Meu Guri*[49], acreditava que podia estar ajudando os professores com seus alunos. Mostrei entusiasmo e interesse de ouvir o relato do seu esforço, era a primeira ponte encontrada para tornar possível algo, caso fosse possível realizar algum trabalho.

---

[49] Música do compositor e cantor Chico Buarque de Hollanda.

Comentou que no próximo semestre tentaria incluir os professores em um trabalho com o filme *Rei Leão*. Perguntei se a escola contava com uma professora de artes. Ela respondeu: "Você sabe que não é mais obrigatório ter professora de artes, tampouco de educação física, eu fiz de tudo para continuar com essas disciplinas". Fiz um gesto, mostrando que concordava com ela: "A meu ver é um modo de preservar as coisas naturais que fazem bem para os alunos".

A coordenadora disse: "Também acho, mas temos aqui cada professor! Acham que dar aula é encher a lousa de lição, os alunos cansam de copiar, daqui a pouco, vira um inferno" [50]. Falou depois com convicção, ao sentir-se acolhida nas suas idéias pela minha postura de boa ouvinte: "Acho mesmo que a música é importante para os alunos, mas você já viu o que eles gostam aquelas músicas que insinuam sexo! É terrível! Nesse instante uma professora, que indicava ser a professora de educação física, mostrando interesse, participou da conversa: "Ah! "Márcia, a onda da moçada é 'Tcham', é isso que eles gostam". A coordenadora respondeu: "Professora, ela é a Mercedes, a psicóloga que orientava aquelas outras profissionais no trabalho de grupo dos alunos".

Ao nos cumprimentarmos a professora fez os seguintes comentários: "Acho bacana quando a gente tem chance de ouvir sobre os adolescentes, sabe aquele psiquiatra especialista em adolescente Içami Tiba? Estava passando um vídeo na Secretaria da Educação, ele explicava a explosão de humor, a agressividade da garotada, a sexualidade, achei bem elucidativo, por isso que são tão namoradeiros né?" Eu respondi: "É isso mesmo!".

A coordenadora explicou: "Eles gostam muito da aula de educação física, especialmente esse pessoal da "5ª. F', que é complicado". A professora parecia que estava tranqüila em relação a esses "alunos complicados". Parecia ter alguma proximidade com eles, pois fez comentários sobre os gostos musicais, assim como demonstrou interesse sobre o tema do vídeo.

A coordenadora indagou: "Você acha que podemos contar com você para pensar um pouco nos alunos? Eles estão impossíveis". Continuou: "Pode propor conforme

[50] Ao fazer esse comentário, a coordenadora falou num tom baixo e fez um sinal de cabeça com relação aos professores que estavam na sala, eles estavam preenchendo algumas fichas de carga de horário e reclamavam da burocracia da Delegacia de Ensino.

você quiser seu horário, enfim". Respondi que aquela era uma decisão na qual precisava pensar, eu não sabia como estavam pensando trabalhar. A coordenadora se apressou a dizer: "Não tem problema, você pode pensar e ligar depois. O que você acha?" Eu respondi: "Sim, podemos conversar depois, vocês pensam no objetivo da escola, mesmo porque estamos no segundo semestre do ano letivo". Ficou acordado que cada um iria pensar nos seus propósitos.

Após essa visita era importante refletir sobre alguns pontos que me chamaram a atenção. Parecia existir interesse por parte da coordenadora de melhorar a qualidade de ensino, utilizando-se de objetos culturais como alternativas de intervenção em sala de aula, como música e filmes. A minha ajuda poderia ocorrer com o reconhecimento de que determinadas ações realizadas pelos membros da escola constituíam-se na tentativa de um encontro humano. Seria possível supor o anseio de quebrar os intermináveis desencontros que desembocavam no caótico, na destruição do espaço escolar. Pelo trabalho voluntário inicial, existia provavelmente na instituição a idéia associada de se realizar um trabalho psicológico no nível intrapsíquico com os "alunos problemáticos" ou mesmo lidar com o professor "inadequado". Mesmo com essa visão, existia um espaço possível de envolvimento com os professores, pois a coordenadora trouxera uma fala queixosa em relação a eles. E a professora de educação física parecia ter certa aproximação com seus alunos.

A coordenadora se mostrava disposta a receber minha ajuda em princípio, não importando o dia, o horário. Mostrou-se empenhada para oferecer o espaço da escola. Esses elementos inicialmente poderiam colaborar para trabalhar com os alunos que são os focos principais, porém era necessário dispor de círculos maiores para um possível trabalho. Segundo Winnicott, os cuidados que dão as condições para que o ser humano venha a se constituir necessitam de um ambiente humano suficientemente adequado - de preferência a mãe - e, na medida em que as conquistas pessoais ganham complexidades, encaminham-se para círculos maiores, aparece o pai na função que lhe é própria, a família, os parentes, a escola, a igreja, etc.

De minha parte fiquei atenta quanto à existência de algum professor que pudesse se aproximar de um possível trabalho em conjunto. Também fiquei pensando nas

suas características, deveria ter facilidade no trato com adolescentes, seria importante que se sentisse recompensado na sua função, etc.

Quando me retirei da escola, refleti sobre o alcance de um trabalho nestas condições, sentia que seria uma tarefa gigantesca, em princípio devo ter ficado desanimada. Com estas impressões iniciais, acreditava que seria necessário estar no cotidiano da escola para pensar em um projeto de trabalho. E para que este projeto fosse concretizado, haveria a necessidade de fazer observações semanais nos diversos ambientes. Essas observações seriam importantes para analisar o comportamento dos alunos "inadequados", e que resultava em uma relação insustentável com os professores - pois eram essas as reclamações. Quando supervisora das psicólogas voluntárias.

As observações objetivavam perceber qual seria o alcance do trabalho nas condições dessa escola.

Conforme ficou acordado com a coordenadora, a professora Márcia e eu realizamos o contato por telefone, solicitei um prazo de três meses para visitar a escola, semanalmente, nos seus diversos espaços; expliquei que seria importante tomar conhecimento do seu cotidiano para ter noção do alcance do trabalho.

Sendo assim, pedi autorização para: assistir algumas aulas, presenciar o recreio, o período das refeições, assistir às reuniões pedagógicas.

Minha pretensão era ter uma visão global da escola, de como era organizado o espaço e as relações em torno do grupo de alunos de "correção de fluxo".

Enfatizei, também, a importância do envolvimento do professor, dizendo que esse aspecto não poderia ser deixado de lado, qualquer que fosse a escolha do projeto de trabalho.

Após ter conversado com a coordenadora, esta me convidou para uma reunião pedagógica[51] para expor aos professores o projeto e discutir com eles a idéia inicial do trabalho. As reuniões eram realizadas semanalmente, às 12 horas, às quintas-feiras para

[51] Chamadas horas de trabalho pedagógico coletivo - HTPC.

um grupo de professores, e também às sextas-feiras, para aqueles impossibilitados de comparecer na primeira.

Fui, na ocasião, apresentada pela coordenadora pedagógica. Explicou que eu estaria ali para acompanhar a "5ª série F", dizendo que esses alunos necessitavam de meios alternativos para envolvê-los em sala de aula. Acrescentou que seria preciso que eles fossem ajudados no processo de aprendizagem[52].

A coordenadora disse:

> *"É difícil, aliás não se concebe nos dias de hoje o professor entrar em sala de aula e encher a lousa para que os alunos fiquem copiando", [...]"ela é especialista em adolescentes, tem conhecimento sobre eles, e a Mercedes, eu percebi que ela é das nossas, é professora também".*

Foi interessante observar esta reunião, a impressão era de que havia vários grupos de professores, uns se envolviam na discussão, outros mantinham conversas paralelas, e um terceiro grupo ignorava a reunião, uns sentando-se de lado olhando para a janela, outros procuravam coisas em suas bolsas.

Quando a coordenação solicitou que eu expusesse meu projeto de trabalho, o comportamento do grupo de professores não mudou muito, aqueles que não demonstravam interesse lançaram um olhar de descrédito ou então algo parecido como: "Mais uma ingênua que acredita que vai fazer algo!" Os sentimentos de desconfiança e descrédito eram muito comuns entre os professores da rede pública. Pelo relato de supervisão era visível o seu descontentamento no cotidiano de trabalho, corroboram esse sentimento as várias pesquisadas realizadas sobre o tema.

Expliquei a idéia de observação da escola, nos diversos espaços, por um período de três meses, tendo como objetivo entrar em contato com o dia-a-dia da escola, para ter a noção de como poderia ser utilizada minha presença em relação aos alunos, em conjunto com a escola. Disse que por mais conhecimento que tivesse sobre adolescentes na

---

[52] Compareceu a esta reunião uma média de 13 professores, nesse período eram todos do sexo feminino; no decorrer do estudo foi-se mesclando com a entrada de professores, estes, porém, sempre se mantiveram em menor número.

minha área não conhecia aqueles alunos: “porém, pode ser que existam alguns alunos de vocês que tenham a idade cronológica de adolescentes, no entanto, suas atitudes não correspondem à idade que apresentam, porque solicitam atenção redobrada. Quando isso acontece, as coisas podem ficar muito mais complicadas"

Continuei dizendo: “não esperem que uma psicóloga realize um milagre por seus alunos, por isso, minha intenção é realizar um trabalho paralelo à sala de aula, com o envolvimento do professor, utilizando outros meios de expressão que, em geral, o adolescente costuma escolher para se expressar de forma genuína e, a partir dessa expressão, no futuro possível, quem sabe, eles possam fazer uso daquilo que vocês se esforçam em transmitir”.

Ao tentar reconhecer a importância da presença do professor, prossegui explicando que uma vez realizadas as observações e para que o trabalho pudesse se desenvolver, seria necessário contar com o envolvimento do professor. Porque eram eles que lidavam diariamente com os alunos, por isso a tarefa era muito mais árdua. Disse ainda: “é uma tarefa muito complicada ser professora de uma escola em que ninguém acredita e confia não é só o aluno que não confia, o professor também se sente desconfiado”. Assinalar a questão da falta confiança de ambas as partes era um modo de despertar para uma das necessidades importantes no processo de desenvolvimento do indivíduo.

O aspecto da presença diária do professor em sala de aula foi um dos temas que necessitaria abordar por sua importância tanto do ponto de vista do aluno como do professor.

Justifiquei o uso de outros meios de expressão em razão da idade e, porque, segundo a coordenadora, parecia estar existindo uma tentativa de se utilizar da música e outros elementos da cultura para abordar algumas questões que são debatidas no meio escolar.

Ao terminar minha exposição, alguns deles expressaram a dificuldade com os alunos, as professoras de história e de ciências observaram que eles necessitavam de atenção. A professora de história: “acho que tem sentido o que você está dizendo,

porque eles me chamam a aula inteirinha quando estão fazendo alguma tarefa, nem parecem aquele baita cavalão, e você tem de estar próximo".

Da mesma maneira, a professora de educação física disse "eu não tenho problema, eles brigam, aí paro e digo para eles, porrada não! Vocês são garotos do bem, logo acaba eles gostam de estar próximo da gente".

A professora de artes:

> *"Ah! Mas aqui é uma escola! Não é possível dar atenção a todos, quando ficam muito grosseiros comigo, no outro dia vem todo mansinho, eu não falo! Viro as costas e não dou à mínima pra eles! Aquele Ricardo tem dia que não suporto esse garoto, que terrível! Já falei pra ele: 'escuta aqui! Você pensa que aqui é o quintal da sua casa, bagunça e depois acha que está tudo bem? Comigo não!' Às vezes fico com muita raiva e falo bem pesado com eles, como a gente costuma falar, abaixo o nível, a gente não agüenta!"*

A professora de ciência deu sua opinião: "Eu vou com calma, quando peço para fazer alguma lição de colagem de revistas, esquecem o material, demoram, bagunçam, e não é aquela coisa. Mas eles se sentem bem perguntando e mostrando".

Algumas professoras continuaram emitindo a sua opinião a respeito do grupo da "5ª série F" e de outros alunos da escola, assinalando a necessidade da atenção e mostrando a presença da bagunça, da lentidão e da agressividade.

Continuaram explicando como lidavam com os alunos. Um grupo dizia conseguir lidar com eles dentro do esperado, enquanto outros entravam em confronto, e ainda demonstravam sua insatisfação como esta professora: "Paciência? Sou paga pra ensinar e olha lá! Ficar paparicando aluno não dá ! Tô fora !"

Fiquei de iniciar a observação na semana seguinte. A professora de história ofereceu-me para que assistisse a suas aulas, concordei e agradeci. Enquanto a coordenadora e eu fomos caminhando, ela fez o seguinte comentário: "Você viu como eles são na reunião? São iguais aos alunos, algum participa e outros ficam papeando e não estão

nem aí, o comportamento de alguns professores é igual ao de aluno não, se diferencia". Respondi: "Talvez se possa encontrar um espaço na própria reunião e discutir isso?" Esse era um ponto também que percebi desde o primeiro dia, a falta de espaço e confiança para se dialogar sobre os incômodos existentes.

Contudo, após duas semanas da reunião, recebi um aviso da coordenadora, dizendo que estava com um problema muito sério, alguns professores se recusaram a continuar dando aula para o grupo da "5ª série F" de "correção de fluxo". Que existia urgência de começar com os alunos, dizendo:

> *"Mercedes, não vai ser possível esperar por você, os alunos estão impossíveis, a sua idéia é excelente, mas você vai ter de começar. Os professores não sabem mais o que fazer, estão brigando demais, usam uma linguagem muito pesada, querem enfrentar o professor, e eles estão se recusando a entrar em sala de aula"*

Tentei argumentar que seria importante continuar a observação, que teve inicio em sala de aula dos próprios alunos da "5ª série F", com os quais estivera conversando e expondo a idéia de desenvolver atividade extracurricular.

Diante da impossibilidade de levar adiante a proposta inicial de realizar as observações por um período mais longo, considerei necessário conversar com os alunos novamente[53].

Com a revisão da proposta inicial, também me senti envolvida na característica da escola, isto é, na sua imprevisibilidade e maneira inconstante.

Para um clínico que preza a coerência, sentia-me como se tivesse falhado no meu primeiro contato com os alunos. Pois, para quem se preocupa e trabalha com o desenvolvimento humano na imaturidade, não seria permitido ter esse caráter de imprevisibilidade como era típico daquela escola.

Sendo assim, os meios a serem utilizados sofreram modificações em decorrência, talvez, não só do modo de ser inconstante da escola, mas porque os

[53] Este encontro será relatado com detalhes no Cap. 4.

professores e a coordenadora pressupunham, pela urgência em que a minha entrada estava sendo solicitada, uma espécie de intervenção milagrosa. Talvez procurassem encontrar uma figura idealizada, mesmo que tenham tratado dessa questão na reunião pedagógica.

Seria necessário comunicar aos alunos a reformulação do trabalho e, com esse fim, voltei à sala de aula para explicar o motivo da mudança. Havia a necessidade de deixar claro que a criação das atividades pelo grupo continuava proposta e que, inicialmente, eu os aguardaria em uma sala. O comunicado foi dado na aula de inglês, informei ao grupo que se houvesse alguém interessado em participar da conversa eu estaria disponível.

A minha maneira de intervir com os professores, a coordenação, a direção, teve o cuidado de ocupar um lugar de facilitadora da situação. Trata-se do lugar em que o saber do outro é respeitado, porque somente esse saber pessoal auxilia o outro a refletir, a caminhar e foi também desse lugar que fui chamada a intervir; eu me deixava ser um aprendiz. Em outro momento disponibilizava os recursos da minha área, a psicologia, para discutir, desde que fosse útil à situação.

3.3 O modo de conduzir o trabalho

3.3.1 Coordenação pedagógica

Minha rotina de chegada à escola era a seguinte: em algumas ocasiões a secretária me avisava que a coordenadora solicitara a minha presença na sala de coordenação, esses momentos eram utilizados para discutir algumas idéias em relação ao grupo de "correção de fluxo" ou então ouvir reclamações a seu respeito que, na sua maioria, eram de brigas, às vezes suspensões. Esses momentos também eram utilizados para discutir algum assunto que a coordenação acreditava ser necessário para tratar na reunião pedagógica. Quando a coordenadora não solicitava a minha presença, dirigia-me à sala dos professores e aproveitava o momento para conversar com algum professor ou aguardar o momento do início da aula.

O interesse maior da professora Márcia estava voltado para melhorar a qualidade de ensino do "grupo de aceleração". Quando estabeleci o primeiro contato, ela relatou sua busca por meios alternativos para ajudar na aprendizagem dos alunos. O interesse era comum no que diz respeito ao uso do objeto da cultura, da minha parte acreditava na música desde que fosse a escolha dos alunos, assim seria um elemento significativo que auxiliaria no processo de desenvolvimento dos alunos..

No começo do meu trabalho com a coordenadora foi necessário ampliar a visão de adolescência. Em razão da mudança, a escola trabalhava exclusivamente com adolescentes. Falar da adolescência era muito mais fácil do que lidar com o adolescente[54]. Este aspecto foi discutido por diversas vezes nas reuniões pedagógicas, quando solicitada a minha presença. Como ela disse: "A gente tenta com ele amanhã tudo de novo, são muito imaturos".

A escola anteriormente trabalhava com alunos a partir da 1ª.série. Era comum a coordenadora ou o professor dizer que: "é muito mais fácil quando o aluno está com a gente a partir da primeira série". Ou quando um aluno provocava alguma situação incomum logo declaravam: "ele não foi nosso aluno", quer dizer, não era considerado "da casa". Essa escola também estava se adaptando às mudanças e em virtude dessa adaptação foi necessário conversar sobre ser adolescente.

No início as suspensões eram freqüentes. No decorrer do trabalho, a atitude de suspender foi discutida com a coordenadora, mostrando que essa medida era interpretada pelos alunos como vingança e, ao mesmo tempo, como sinal da perda de autoridade perante os alunos; sobre isso os alunos se manifestavam nos seguintes termos: "Ela não tem pulso, a bagunça passa!". Com esses argumentos a professora Márcia me auxiliou no sentido de tentar sensibilizar a diretora para a diminuição das suspensões. Ajudou, também, na tentativa de abrir um espaço de discussão com os professores, para explicar que a expulsão rotineira de alunos de sala de aula era como uma maneira de se livrar do problema. Era a perda da autoridade, pelos seus atos de violência, como se

[54] Winnicott comenta que na área da vivência na adolescência o que vale é o impacto dos jovens sobre o ambiente e vice-versa "[...] os pais descobrem-se gastando dinheiro para que seus filhos demonstrem sua rebeldia contra eles próprios. Esse é um bom exemplo de que os teóricos operam num nível muito diferente em que vivem os adolescentes e seus pais ou tutores" (2001, p.123).

concordasse com o aluno em desistir dele, uma vez que ele já havia desistido da escola e isso se tornava um nada, o adulto abria mão da sua responsabilidade.

Nesse período havia um banco no corredor interno da entrada da escola que, no lugar de servir para descanso, era utilizado como sinal de castigo, isto é, quem sentava nele “tinha aprontado algo”. O aluno ficava sentado nesse banco como se fosse um “réu”, sofrendo as conseqüências dos seus atos.

Ao falar a respeito dos castigos com a professora Márcia, eu disse: "Vamos pensar juntas sobre uma situação concreta do cotidiano da escola, como, por exemplo, o uso do banco. O professor expulsa o aluno da sala de aula e manda-o aguardar sentado no banco, para falar com a diretora ou com o professor. Muitas vezes espera muitas horas, e todos que passam por perto pensam ter o direito de julgar, como eu mesmo já presenciei, dizendo: 'Ei! Que você aprontou!’, ou então 'Você não tem jeito mesmo!'; e isso parte de qualquer pessoa da escola, inclusive dos próprios colegas". A professora Márcia: "Então vamos levar para discutir para próxima reunião... oh! se prepara porque os professores vão questionar". Eu disse "Mas não é isso que estamos tentando?". Ela disse: “Ah! Tudo bem!".

Quando perguntavam minha opinião sobre algum assunto, quanto a melhorar a qualidade do ensino, eu aproveitava para falar das faltas constantes dos professores. Fazia uma associação a partir da própria queixa do professor "que os alunos não faziam nada", mas o professor, também, “faltava muito”. Tentava mostrar a precariedade e o modo inconstante da escola. Era como se fosse uma armadilha criada pelo próprio professor ou pela escola, e as conseqüências eram vistas nas reações de descontentamento e de desconfiança do aluno que não se reconhecia na presença do outro, demonstrando descrédito, e os professores, de sua parte, manifestavam sua insatisfação.

Ao mesmo tempo eu procurava abrir espaço nas reuniões com a coordenadora, ao focalizar os incômodos existentes. Pretendia despertá-la para os elementos que impediam o desenvolvimento dos alunos e truncavam o andamento do grupo. Em algumas ocasiões não era possível levar adiante uma situação programada para um próximo encontro, pelas suspensões constantes dos alunos, ou por dispensas das aulas.

Também existia o calendário letivo que era necessário respeitar. Esse quadro exigia de mim que pudesse aproveitar os encontros da melhor maneira possível, para realizar o máximo que pudesse.

Começara com a coordenadora para depois ir ganhando espaço, pouco a pouco, até abrir a discussão com os professores.

Minha presença também era solicitada, pela coordenação, quando algum responsável pelo aluno comparecia na escola. Era o momento para conversar com os pais e sugerir no que eles poderiam ajudar. Ao mesmo tempo dava algumas sugestões quanto à organização dos estudos ou, eventualmente, conversava a respeito de algum assunto mais específico trazido pela família, quando solicitada a minha presença na reunião de pais e mestres.

O trabalho mais intenso foi realizado na gestão dessa coordenadora, focalizando os pontos que não favoreciam a permanência do aluno. Além disso, minha função também era reconhecer a tentativa de esforço em melhorar a qualidade do ensino.

Também existia, na professora Márcia, a constante busca pelo "aluno ideal", o que a impedia poder auxiliar melhor o aluno. Por isso era difícil aceitar determinados comportamentos, próprios da adolescência como, por exemplo, o gosto pela música, ou até mesmo a manifestação de alegria com assobios nos eventos culturais[55], ela falava: "Tomem conta dos alunos, eu não sei como eles vão reagir a esse evento, eles são muito bagunceiros, eu não gosto que fiquem assobiando, aquilo eu acho horrível! Avisem para que não façam, é falta de educação!".

Os eventos culturais faziam parte da intervenção com os alunos no espaço escolar. Esses momentos foram adquirindo significados diversos para a escola. Num primeiro momento, serviu para a escola olhar para si e enfrentar a sua condição precária (como quando os instrumentos necessários para a apresentação do coral não puderam ser utilizados). O espaço escolar era disponibilizado para os eventos do seu calendário letivo e para cumprir as formalidades do currículo.

---

[55] A apresentação de eventos culturais fazia parte do modo de intervir com os alunos no espaço escolar, ponto que será explicitado no Cap.4.

O manejo[56] do espaço escolar era uma tentativa de o professor estabelecer uma relação com seus alunos além da sala de aula; a experiência de posse de um lugar, como será visto no capítulo que trata da teoria, constitui-se, nos diversos momentos significativos, na presença do outro, assim os eventos formais podiam aos poucos também ser respeitados e não constituir mera formalidade.

Em outras ocasiões, esses eventos foram experienciados como parte da escola, o espaço podia ser utilizado e ele passava a contribuir com o desenvolvimento do indivíduo.

Esporadicamente emergiam alguns preconceitos no discurso da coordenadora, em relação às famílias dos alunos, como no caso do pai do aluno Ronaldo que era reportado como "aquele nordestino bronco". Ou quando se referindo aos outros alunos como: "eles não têm educação; o que se espera deles, a família é aquela tristeza". Era comum, nas reuniões pedagógicas, culpar a família pelo insucesso na educação dos filhos.

A minha relação com a coordenadora se pautou pelo respeito na tentativa de envolver os professores no projeto em que ela acreditava. Depositou confiança em meu trabalho, permitindo assim minha participação nas reuniões pedagógicas, para poder tratar de questões que eram, muitas vezes, difíceis como as narradas anteriormente.

No primeiro semestre de 1999, na volta das férias escolares, a coordenadora disse que queria dar uma palavra comigo. Comunicou que a diretora, dona Teresa, iria se aposentar: "Olha, Mercedes tenho plena confiança no seu trabalho, considero você parte da escola"; respondi que ficava agradecida pela confiança, ela continuou com ar preocupado: "A dona Teresa, ela não é diretora de fato da escola, ela foi uma indicação política, ela tem esse jeito meio desaforado, também eu sei que ela não tem muito conhecimento na área pedagógica da escola. Mas ela sempre respeitou o meu trabalho, por isso deixava muitas coisas ao meu cargo sem se preocupar, ela é uma boa administradora. Agora vai vir um diretor de uma outra escola, ela vai se aposentar como professora. O nosso trabalho com os alunos de aceleração não vai mudar". Eu disse que ficava contente em continuar com os alunos de aceleração e ela me comunicou que os alunos estavam entusiasmados com o time de futebol. Comentei que o jogo ajudava-os a

[56] O manejo está explicado no Cap.1 e no Cap.4.

readquirir sua capacidade de sonhar, e isso repercutia positivamente na aprendizagem. Ela acrescentou que havia a esperança de que os alunos de aceleração permanecessem na escola.

Com o novo diretor, a coordenadora não se sentia reconhecida pelo seu trabalho, e isso ocasionava vários desencontros e atritos no ambiente escolar. Esses atritos influenciavam negativamente o trabalho dos professores, provocavam incerteza na continuidade do trabalho com o grupo, sentíamos sempre estar por um fio.

Diante dessas condições, a professora Márcia se afastou da escola e de sua função, procurando outra instituição para completar o tempo que faltava para sua aposentadoria. Com sua saída, podia-se dizer, perdíamos a pessoa que praticamente fornecia a única estabilidade ao ambiente na escola.

A instabilidade do ambiente escolar nesse período submetia aquele que ali trabalhava a uma prova constante na sua crença pessoal de um porvir. Debatíamo-nos com as ausências dos alunos e professores e com a troca sucessiva da coordenação, além das mudanças freqüentes de determinados programas educacionais que a Delegacia de Ensino solicitava.

A colaboração da professora Márcia possibilitou que eu enfrentasse a desconfiança inicial dos professores e a falta de interesse da diretora nesse período.

Foi contratada uma segunda coordenadora, professora Sandra, bastante sensível às carências dos alunos. No entanto, não conseguiu ser efetivada no cargo por questões burocráticas de instituição pública; não se sentindo em condições de continuar, ela também se afastou da escola. Com ela foi dada continuidade ao trabalho, assistindo às reuniões pedagógicas, porém sem a intensidade dos dois semestres anteriores. Nesse período, a minha presença foi utilizada para refletir e encaminhar as discussões para as questões surgidas no tocante a ser professor na escola pública. Concomitantemente houve o retorno de a diretora titular da escola, dona Renata.

Com isso a escola solicitou um terceiro coordenador pedagógico, professor Marcelo, que não conseguia lidar com os alunos de “correção de fluxo”.

Utilizou-se novamente dos meios violentos e autoritários[57] como suspensões, expulsões e até mesmo o ficar à espera no banco, meios esses que já haviam sido abolidos por acordo nas reuniões.

Esta foi a primeira vez que me coloquei em confronto com um membro da escola devido ao uso desproporcional de atitudes coercivas para amenizar a "agressividade" dos alunos. Nesse momento falava em mim não a psicoterapeuta ou analista, mas o sujeito político.

É importante relembrar que estávamos no segundo semestre de 1999. Os alunos da 6ª. série já estavam bastante fortalecidos, assim como o espaço conquistado na escola estava garantido.

Discordei do uso indevido de castigo por horas seguidas no banco e a suspensão de alunos. Expressei-me da seguinte maneira em uma reunião: "Quero comunicar que a continuidade do trabalho com os alunos está sendo ameaçada, com as sucessivas suspensões e os castigos utilizados pela escola de forma impensada. Caso concluam que a escola não possa oferecer uma garantia mínima para o prosseguimento do trabalho, estou disposta a suspendê-lo e dar por encerrado". Foi um momento muito tenso, pois estava realmente disposta a me retirar, caso voltassem a utilizar os meio não recomendáveis no trato com os alunos.

A reunião continuou tensa depois da minha fala, percebi que a diretora não queria expor claramente a sua posição e o coordenador, jovem com pouca experiência, não conseguia atender a solicitação de coerência por parte dos alunos.

Essa situação desencadeou a falta de confiança, por parte dos alunos, no novo coordenador e isso levava as punições que redundavam em mais comportamentos de revolta. Os alunos se sentiam injustiçados e reagiam cada vez com mais rebeldia. Os professores e a direção manifestaram a opinião de que eu deveria prosseguir com a minha

---

[57] Arendt, ao falar da crise da educação, cita que a crise da autoridade está relacionada à crise da tradição, o respeito aos antepassados já não é característico da época moderna. A autoridade está associada à responsabilidade pelo curso das coisas no mundo. A meu ver, a punição poderia ser a recusa de assumir responsabilidade pelo mundo, pelas crianças. Arendt disse haver um "estranhamento do mundo" na sociedade contemporânea: "o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir responsabilidade... Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo... é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação" (2001, p. 239).

proposta de trabalho, a diretora disse que a escola se esforçaria para encontrar uma solução viável “para esse caso isolado". Apesar de deixar clara minha posição, também tive o cuidado de não expor o coordenador na reunião, pois em outras reuniões, quando tentara conversar com ele, este se manteve afastado, igualmente como comparecera àquela reunião. Depois de um tempo ele solicitou sua transferência para outra escola.

Para mim era muito claro que eu não estava contra a pessoa do coordenador, mas estava tentando encontrar meios de conversar e rever a posição dele em relação aos alunos. No entanto, entre nós não foi possível estabelecer um espaço de comunicação e reflexão.

Após a saída deste coordenador, foi solicitada uma nova coordenadora pedagógica, a professora Carmen. Nesse período a escola contava com a vice-diretora e a diretora, dona Renata. As tarefas da escola ficaram divididas, de tal forma que a coordenação ficou estritamente com a discussão das questões pedagógicas dos professores. E o grupo de "correção de fluxo" era tido como uma aposta que a diretora fizera de que seria possível conseguir que os alunos "não desistissem da escola".

A nova coordenadora era uma professora bastante calma, isso era importante no âmbito escolar. As discussões nas reuniões pedagógicas também se encaminhavam para reflexões a respeito da função de professor.

3.3.2 Holding e o professor

O meu trabalho com os professores propunha despertar um outro olhar nos seus alunos, para isso era necessário reconhecer a árdua tarefa com que se defrontavam no dia-a-dia: a precariedade da escola, com sucessivas mudanças de programas, salário irrisório, etc.

Nas conversas as queixas eram infindáveis e a minha aproximação, que inicialmente se dera com os professores de "correção de fluxo", aos poucos era solicitada por outros professores. Da mesma maneira ocorreu com o meu trabalho com os alunos: no

começo não havia um local definido com os professores, uma conversa quando importante e necessária podia se dar no corredor da escola, na sala de professores, no pátio, na reunião pedagógica, etc.

As faltas sucessivas dos professores eram discutidas na reunião. A professora de artes disse: "Só pensar que vou dar aula para esse pessoal, eu já desanimo, tinha prometido um trabalho pra eles, eu desliguei o relógio despertador e voltei a dormir"; cada professor contava como enfrentava o desânimo, "a canseira", a falta de perspectiva. Nesses momentos eu não tinha o objetivo de "motivar", como às vezes entendia a coordenação. Eu só refletia sobre o que eles se queixavam. Até que em um outro momento uma professora disse: "Lembrei-me de você, Mercedes, você sempre está dizendo que a gente tem ficado mais horas com os nossos alunos do que com a própria família, que se tivermos coerência com eles, as conquistas irão aparecer; não é que surgiram?". A professora relatou que depois de uma falta sua, seus alunos estavam muito irritados, "xingando", quando lembrou que deveria ter feito um cartaz com os alunos, ela parou e tocou no assunto, dizendo que eles estavam com a razão porque perderam a oportunidade de realizar uma atividade que fora prometida. Eu disse para ela: "Você ao se lembrar da sua função, lembrou-se da tarefa, e conseguiu olhar os seus alunos como meninos, não é isso?" Ela respondeu: "Sei lá o que foi, mas os alunos conseguiram ficar na sala e continuar a aula". Ela completou: "Se não estivesse atenta, estaria aos berros com eles, ou os colocando para fora da aula". Um dos aspectos observados nesse período foi que os professores raramente falavam com calma aos seus alunos, tudo era aos gritos, tudo era de forma atropelada.

As faltas, para alguns professores, podiam, por vezes, ser entendidas como um esquecimento de si, conforme certa ocasião alguém disse: "Há muito tempo que desisti de ser professora, não respeito porque eles não respeitam, não somos nada para esses "bandos de perversos".

Alguns professores perceberam a importância da sua presença em sala de aula, não era só ensinar, mas eles necessitavam "resgatar" a convivência com seus alunos; a professora Marta, conversando comigo no corredor da escola, constatou: "Falei para Sílvio, a gente vai caminhando com você, não é porque está caminhando que não precisa mais de mim, falaram tanto para ele 'você não presta' e não sei o quê! 'você é um traste';

tem de continuar falando que ele é um bom menino, senão ele acredita que é um traste; ele veio todo vermelhinho, e falou: 'eu tô com febre', pus a mão e realmente estava com febre, é assim, né, Mercedes? Igual àquele outro grupo, eles se sentiam diferentes" .

O fato de eu possibilitar o suporte às queixas dos professores, dando uma medida humana à situação complexa e crítica que parecia não ter fim, levou alguns professores a solicitarem algumas atividades para realizar com eles: "Mercedes você não pode fazer com a gente também algo diferente?" Uma outra completou: "Você trata os meninos na base de pão-de-ló, e a gente?" Perguntei o que elas estavam pensando, a professora Leda: "Você está trabalhando com filmes, acho legal também assistir". Interessante porque os professores pareciam não se interessar pelo nosso trabalho, no entanto, estavam acompanhando a nossa atividade. Concordei com o pedido dos professores e eles também passaram a assistir os filmes.

Os filmes utilizados sempre eram histórias relacionadas à escola, à relação com os colegas[58], ou algum filme escolhido pelos próprios alunos. O movimento dos filmes com os professores resultou em que eles fizeram questão de discutir o assunto na próxima reunião. Ou, então, serviu para relembrar histórias pessoais, como ocorreu com uma professora que o relacionou a sua história familiar, deixando-a muito emocionada. Em algumas ocasiões, a nova diretora, quando interrompia os filmes para dar alguns recados deixava os professores muito incomodados. Eles manifestavam o seu desacordo com: "Ela é exigente e competente, mas precisa respeitar o nosso horário". Mesmo sendo um lugar que parecia estar em vias de mudanças significativas, havia um longo caminho a percorrer para a humanização do espaço escolar. No caso dos professores também se sentiam sem lugar, sem tempo, distanciavam-se de si mesmo, diziam: "A gente finge que realiza as ordens da Delegacia de Ensino, para não sofrer mais ainda"; "[...] não precisa levar muito a sério, depois entra novo governo e tudo muda, é assim que funciona".

Dei-me conta de que por alguns tantos minutos os professores[59] se sentiam pertencer a um lugar, por isso solicitaram o filme, se acomodavam com muita

---

[58] Alguns filmes escolhidos eram de origem iraniana, isso porque considero que esses apresentam o cotidiano de uma maneira muito significativa, as coisas se articulam com as pessoas, o que sugere a idéia de *self*. Era uma forma de apresentação de objeto da cultura no espaço potencial da escola que se mostrou bastante efetivo.

[59] Weil relata a experiência de trabalho de fábrica, como forma de matar a alma, semelhante à escravidão; dentro desse ambiente o valor do contato humano tem um valor incalculável e segundo ela: "um sorriso, uma palavra de bondade,

satisfação para assisti-lo (saboreando o lanche do almoço), nem que fosse pela metade; muitas vezes, as suas primeiras aulas do vespertino impediam-nos de assistir por completo o vídeo. Ao se sentir confiantes em relação à minha presença, alguns professores solicitavam continuar a atividade na próxima semana.

Ao lidar com os professores - especialmente os que trabalhavam com classes de “fluxo de correção” - refletindo temas do cotidiano de sala de aula (as faltas, a violência, a imaturidade do adolescente, etc.), ao sustentar suas queixas de descaso pela instituição escolar e, ao mesmo tempo, reconhecer determinadas atitudes como encontros verdadeiros, podiam auxiliar os alunos.

Foi assim que ocorreu com o professor Maurício, retornando do Centro de Juventude com os alunos, ao aguardá-los terminarem seu lanche, ele declarou: "Serviço completo!" Eu respondi: “Serviço completo! Os alunos estão gostando muito e se comunicam com uma facilidade com você... Estão muito agradecidos, é uma experiência importante para eles". Ele respondeu: "Legal, não é?” Os alunos são carentes, querem afago, não custa nada, às vezes são esquentados e querem resolver na força".

Com a professora de educação física, em muitos momentos foi essencial a sua participação com os alunos, em outros momentos foi preciso chamar atenção para a sua importância para os alunos de "correção de fluxo", devido às dúvidas de continuar exercendo a sua função nessa escola. Naquela ocasião, faltava, esquecia nosso compromisso com alunos, e provocava a minha raiva.

De fato formou-se um grupo de professores que parecia descobrir a sua capacidade de ação, como a professora de ciências, suas aulas se voltavam cada vez com mais freqüência para a horta que a escola estava formando com a ajuda dos alunos; a professora de artes descobria trabalhos magníficos; a professora de português tornou-se uma professora incansável. Em contrapartida, havia um grupo que não encontrara alternativa a não ser: “desiste de ser professor”, “fingir que faz, e tudo bem”

Com esse grupo de professores, havia no cotidiano dos alunos, confrontos, queixas, muitas vezes ocasionando o sentimento de humilhação, raiva... Eu

---

um instante de contato humano, têm mais valor do que as mais dedicadas amizades entre os privilegiados, grandes ou pequenos. Só aí se sabe o que é a fraternidade humana" (1996, p.80).

persistia para tirar todo proveito possível de qualquer situação que se apresentasse no espaço com os alunos e professores. Duas professoras de “correção de fluxo” não conseguiram continuar com o grupo, por não assimilarem a mudança que ocorria na escola como um todo e com o grupo. Uma delas dividiu o grupo em maus alunos e bons alunos; colocando-se de costas para os classificados como maus alunos, esta atitude provocou muito protesto por parte dos alunos e por parte da direção; houve uma tentativa de conversar para rever a sua posição, porém ela optou por solicitar transferência da escola. Com a professora de história ocorreu algo semelhante: solicitou uma conversa com a direção da escola, dizendo discordar da nova maneira de lidar com os alunos, que estes se sentiam prestigiados e os professores "estavam nas mãos dos alunos".Solicitou sua transferência da escola.

Com o grupo de professores especialmente de “correção de fluxo”, existia um movimento de tentar acreditar no desenvolvimento dos seus alunos, por mais que houvesse demora em “ver os resultados do nosso esforço”. Em uma reunião em que esteve presente a diretora, eles manifestaram que havia algo para comemorar, ficaram discutindo, ao final, decidiram pela dança. Assim, com a ajuda de uma professora especialista em danças circulares, os professores, a coordenação e a direção dançaram “a dança da colheita”, na sala de vídeo que foi preparada, com bastante cuidado pela professora de dança, pela diretora e por mim. Os alunos do vespertino, ao chegarem à escola, olhavam com curiosidade os seus professores dançando. A professora de artes disse: “Ah, não! Agora é só nosso!” E pediu para fechar a porta. No final, essa atividade proporcionou experiências inusitadas, alguns professores diziam que nunca haviam experimentado dançar na vida. Pelo trabalho desenvolvido, a minha intervenção foi de possibilitar a apresentação de um objeto que pudesse ser fruído no mundo transicional, os professores estavam brincando. Nesse momento se abria uma outra realidade, a realidade transicional, o seu preenchimento se constituía pela imaginação do professores, era um momento de descontração, com as brincadeiras cobria-se o espaço potencial. Ao mesmo tempo estavam vivenciando áreas até então pouco exploradas por esses professores. Winnicott disse que sem a terceira área nenhum indivíduo pode sentir que a vida vale a pena ser vivida. Tampouco se pode enfrentar o mundo interno e o mundo compartilhado da realidade.

3.3.3 A relação com a direção da escola

O trabalho de intervenção com os professores e as coordenadoras teve um movimento inicial, a continuidade e a finalização naturalmente se deram em razão da escola e seus membros como um todo, eles começaram a se envolver com a problemática escolar. Existia dentre eles professores que demonstravam dificuldade de rever suas posições, criava dificuldade na continuidade do processo de mudança no ambiente escolar; não favorecia que os alunos de "correção de fluxo" pudessem continuar no seu caminhar para que, no futuro, possam ser membros do mundo adulto.

A direção da escola era umas das áreas que se mostravam distantes em relação à proposta do trabalho de auxiliar no desenvolvimento dos alunos de ir adiante. A primeira diretora, da mesma maneira que as psicólogas voluntárias, não teve condições de aproximação real, a minha tentativa de conversar esbarrava "na falta de tempo" ou, então, aceitava ouvir, mas não havia participação no anseio de encontrar um caminho que permitisse à escola fazer frente à situação crítica da instituição.

Ela não demonstrou disponibilidade de envolvimento, as dificuldades com os alunos eram "resolvidas" com as suspensões, carta de advertência, castigo no banco, etc.

O trabalho estava se iniciando na gestão dessa diretora, ela não o impedia realizar tampouco se mostrava sensível aos problemas críticos da escola nesse período. Havia ocasião em que ela, ao me avistar no corredor da escola, voltava para sua sala. A minha postura foi continuar o trabalho, tentando encontrar abertura com os professores; a coordenação demonstrou confiança desde o início do trabalho, servindo de alicerce e ponte perante a direção. No entanto, certa vez, na sala dos professores, ao ser relatada a atitude da merendeira (que, na falta de utensílio para servir o lanche para os alunos, acabou por serviu-lhes o alimento nas mãos) a coordenadora ficou atônita. Em contrapartida, a diretora começou a rir, dizendo: "O que você espera desses alunos? Eles gostam disso!". Nesse momento, me manifestei: "Aconteceu nesta escola? Com alunos? Porque se for verdade isso nos atinge a todos, nós estamos no mesmo barco". A coordenadora respondeu

imediatamente: "É verdade, fiquei horrorizada. Parece uma guerra, não é?". O objetivo era mostrar que qualquer acontecimento no espaço escolar era nossa responsabilidade

A diretora se manteve distante até o final do semestre e no ano seguinte afastou-se da escola. Conforme já relatado, a direção da escola fora conquistada por indicação política, de certa forma ela não poderia exercer essa função, porque lhe faltava autoridade. Com sua saída, foi indicado um novo diretor. Ele era diretor de uma outra escola, mas pela legislação vigente nas áreas de instituições públicas do Estado, ele podia exercer o cargo nesta instituição. A sua relação com os alunos era esporádica, a sua presença parecia chamar atenção, mas ele não conseguia estabelecer proximidade, com os alunos de "correção de fluxo". As suspensões foram abolidas, a carta de advertência era usada em casos extremos. Mas a minha tentativa de envolvê-lo no trabalho escolar não teve o efeito esperado. A sua presença, que poderia ser útil para os alunos, se fazia notar no horário de entrada dos alunos, como era o desejo dele. A meu ver, porém, essa oportunidade era desperdiçada, porque diariamente os alunos, antes de entrar para suas respectivas salas, eram chamados a fazer uma oração: "O Pai Nosso", Os alunos rezavam mecanicamente, repetiam as palavras da oração sem atinar com o sentido, faziam piada disso, e o ato se tornou uma banalização.. Nessa época, o padre Marcelo já estava em evidência na mídia televisiva[60] e este fato, somado ao que acontecia na escola, serviu de pretexto para que na reunião de professores e coordenação fosse comentado o perigo do uso indevido de religião, que acabava por esvaziar o seu valor perante jovens que ainda são imaturos.

O mesmo diretor, em um outro momento, ao acompanhar um jovem do grupo de aceleração do vespertino, abriu uma exceção ao se comprometer a que sua refeição fosse fornecida diariamente. Isso foi muito importante para esse aluno; tive a oportunidade de acompanhá-lo por um período, às quintas-feiras, no horário de almoço.

A mudança significativa ocorreu a partir do segundo semestre de 1999. A diretora da escola, que esteve afastada da sua instituição, no seu retorno mostrou interesse em acompanhar os alunos no seu dia-a-dia. Apoiou o trabalho desenvolvido com os alunos de "correção de fluxo". Acompanhava todos os eventos, ficava atenta sobre aos temas

[60] Famoso padre católico do Movimento Carismático, que atua como uma espécie de cantor *pop*, usando muita música e animação nos cultos freqüentados por verdadeiras multidões.

discutidos, especialmente quanto à importância do outro, à coerência, à estabilidade fornecida pela presença constante dos professores, à importância de propiciar o espaço escolar para seu uso com atividades culturais. A horta foi preparada por alunos por seu incentivo. Na hora da colheita, os alunos que se interessavam participavam, fornecendo as verduras para dona Dirce utilizá-las na cozinha.

A muitas dessas atividades ela me convidava, não para fazer perguntas, mas para fossem ouvidos seus projetos. A minha presença tinha valor pela participação do outro, ao compartilhar com ela o seu anseio de melhoria no espaço escolar. Em outro momento, fazia a função especular, ao reconhecer determinados gestos pessoais que auxiliam o indivíduo ao se apropriar de si mesmo, contribuindo com o seu mundo interno e a relação com o mundo objetivamente percebido. Pela ocasião do jogo dos alunos no Centro de Juventude, ao sair da sua sala, apontei para a mesinha e disse: "É importante colocar as marcas pessoais". A diretora se viu surpreendida pela minha observação, ficou parada olhando para a Bíblia que se encontrava no início do corredor, próximo à sala da coordenação. Ela disse: "Eu acho importante a Bíblia, eu a deixo aberta quem quiser se aproximar conversar, e dialogar está à disposição de todos, espero que ninguém pense que estou querendo converter os alunos para alguma religião". Ao nos dirigirmos para o pátio, ela mandou avisar os professores que iria tocar o sinal de saída dez minutos antes, para falar com os alunos "de correção de fluxo"; enquanto isso, comentou: "Já dizia Che, ' hay que ser duro, pero sin perder la dulzura"[61]. Eu ri com ela e confirmei. Essa era uma frase que esporadicamente a dona Renata comentava.

Em outro momento, a minha intervenção com a diretora era para reafirmar a importância da ajuda para os alunos de "correção de fluxo". Eu pretendia que a mudança se fundasse com firmeza no espaço escolar, para que a minha participação deixasse de ser necessária e a própria escola ocupasse o seu espaço e que cada vez mais os membros da instituição fossem responsáveis pela vida escolar.

Ao realizar o intercâmbio no próprio bairro com a escola particular, ela homenageou os alunos individualmente, perante todos os colegas e depois ela disse: "Vou tratar de fazer uma surpresa para eles, não vou dizer nada agora, porque lembrei que é im-

[61] Tem que ser firme, mas sem perder a doçura.

portante cumprir as promessas. Pensa que eu esqueci, Mercedes?" Referia-se em tom de brincadeira a um assunto discutido na reunião pedagógica. Respondi: "Eu sei, você tem tentado ajudar nesse esforço com os alunos, está sendo importante sua aproximação em relação ao grupo, especialmente em relação ao Roberto e ao Luís". Ela comentou: "São meninos muito carentes, por isso chamei os dois para ajudar em alguma coisa que a escola precise. Sabe, Mercedes? Eu sou brava, segundo eles, porém, para ser diretora, não posso deixar de ser firme, você não viu como são os professores, são terríveis!"

Várias professoras emitiram opiniões positivas sobre a atitude da diretora e a importância desse gesto de homenagear os alunos, como, por exemplo, a professora de português que disse: "A dona Renata teve uma boa idéia, esses meninos nunca mais vão esquecer essa homenagem". Comentavam também a confiança depositada pela diretora no trabalho desenvolvido com os alunos de "correção de fluxo"

O término do trabalho com esse grupo, estava relacionado à mudança da equipe da escola; que demonstrou interesse em acompanhar o cotidiano dos alunos. Começava a ganhar corpo uma maneira de ser da escola voltada à reflexão e à discussão em que o foco principal era o aluno.

O espaço escolar estava muito modificado, os murais passaram a ser ocupados pelos trabalhos dos alunos. Formou-se o grêmio infantil da escola, importante para participação e uso do mundo coletivo. Os eventos culturais passaram a fazer parte do seu cotidiano. Uma outra modificação importante foi a substituição do apito utilizado como sinal de saída da escola, por música, como será descrito na intervenção com os alunos, no Cap. 4.

Este modo de estar teve o objetivo de procurar mobilizar os elementos existentes no ambiente escolar e assim favorecer o processo maturacional dos adolescentes de "correção de fluxo", para que pudessem prosseguir na sua marcha. É evidente que a reorganização do ambiente escolar foi o início de uma mobilização necessária para a mudança, que era complexa. Podia-se assim tentar um resgate do espaço escolar como âmbito intermediário de desenvolvimento de jovens, que serve de ponte entre a família e o mundo adulto.

Capítulo 4 - A intervenção clínica e os adolescentes de "correção de fluxo": lugar de encontro.

A intervenção com alunos esteve pautada no fato de que o ser humano precisa realizar tarefas básicas para vir a existir, tendo como referências as particularidades dos cuidados da maternagem que serve de matriz para a constituição de todo indivíduo. Esta pesquisa trabalhou com a adolescência, essa faixa etária é um momento de intensa mudança do processo maturacional. É um momento propício para a constituição dos aspectos fundamentais que levam ao estabelecimento de si mesmo. Winnicott nos diz que a adolescência é um momento em que vários elementos do *self* pessoal continuam a ser experienciados, "caso o ambiente possibilite ao indivíduo ter um lugar para criar e contribuir". E o ambiente de *holding* jamais perde o valor ao longo da vida de cada um. O *holding* serve como paradigma às nossas intervenções de psicoterapeuta ou analista. Como disse anteriormente, foram consideradas para a intervenção clínica as contribuições de Safra, apoiadas no conceito de Sobórnost [62].

Com um quadro pouco favorável à intervenção clínica de uma psicoterapeuta, iniciei o trabalho estimulada por uma frase de Winnicott: "a criatividade do indivíduo jamais se perde", e com a fé pessoal de que a escola é um lugar possível para propiciar o amadurecimento de crianças e jovens. Essas duas crenças acompanharam-me nas intervenções realizadas ao longo dos anos em que estive trabalhando. Estava implícita a confiança básica, mesmo com a posse de informação não muito animadora.

O objetivo é descrever um modo de intervenção clínica pautada no *cuidado* que propicie as condições necessárias ao acontecer humano, auxiliando o processo maturacional dos alunos adolescentes da classe de "correção de fluxo" em uma escola pública.

---

[62] Qual é o nosso lugar dentro da noção de Sobórnost? Safra nos guia a partir dessa pergunta: "[...] o analista ao mesmo tempo em que experimenta a alteridade na presença do seu analisando, vive com ele em *comunidade de destino*, pois compartilha com ele as grandes questões do destino humano**.** *O lugar do analista demanda alteridade e comunidade, essa é a ética analítica em Sobórnost"* (2004, p. 82, grifos meus).

Para tentar mostrar como foi realizada a intervenção clínica na instituição escolar com os alunos do primeiro grupo da "classe de aceleração" utilizarei vinhetas de diversos momentos e lugares em que se foram processando a nossa experiência. Acompanhei o referido grupo durante um semestre de 1998 e o ano letivo de 1999. Alguns exemplos que utilizarei foram acompanhados no segundo grupo observado de 2000 a 2001.

É apresentada uma descrição mais detalhada das duas observações iniciais com os alunos que tiveram o propósito de alcançar uma compreensão diagnóstica, e para que o leitor se familiarize com os alunos e a escola. Na seqüência do relato, o foco foi direcionado para a maneira que adotei na intervenção do trabalho compreendendo as funções e intervenções da analista, as aquisições e elaborações dos adolescentes e as cenas significativas.

4.1 Primeira Observação

4.1.1 Considerações gerais

Na primeira observação realizada na sala da "5ª série F" da classe de "correção de fluxo", eu estava na expectativa de conhecer os alunos, algo que é comum acontecer quando se faz contato com o paciente, para um possível trabalho analítico ou psicoterápico no consultório. Entretanto, neste caso, havia uma situação diferente, com suas particularidades, por se tratar de um trabalho a ser realizado em espaço público (em estado crítico) e, como clínico, eu estava trabalhando em caráter voluntário, isto é, era um trabalho com grande potencial de espontaneidade. Como dependia da disponibilidade dos alunos da "5ª série F" em aceitar tomar parte no trabalho, essa aceitação seria o grande ganho naquele momento. O trabalho podia tornar-se uma realização desde que existisse um outro em necessidade.

Havia uma disponibilidade em mim de me colocar em abertura para outro, o que requer certa capacidade de suspensão de si. Este modo de ser perante o outro esteve presente em mim desde o primeiro dia nessa escola. Julgo importante assinalar isso, pois me ajudou a estar no trabalho como *pessoa* em primeiro lugar; o que teria sido diferente se eu tivesse priorizado e assumido o s*tatus* de psicóloga ou analista, não poderia assim contribuir para o exercício da função, pois a técnica e o conhecimento específico se tornariam algo neutro e acabado que não necessitaria de revisão.

Esses esclarecimentos são importantes para não se correr o risco de vir a se distanciar do objetivo que, neste caso, era auxiliar os alunos no processo de amadurecimento, de ir adiante, levando em conta a constituição do si mesmo. Esta postura requisita estar em *sintonia* "com o outro", disponibilizando algumas "funções necessitadas", foco desta intervenção na instituição escolar.

No pensamento de Winnicott, a complexidade da realidade compartilhada vai se acentuando progressivamente, e é necessário lidar com os círculos maiores a fim de que possa ser exercida a função de suprimento a contento, neste caso estar atento aos horários das aulas dos alunos e seus professores, não interromper uma atividade importante do adolescente, etc.

Estabelecer alianças em torno do trabalho que, nessa instituição, era exercido por vários cargos e funções atribuídas a pessoas como professores, coordenadores, secretárias e assim por diante. Elas serviam de pontes, alicerces, em um momento eram benéficas, em outro, criavam situações críticas, tornando-se inadequadas para o objetivo maior: propiciar condições favoráveis para que o desenvolvimento dos alunos fosse colocado em devir. Em algumas situações, a merendeira da escola era a pessoa mais importante, para que se levasse o trabalho adiante; ou mesmo a faxineira, que cuidava do local de trabalho para que nos sentíssemos dignos uns dos outros.

São inúmeros os elementos que fazem parte de um todo para tornar o ambiente seguro e estável, para lidar com os imprevistos do cotidiano, e, assim, preparar o encontro com os alunos.

A intervenção clínica na instituição escolar necessitava que se levasse em conta esses elementos que contribuem para a realização do trabalho. Os alunos e eu necessitávamos possuir algo semelhante a um escudo protetor, para se gestar um elemento importante que é a constituição de uma intimidade.

Estava preparando um lugar, com características que preservassem a presença de um ser humano e o acolhimento de outro, isso permite a experiência de ser. E aos poucos poderia surgir um campo do brincar, que servisse de ponte para o mundo objetivamente percebido, vivenciado num contexto de confiança pela devoção do outro. O alimento bom[63] é aquele que não causa indigestão, e que aos poucos possa vir a ser uma criação reveladora aos olhos de cada um, com seu sabor pessoal, aroma, e cor na presença do outro.

4.1.2 A Observação dos alunos em sala de aula

A coordenadora veio ao meu encontro justificando: "hoje tivemos uns problemas com alguns alunos". A caminho da sala dos professores, ela demonstrava uma expressão solícita e de entusiasmo com relação à minha pessoa, fazendo os seguintes comentários: "estou precisando encontrar um meio de mudar com os alunos, com os professores, estou esperançosa". O que me levou a acreditar que ela estava tentando encontrar em mim uma aliada. Tentei ficar atenta aos anseios dela.

Chegando à sala fui apresentada à professora Estela, que ministrava a disciplina Português. Lembrando-a que eu iria fazer uma observação em sala de aula, ela disse: “estava esperando, seja bem-vinda, estamos precisando de muita ajuda com esses alunos, eu não consigo muitas vezes lidar com eles, é difícil, são muito agressivos, inclusive com os próprios colegas, não se respeitam, vamos lá então?" Eu respondi: "é uma escola exclusivamente de adolescentes, essa situação parece que também é nova para a escola." A professora: “é verdade, e eles estão numa idade avançada"; eu acrescentei: “a

[63] Safra, ao analisar o trabalho de Mª Sechehaye, intitulado realização simbólica, refere-se à paciente Renée "Há fome de amor, de reconhecimento de si por um outro, de *ilusão[*...] É na satisfação lúdica e simbólica que fica preservada a comunicação [...] Por esse tipo de comunicação, há o reconhecimento da subjetividade humana ali presente à espera do outro. *Este é o encontro que permite o acesso à existência humana*" (1999, p.18, grifos meus).

idéia é discutir em conjunto a fim de encontrarmos algumas alternativas adequadas para a escola, para servir de auxílio a todos." A professora Estela disse: "o problema é esse, envolver todos".

Tentei conduzir um diálogo sobre a situação do momento, ao mesmo tempo transmitir a idéia de que uma possível intervenção deveria contar com a participação de todos. Quando a conversa tomou essa direção, minha intenção era que o assunto - problema não ficasse na periferia, algo a ser descartado por causar incômodo; a tentativa era que o interlocutor viesse a sentir-se parte da empreitada. A minha posição era de alguém que tomava as rédeas da situação, não para impor, mas se oferecer como um outro que auxilie na abertura de possibilidades, isto é, dando condições para que se encontrasse a evolução de algo que estava encapsulado.

No caminho para a sala de aula, subimos à direita por uma escada, a aparência dessa área era boa, estava limpa, porém sem nenhum cartazes, avisos, ou mesmo um mural que expusesse os trabalhos dos alunos. O corredor onde estavam situadas as salas parecia o de um hospital, com as paredes nuas, sem nenhuma marca de seus habitantes. Pensei: “os alunos nessa idade necessitam se olhar e serem olhados nas suas marcas, que decorrem da sua produção, cadê?” Era um meio que não estava sendo aproveitado pelos alunos e pela própria escola. Parecia um lugar de ninguém.

Aprendi na clínica a importância de se estar atenta a tudo o que o paciente traz e, ao mesmo tempo, utilizar essas informações apreendidas para indagar; modo de ser que em muito me favoreceu.

Ao chegar à porta redobrei a atenção. Entrava em sala de aula naquele momento não como aluna, tampouco como professora de meus alunos, mas no papel de uma observadora, o que talvez me incomodasse porque poderia estar sendo colocada no lugar de avaliadora. Acredito que por esse motivo fiz os seguintes comentários: "só um momento, eu quero reforçar que vou estar na sala para conhecer os alunos e comunicar um possível projeto de trabalho, é essa a minha intenção". A professora respondeu: “tudo bem, que bom!”.

Já na sala de aula a professora solicitou que todos se sentassem, os alunos estavam conversando, brincando entre si. Um jovem estava dormindo ou fingia dormir. A professora novamente pediu para que todos se sentassem: "Silêncio, pessoal, vamos lá! Hoje temos uma visita, ela é a Mercedes, é a psicóloga da escola, vai falar com vocês para explicar o que ela vai fazer". Enquanto a professora falava, alguns continuavam conversando, outros tentavam encontrar um meio de se sentar nas carteiras que, por sinal, pareciam inadequadas para a idade deles, entre quinze a dezesseis anos. Um aluno falou algo para o colega e este começou a rir sem parar. A professora: “Mas que falta de educação, você rindo desse jeito! Qual é a graça?” O colega justificou: "Professora, ele falou que não era louco, não". A professora: “E precisa rir dessa maneira?” Comuniquei a proposta para os alunos aproximadamente nestes termos:

"Bom dia! É um prazer conhecê-los. Quero contar um pouco por que estou aqui hoje. A escola por meio da professora Márcia, que esteve conversando comigo e se mostrou preocupada com a situação de vocês e seus professores, pediu que eu pensasse numa forma de ajudar para que a escola fosse um lugar legal, pois parece que todo mundo está reclamando de todo mundo, não é? Todos aqui brigam, se acusam e perdem a paciência. Inicialmente podemos pensar em atividades extra - classe, como algo criado por vocês; isso vai depender da escolha do grupo da “5ª série F” e das condições da escola, é claro! Por isso vou estar na sala de aula hoje e nas outras quintas-feiras, no período da manhã, e também no pátio na hora do recreio, em reuniões dos professores e assim por diante. Depois de eu conhecer a escola, vamos pensar todos juntos na alternativa que for conveniente para melhorar a escola de vocês. Outra coisa, o colega achou engraçado o que uma psicóloga está fazendo aqui, ’será que é para gente doida'? Ninguém quer ser chamado de doido, nem eu gosto de ser chamada de doida, não é?” Quando assinalei o fato, a classe riu e depois ficaram falando que fulano era doido, que o outro era doido também. Quando ficaram mais calmos, para finalizar disse: “Estou aqui porque vocês não estão contentes com a escola, com os professores, e seus professores também estão descontentes, certo? Agradeço à professora Estela e a vocês por me permitirem estar aqui hoje”.

O menino que estava "dormindo" (vou chamar de Roberto) levantou a mão e perguntou: “Podemos ter um time de futebol?” Respondi: "Se for essa a decisão, podemos tentar”. Pela expressão do rosto, demonstrou gostar da resposta. Fiquei me

perguntando, utilizando a expressão usual dos jovens, “Qual era a dele?”, pelo modo de estar em sala de aula, sem material escolar, dormindo ou fingindo dormir. No entanto, quando falei de realizar algo com o grupo, ele se “ligou”. Fui para o fundo da sala e sentei-me para observar.

A professora deu prosseguimento à aula, enquanto isso alguns alunos "batiam papo" animadamente, comentado sobre o jogo do recreio; um menino tentava chutar o tênis do colega, outros demonstravam total desinteresse. Vários deles se levantavam para conversar rapidamente, parecia haver um comportamento contido, muito provavelmente pela minha presença. Uns poucos demonstravam estar interessados na explicação da professora, que tentava chamar-lhes a atenção para que se envolvessem no assunto da aula, porém isso não tinha o efeito esperado. Alguns poucos de fato estavam tentando acompanhar as explicações e outros só olhavam, mas não escreviam nada nos cadernos. Uma aluna freqüentemente se levantava para cochichar e lançar um olhar desafiante na minha direção.

Essa atitude chamou minha atenção e o mais conveniente seria sustentar aquele olhar; pensei que se eu titubeasse confirmaria o que ela estava sentindo ou pensando. Um menino falou algo ao colega que se sentava à sua frente, este se irritou e mostrou o dedo com um gesto obsceno; em seguida ele olhou na minha direção, eu devolvi o olhar. Não era uma situação de aceitação passiva por parte dele. Eu estava no território dos jovens tidos como “sem educação”, “arruaceiros”, “aqueles que não fazem nada”. Eles sabiam como eram chamados, não era uma situação confortável nem para mim nem para eles.

Para alguns, a minha presença parecia não despertar nenhuma curiosidade, mostravam olhares vazios, como se estivessem em outra esfera, não na minha, muito menos na aula de português, atitude que me preocupava mais do que olhares desafiantes, gestos obscenos como marca de presença e, até mesmo, o “cochicho” da menina.

Ao término da aula, os alunos apressadamente se prepararam para ir embora. A professora tentava dar o seu recado, muito provavelmente só alguns ouviram, outros não. Retiramo-nos da sala, ela manifestou sua queixa sobre a falta de interesse dos

alunos “que não paravam”, “que tinham a auto - estima muito baixa”. Acrescentou: “Hoje estava suportável, porque não conhecem você, espera só se habituarem que eles mudam, tem dia que é impossível dar aula, eu mando para a diretoria seguidamente, teve uma outra vez que eles se pegaram, eu mandei para dona Teresa, ela ficou muito brava”. Tentei demonstrar interesse em ouvir as suas queixas na tentativa de oferecer um espaço, a professora continuou: “Aqui a gente tem de tomar cuidado do que vai falar se não vira uma ‘fofoca’, aí se paga o pato”. Eu complementei: “Não há espaço para trocar as idéias, não é?” A professora encontrou um pequeno espaço para expressar o seu desânimo e disse: “Sinceramente, tem dia que faço um esforço extraordinário para entrar nessa sala”. Eu a ouvia com atenção e, quando chegamos à sala dos professores, ela acrescentou: “Nos vemos depois?” Respondi: “Sim, obrigada professora por permitir estar na sua aula”. Foi muito interessante porque ela demonstrou surpresa pelo tratamento que lhe foi dado, ela fixou o olhar, ficou sem falar nada por um instante e depois respondeu: “Ah! Não tem por que agradecer, não”.

Após este primeiro encontro com o grupo da “5ª série F”, tentei falar com a coordenadora, mas ela continuava com alguns "alunos - problema" na sua sala. Dirigi-me à secretária, perguntei o nome dela, disse que era Nádia: “Então Nádia, você, por favor, dá o recado para a professora Márcia, eu terminei a minha observação e na próxima semana estarei no pátio da escola; obrigada e até a próxima semana”. Ela: “Não há de que! Até a próxima”.

4.1.2.1 Impressões da observação.

Os elementos a serem pensados têm importância porque serviram para direcionar a minha postura e intervenção clínica. Dizem respeito aos alunos, à professora e ao meu modo de estar na escola. É importante esclarecer que minhas impressões e considerações sempre estiveram pautadas por elementos e situações que deveriam favorecer o desenvolvimento dos alunos, a partir da suas necessidades. Para Winnicott, é importante que o ser humano coloque em marcha o seu processo de *vir a ser* e que, para

ser considerado um indivíduo saudável, ele relacione a vivência do processo maturacional de acordo com a idade.

A professora: A primeira impressão que tive dela em relação aos seus alunos foi a tentativa de despertar o interesse dos mesmos, o que nem sempre conseguia. Era como se a relação entre professor e alunos, naquela classe, fosse permeada pela incapacidade, pelo não reconhecimento, tanto de uma quanto de outra parte, isto é, era possível dizer que havia uma identificação pelo negativo[64]. O professor incapacitado também tinha alunos "que não fazem nada", "que são sem educação".

Ela conseguiu algumas afirmações importantes na medida em que o encontro com um outro favoreceu a manifestação das suas queixas. Ela expressou sua necessidade de encontrar um espaço disponível para a comunicação, sem ter o receio de tocar nos assuntos espinhosos que a impediam de estabelecer uma relação razoável com seus alunos. Pois, o que não podia ser falado, ou aquilo que era proibido ser falado, só podia ser "cochichado", como a menina demonstrara em sala, ou como a professora se expressara naquele momento, "se não tomar cuidado vira 'fofoca' e se 'paga o pato'". Um outro aspecto presente diz respeito à necessidade de constituir um ambiente de respeito e confiança, para conter o outro, dar a importância devida àquele que fala, caso contrário a comunicação podia tornar-se um mero falatório, isto é, o indivíduo não é digno de crédito e respeito.

Ao despedir-me da professora e agradecer por ter permitido observar sua aula, ela demonstrou surpresa pelo modo de ser tratada, parecia que o reconhecimento de que a aula lhe pertencia e que houve uma colaboração de sua parte era algo estranho. Na medida em que permitiu a minha estada na sala de aula, ela também se expunha, e esta é uma situação que merece cuidado, para não repetir a falta de comunicação, a ausência do olhar do outro, a falta de tempo que a escola à primeira vista parecia apresentar.

Os alunos: Chamou-me bastante atenção o comportamento de alguns adolescentes em sala de aula: pareciam estar em estado "virtual", não fazia sentido para esses alunos os esforços da professora, assim como o que eu lhes dizia, não davam sinal de

[64] Chamo "identificação pelo negativo" ao fato de viver o feio, a não qualificação, etc. como verdade absoluta, originada pelo olhar desfocado e pela crítica do ambiente.

que pudessem ser afetados pelos acontecimentos em sala de aula. Mais do que comunicação, os alunos não encontravam algo que pudesse lhes pertencer. Estávamos em mundos diferentes e, provavelmente, não adiantava falar, gesticular, explicar.

Outros alunos não traziam material, um deles estava “hibernando”, isto é, fingia dormir e, quando cogitei a possibilidade de participação pessoal dos alunos, ele demonstrou interesse, tinha relação com o brincar. O que me levava a indagar se as aulas eram vividas como pertencendo ao seu mundo ou eram sentidas como atividades meramente formais da escola e seus professores. Como se o acontecimento do mundo não estivesse articulado às necessidades do indivíduo imaturo. Como Safra assinala, a não criação do mundo objetivo, a partir do gesto, "lhe parece sem sentido e excessivamente outro". Não aprender podia ser uma maneira de preservação do *self* pessoal.

Já a comunicação de outros alunos era por meio de chutes na canela do colega, ou então levantando o dedo em um gesto obsceno, com um olhar agressivo. Eles procuravam atingir o outro para serem olhados com dignidade; era uma forma de delatar que o ambiente de sala de aula não favorecia o encontro procurado.

À manifestação espontânea do garoto que dissera que não era louco, minha intervenção foi concordar com ele, como porta-voz do grupo, que eu, como ele, devia ser respeitada, que também me assemelhava a ele, “não gostava de ser chamada de doida”. Ele clamava por respeito, e a minha compreensão baseava-se no fato de que o conhecimento do outro não se origina de um suposto saber isolado, classificando o outro como louco. É oportuno dizer que o aluno sabia de si, só não haviam lhe dado chance de gestar a sua necessidade para tornar-se realização no encontro com o outro.

A analista: Contratransferencialmente, acreditava estar no lugar que era tão próximo a ponto de receber a manifestação corpórea como o “chute”, por exemplo, ou o dedo levantado ostensivamente para ser visto. Isto é, ocupar o lugar de um objeto subjetivo. A manifestação da agressividade no entender de Winnicott é o meio mais genuíno que todo indivíduo tem para ir ao encontro do outro, só o gesto colocado em movimento é capaz de encontrar o limite do outro. Essa experiência o devolve a si mesmo e ao mesmo tempo o objeto externo permanece inalterado por ele mesmo. O único meio de localizar o mundo não-eu, como vimos no pensamento do Winnicot, é pelo movimento da

agressividade. É evidente que, na ausência do outro que receba o gesto, aconteciam agressões cada vez mais violentas, convertendo-se em atos desesperadores e de desordem para a imaturidade dos alunos, na sua tentativa de encontrar um limite (aqui este termo não significa castigos, desqualificação, como comumente utilizado de maneira errônea na escola). Limite é o encontro com o outro, que é presença viva, que protege, ampara e ainda "sobrevive" às tentativas de destruição, proporcionando uma vivência mais humana no contato com a realidade compartilhada.

Winnicott conta que em uma sessão, enquanto a paciente estava em estado regredido, cravou-lhe as unhas, e ele expressou a sua dor exclamando um "Ai!" O comentário que ele fez, dizendo que só podia se expressar daquela maneira para mostrar a sua vivacidade e que aquela mão lhe pertencia, era um não-eu. Ele estava ali para ser usado: "Ora, diria eu, se sobrevivo posso ser usado" (1972, p.43)

4.1.2.2 Conclusão da primeira observação

A minha impressão é que na classe, como um todo, havia um desconforto generalizado por parte dos alunos e também por parte da professora, mesmo ela tentando que os alunos interagissem. Notava-se um desânimo, um mal-estar, uma irritação que me levaram a pensar num descompasso da real necessidade dos alunos. Esses alunos de "correção de fluxo" necessitavam "ser encontrados".

Com conhecimento inicial da problemática dos alunos, pelos relatos das psicólogas voluntárias e pela minha observação, um dos elementos importantes que deveria ser priorizado era o gesto espontâneo. Pois ele articula a presença do modo de ser do sujeito e o necessário reconhecimento pelo ambiente.

Os alunos e o ambiente escolar pediam urgência no estabelecimento de uma relação, em que pudessem se sentir resgatados por meio de gestos que veiculassem a memória da sua própria humanidade. Trata-se de algo muito simples, comum aos homens pela sua própria natureza. O que nomeio "simples" é algo que se passa corriqueiramente como, por exemplo, ao dirigir-me a alguém é preciso cumprimentá-lo, como sinal de

respeito por mim e por ele, e esse gesto não está condicionado a nenhuma retribuição. Da mesma forma, chamar alguém pelo nome, corresponde a inserir esse alguém no mundo humano, com sua história pessoal e familiar. Quando o outro está em estado de menor-valia, é importante ser "reconhecido" pela pessoa que é. Isto está relacionado tanto aos alunos quanto aos professores. A menor-valia do outro provoca desequilíbrio no mundo, descaracteriza a relação de pares iguais na medida em que somos todos seres humanos.

Ao agradecer aos alunos por permitirem a minha permanência em sala de aula, estava tentando reconhecer que eles podiam ter um lugar que lhes fosse pessoal, o que também ocorreu com a professora. Minha entrada nessa sala foi feita por vias formais, a pedido da coordenação. No entanto, estar com os alunos, dependia deles próprios, e era fundamental ser reconhecida no seu início, para que esse "lugar na presença do outro" pudesse ir aos poucos se constituindo.

Pude perceber que a professora e os alunos não se cumprimentavam ao entrar na sala, isso demonstrou que era necessário iniciar uma configuração com características próprias dos alunos da "5ª. série F", ou seja, esses alunos não tinham suas características reconhecidas como ser humano, o que na adolescência adquire especial importância. Devido às características desse período, como diz Erikson (1968), o jovem necessita ser reconhecido pelos que os cercam algo que excede o mero reconhecimento de uma realização individual. Pois é de grande valia para a formação de identidade do indivíduo que lhe respondam e lhe confiram *status* e função como uma *pessoa* cujo crescimento e transformações graduais fazem sentido para aqueles que começaram a fazer sentido para ele. Contrariamente, minha visão dos alunos era de um isolamento, ou que provocavam reações diversas como um meio de não se sentirem jogados no nada.

Essa explanação está relacionada à postura ética discutida por Safra. Segundo ele, a clínica é norteada: "pelo *cuidado* [65] que estabelece as condições necessárias ao acontecer humano. Esses são fatos que me levam a afirmar que a clínica é essencialmente ética... e a ética é clínica!" (2004, p.27).

---

[65] Freire é um autor que parte do vértice da educação, mas que também coloca o olhar de cuidado na constituição do ser no espaço escolar. A educação deve se rebelar contra o lugar em que é colocado o indivíduo de classe menos favorecida e que ele chama de "proibidos de ser". Ser progressista segundo suas palavras é sentir-se ofendido [...]como gente, pela perversidade de uma realidade injusta e negadora do que, cada vez mais, parecia ser a vocação ontológica do ser humano: *a ser mais*"(2003, p.120).

4.2 O imprevisto e a mudança de estratégia

Tinha intenção de, na semana seguinte, estar no pátio da escola na hora do recreio. Esse era o acordo. Contudo, recebi o telefonema da escola convocando-me para uma reunião com os professores. A coordenadora deu o recado, dizendo: "Mercedes, eu acho que não vamos poder esperar o seu pedido de três meses de observação. Olha! Estão impossíveis, os alunos estão brigando o tempo todo, se xingando, alguns professores estão se recusando a continuar a dar aula". Tentei argumentar: "A meu ver é importante continuar com as minhas observações, porque neste momento tenho algumas noções dos alunos, assim como dos professores, e também o projeto de ajudar aos alunos, não gostaria que fosse entendido como sendo de responsabilidade dos alunos a gravidade da situação".

4.3 Segunda Observação em sala de aula

Após a reunião com os professores e a coordenação, foi mudada a estratégia de observar a escola e seus alunos. Em razão dessa mudança, necessitava comunicar ao grupo, e assim foi providenciado meu novo encontro em sala de aula, com a professora de inglês.

Evidentemente estava contrariada, pois o projeto inicial com a escola e com os alunos sofrera o primeiro impacto em relação do modo de ser da escola, que era a instabilidade, situação que trouxe insegurança. Não se sabia como o grupo poderia reagir à mudança, além de que se devia abordar a questão da recusa de alguns professores em continuar a dar aulas para os alunos. Havia a preocupação de não repetir a maneira de ser da escola, que era a presença da instabilidade, assim como também culpar os alunos pela situação delicada que se estabelecera entre eles e seus professores.

Contratransferencialmente, a minha contrariedade parecia estar associada à sensação de que fora aprisionada pelo modo caótico da escola, como se fosse travar uma longa luta diante de um vendaval que mudava constantemente de direção.

Antes de me dirigir à sala de aula, pensei, “a primeira coisa a fazer é ser honesta com os alunos e lidar com a situação como se apresenta nesse momento”. Tive uma conversa rápida com a coordenadora, que estava na sala dos professores, e ela disse: “Que bom! Você já chegou, Mercedes, como você quer fazer? Quer falar como eles em separado, com aqueles que são os piores?” Respondi: “Não creio que essa seja a melhor maneira de conduzir, vou falar com o grupo e explicar que houve uma mudança na proposta inicial. Você sabe que começamos mal, não vou deixar de mencionar a dificuldade da sala e dos professores, vou explicar que na próxima semana estarei em uma sala esperando, quem quiser ir falar comigo poderá fazê-lo”. A coordenadora concordou satisfeita; “Que bom!” Que bom!” Era o modo de eu lidar com as situações de maneira clara e direta.

No segundo encontro com os alunos, em razão da mudança ocorrida, a coordenadora apresentou-me à professora de inglês e, explicou a necessidade de eu estar em sala de aula para observar, e conversar com os alunos. Aproveitei essa oportunidade e fiz a seguinte pergunta: “Professora Marta, gostaria de saber sua opinião a respeito dos alunos desta série?” Ela respondeu: “Olha! Eles são um pouco lentos, eu não sei dizer se por causa da disciplina, que é uma língua estrangeira, mais eu acho que eles são muito imaturos, você tem de estar repetindo muitas vezes as coisas, eu não forço nada. Particularmente não estou sabendo dessa de não querer entrar para dar aula”.

Era importante ouvir a opinião de diversos professores, pois eles faziam parte do impasse atual de sala de aula. Nesse dia, ao entrar na sala, percebi que havia poucos alunos, a professora explicou que houve muitas faltas. Solicitou-me que voltasse dali a trinta minutos, para dar tempo dos alunos entregarem alguns trabalhos. Concordei, dizendo: “Se for conveniente para seus alunos, espero e volto depois”. Ao retornar à sala ela disse: "Terminaram? Vocês já conhecem a Mercedes, ela vai dar um aviso e vai terminar assistindo com a gente a aula de hoje”.

> *"Bom dia Pessoal! Vou ser rápida para não atrapalhar a aula de vocês, a professora Márcia e alguns professores solicitaram que estivesse conversando com vocês, na opinião deles está muito difícil continuar dando aula. Não sei qual é a opinião de vocês a respeito disso. Dessa forma não vai ser possível continuar conhecendo a escola conforme*

> *planejado. Tive que modificar o meu trabalho em função deste imprevisto, chateia um pouco, mas vamos encontrar outra forma de iniciar o trabalho na escola. Então, não vou começar no ano que vem, vou começar a vir toda quinta-feira com certeza, e estarei numa sala, quem quiser falar comigo para bater um papo e planejar alguma coisa estarei aguardando, ninguém é obrigado a ir. Por hoje é só, obrigada a todos"*

A despeito da minha contrariedade por modificar aquilo que imaginava ser o ponto de partida do meu trabalho, percebi que os alunos estavam calmos. A menina que cochichou da primeira vez tornou a repetir os mesmos gestos, procurando uma colega, esta não quis dar atenção, ela fez que tropeçava numa cadeira e fixou o olhar na minha direção, com um semblante desafiador. A professora disse: "Cuidado, Nancy! Desse jeito você se machuca"; com ar maroto ela disse: "Desculpe professora! Tropecei". Os dois garotos que estavam alheios à aula, como na primeira observação, continuavam da mesma maneira. O aluno que chamei de Roberto estava como da primeira vez, parecia que dormia de fato, ao levantar a cabeça tinha os olhos bem vermelhos (pensei que devia ser sinal de pouco descanso).

Nesse dia chamou-me a atenção que a "5ª série F", tão mal-falada, estava tranqüila, uma conversa aqui e outra lá, nada, porém que perturbasse. À medida que a professora dava sua aula alguns alunos chamavam-na para perguntar e mostrar sua tarefa. A professora demonstrava calma e tranqüilidade, e pude perceber que muitos deles procuravam relacionar-se amistosamente, emprestavam seus materiais. Percebi também que eles tinham necessidade de serem vistos, o que era demonstrado pela solicitação constante de conferirem suas atividades com a professora.

Observei um garoto de estatura menor que os demais garotos; ele apresentava uma atitude bastante regredida, parecia uma criança da pré - escola, chamava a professora com freqüência, mostrava a tarefa e expressava contentamento, balançando o caderno e a cabeça com ar de satisfação. A professora dizia: "Muito bem! Está vendo que você consegue? É só ter um pouco de paciência". Logo em seguida um outro menino fez um comentário relativo à atenção dada pela professora. Ela indagou: "E você já fez, cadê?" O aluno, com ar de auto-suficiência, disse: "Eu não fiz, não preciso". A professora disse: "Então você já sabe?" e foi andando, olhando o caderno de um e de outro, atenta ao

movimento dos alunos. Parava ao lado de algum aluno para verificar se ele conseguia fazer a tarefa, atitude muito bem recebida pela maioria. Alguns alunos, porém pareciam não estar preparados para uma aproximação, se fechavam, abaixando a cabeça, ou então colocavam as mãos sobre o caderno e se mostravam aliviados quando a professora se afastava em sua caminhada pela sala.

Nancy (a menina que cochichava no ouvido da colega) olhou várias vezes na minha direção, era uma menina irrequieta, à procura de que o seu gesto fosse acolhido; insistia com uma colega para conversar, a colega acabou perdendo a paciência e disse: "Pára! C... (e soltou um palavrão), você enche o saco, meu!" Ela revidou dando um chute na cadeira da colega. A professora tentou acalmar os ânimos dizendo que eram colegas e que deviam se respeitar.

Ao término da aula, para minha surpresa, Nancy aproximou-se de mim e ofereceu: “Quer uma bala?”. Respondi: “Eu aceito, obrigada”. Ela perguntou o meu nome e queria saber se na outra semana estaria na escola, ao que respondi: “O meu é Mercedes e o seu é Nancy, não é?” Ela mostrou surpresa: “Como você sabe?” Respondi: “Porque a professora te chamou pelo teu nome e a sua colega também”. E prossegui: “Lembra que falei que vou estar numa sala todas as quintas-feiras? Quem quiser falar comigo estarei aguardando”. Ela respondeu: “Ah! Tá bom, tchau!”. Havia um outro garoto que titubeava, estava indeciso, parecia querer falar comigo, mas não se atrevia, esperei, percebi que talvez não fosse o seu momento, pensei: “Vamos esperar”.

A professora: Ela fez os seguintes comentários: “Eu achei hoje tranqüilo”. Fiquei ouvindo atentamente, ela prosseguiu: “Bom, teve algumas suspensões de alunos, é isso... acalma um pouco e depois tudo de novo”. Perguntei: “Por isso a presença de poucos alunos hoje?” A professora: “É por isso e também porque eles faltam muito”, e continuou a conversa: “Eu não sei dizer, eles faltam, mas temos que tentar para não desistirem, acho que eles são muito carentes, carentes de tudo. Muitas vezes cansa dar aula pra eles”. Eu disse: “Achei importante como você foi conduzindo o grupo, foi circulando pela sala, você estava atenta ao movimento dos seus alunos. Garanto que isso foi importante para eles. Mas, como você disse, deve cansar de fato”. A professora: “Obrigada! É bom ouvir essas coisas, dá ânimo, eu não posso reclamar, mas tem dia que é cansativo”.

4.3.1 Reflexões da segunda observação

Alguns pontos merecem ser analisados. O ponto central desse dia está relacionado ao cuidado fornecido pela professora, e que propiciou que o garoto, nesse dia, expressasse sua felicidade, como uma criança pequena, pelos comentários e atenção da professora. A atitude da professora remetia às características da função de *holding*, o aluno sentia-se correspondido na sua necessidade, aproveitava a oportunidade para constituir algum aspecto de si. A relação era tão verdadeira que provocou um ciúme fraternal por parte de outro colega. A professora também, sem o saber, realizou a função de espelho com vários alunos, olhando nos cadernos, conversando com um ou outro, refletindo as atitudes dos alunos.

Era um grupo no qual os alunos utilizavam diversos meios para demonstrar sua necessidade de cuidados. Uma das necessidades era a estabilidade fornecida pela professora pela maneira como conduziu a aula.

A analista: Contratransferencialmente eu estava contrariada, e isso era associado à imprevisibilidade da escola. Dei-me conta de que deveria ser essa a experiência dos alunos, ao se sentirem contrariados, as suas reações eram os instrumentos que possuíam para enfrentar o modelo da escola; talvez se sentissem impotentes para escapar da marca "5ª série F", alunos de "correção de fluxo", pois a escola não oferecia outra alternativa. E isso os diferenciava dos outros colegas da escola. Eles só podiam marcar sua presença pela incapacidade, e seria melhor esta marca do que um nada ou mesmo subjugar-se ao meio que lhes tirara o gesto de espontaneidade.

Várias atitudes da aluna Nancy foram sustentadas pela minha presença; ela procurava a minha figura, eu estava lá, não forcei nenhuma reação de rejeição, não virei as costas, só sustentei sua procura. Em razão disso, fui presenteada com uma bala, houve uma troca significativa entre nós. Ao dizer para ela que fora nomeada, ou seja, identificada pelo nome, por pessoas significativas (como a sua professora e a sua colega), minha intenção era, aos poucos, possibilitar a integração dos momentos importantes como algo pessoal. A aceitação da bala, o cuidado da professora, o meu olhar, assim também tentava conduzir a minha relação com os professores com quem tive contato.

É importante assinalar a presença da cautela expressada pela aluna, era um alerta para a analista da necessidade de ser testada várias vezes, nas suas diversas funções, a fim de conquistar a capacidade de confiar. Com base nessas condições, a continuidade do processo de amadurecimento podia ser retomada.

A constituição da confiança do indivíduo que sofreu várias decepções do ambiente necessita testar ao outro inúmeras vezes, para se certificar que ele é amado. O amor, como disse Winnicott, é referido pelo cuidado de ir ao encontro do gesto para ganhar sentido e realização.

4.3.2 Conclusão da Segunda observação

Nesse dia a professora deu ânimo à esperança de seus alunos, ao sair dessa armadilha de desconfiança e da relação tingida pela incapacidade. Ela devotadamente sustentou, manejou[66] a situação com os alunos na minha presença. Pude perceber que para alguns alunos a aproximação era difícil, como o não querer ser encontrado[67]; um aluno abaixou a cabeça com a aproximação da professora, ela não insistiu, tampouco emitiu um julgamento desfavorável, como parece ser comum entre seus professores; a professora de inglês simplesmente colocou a mão na mesa, e continuou sua caminhada pela sala, com um outro aluno agiu da mesma maneira.

Este comentário não tem objetivo de apregoar alguma conduta pedagógica, simplesmente tento descrever que existiam alunos que sofriam quando a professora tentava estabelecer alguma comunicação ou contato. Acredito que a professora estava correta do ponto de vista do respeito pelo aluno. Talvez do ponto de vista pedagógico, sua atuação suscite discussão.

---

[66] O manejo é parte dos cuidados de *holding.* Segundo Winnicott, a função de maternagem propicia ao bebê sua possibilidade de vir a se constituir como ser humano. Estes cuidados serão supridos ao longo da vida como, por exemplo, em situações especiais de regressão de pacientes que sofreram danos na sua constituição inicial. Assim como em instituições que lidam com crianças e adolescentes.

[67] Winnicott assinala que, nas condições ambientais que são adversas ou não oferecem possibilidade de confiança, o sujeito se retrai para não se sentir invadido e esconde aquilo que mais tarde será zelosamente guardado como o *self*, o núcleo do ser. Para o autor existe um *self* central em potencial que necessita da proteção da mãe para se constituir desde os primórdios da vida. Esse *self* central somente pode se manifestar de forma verdadeira e ativa se estiver protegido e capaz de permanecer isolado.

Os alunos tidos como “agressivos”, “arruaceiros”, “sem educação”, os meninos e as meninas que não conseguiam aprender necessitavam ser encontrados nas suas necessidades e ser reconhecidos como pessoas que são. E nessa procura, as reações cada vez mais se excediam. Podia-se pensar que, na sua maioria, os olhares dos professores eram desfocados. E em razão disso, os professores sentiam-se cada vez mais incapacitados.

Para esses alunos, era importante tentar encontrar uma comunicação pessoal com cada um deles. Esse aspecto era essencial antes de qualquer modelo pedagógico. De qualquer maneira, a professora Lúcia estava próxima de seus alunos.

A partir desse momento, todas às quintas-feiras no período matutino eu estaria aguardando em uma sala. O que eu pensava disso? Qual era o propósito?

Não acreditava que estando em uma sala, esperando o aluno para conversar, houvesse alguma contribuição para melhorar a situação crítica relacional entre os professores e seus alunos. Nesta escola, já havia sido experimentado esse modo de trabalho com as psicólogas voluntárias, e se percebera que os encaminhamentos dos alunos acentuavam a discriminação entre os que participavam do grupo e aqueles que não eram encaminhados para os grupos. Da mesma maneira, os professores depositavam todos os seus descontentamentos, atritos e dificuldades como sendo responsabilidade do aluno.

As tentativas de trabalho seguindo esse modelo de intervenção foram infrutíferas e pouco proveitosas para todos os envolvidos.

O que se poderia perguntar era como seria possível iniciar um trabalho que, de antemão, se sabia que não traria benefícios aos alunos, meu foco principal. Pela urgência da escola, iniciaria o trabalho “aos seus moldes”, isto é, com a imprevisibilidade. No entanto, era a oportunidade de apresentar um modo de trabalhar e tentar procurar, junto com a escola, direcionar o foco principal para o aluno com suas necessidades, neste caso os alunos do "grupo de aceleração".

4.4 Intervenção clínica com os adolescentes no espaço escolar

4.4.1 Esclarecimentos adicionais

O encontro com os alunos interessados, dentro desse quadro, inicialmente ficou distorcido do propósito original, pois o interesse era intervir com a classe como um todo. A minha intervenção envolveria uma parte do grupo, buscaria uma aproximação mais pessoal da minha parte, marcar minha presença e experimentar a aceitação dos alunos com relação a isso. Além disso, acreditava que esses alunos também buscavam algo, caso contrário acabariam desistindo da escola de uma forma ou de outra. Para tentar chegar até eles, inicialmente planejei estar em diversos espaços da escola, como meio de aproximação para conhecê-los e também conhecer os seus professores. Como a escola mudara o acordo, eu continuaria a minha aproximação, mas começaria de um espaço "micro" para um espaço "macro".

O manejo do espaço continuaria da mesma maneira, era oferecer um espaço com a minha presença para discutir a respeito do que eles estavam pensando realizar comigo, era a oportunidade de ocupação de um espaço pessoal e a utilização do espaço em torno de si. A minha intervenção permitiria prover condições para que o gesto pessoal do aluno entrasse em ação e ganhasse realização com o outro. Para mim era claro que não haveria nenhuma preocupação com melhoria de comportamento do aluno em relação aos professores, à escola ou mesmo a alcançar algum progresso no desempenho escolar. A escola, muito provavelmente, acreditava encontrar alguma solução mágica, na sua ânsia de superar os impasses.

Ao se trabalhar com intervenções que buscam a melhoria das condições ambientes é necessário estar atento ao contexto da instituição. Como na escola tudo era desorganizado nesse período, os simples cumprimentos entre as pessoas foram esquecidos. Uma das minhas marcas era cumprimentar o pessoal da instituição, como a secretária, o policial, a merendeira, a inspetora; era o meu modo de marcar minha presença à chegada

na escola. Ao dirigir o olhar para o outro e fazer uma saudação, a pessoa torna-se importante pelo simples fato de sua humanidade se fazer presente pela presença do outro. Esses gestos não podiam ser meramente atos formais, ou se tonariam coisa a ser imitada, repetições. Eles se conectam com as origens de *self* e do Outro, as pessoas necessitam ser refletidas no olhar que transmite vivacidade de si, que acolhe o outro, caso contrário encontra o vazio da máscara[68].

Comecei pelo meu modo de ser, isso não é uma regra, mas é um elemento importante em mim, para fazer frente ao próprio trabalho que necessitava da robustez da origem. Além disso, o propósito deste trabalho era realizar uma intervenção com o objetivo de privilegiar que o processo maturacional do adolescente se colocasse em marcha, a partir de sua necessidade pessoal.

A analista ou a psicoterapeuta que não têm a comunicação consigo mesma, de forma verdadeira, dificilmente poderá chegar à comunicação pessoal com o outro. Nessa proposta de trabalho, o acontecer humano é que norteia a intervenção clínica, por isso merece ser lembrado o que Winnicott disse "Todos os processos de uma criatura viva constituem um *vir a ser,* uma espécie de plano para a existência" (1990, p. 82).

É essencial esclarecer que essa era minha marca de chegada. Assim como outras pessoas se apresentam com suas marcas pessoais, não importa qual seja, o seu mérito está em que a pessoa se apodere dela e a compartilhe com o outro.

O espaço é importante na constituição do *self*. E o espaço oferecido pela escola neste início do trabalho era uma sala itinerante, que podia ser na sala da vice-diretora, outras vezes em uma sala de aula comum, em uma ocasião na sala da dentista, em outra, na biblioteca (em estado de abandono, com seus livros amontoados, alguns móveis empilhados, e muita poeira). Não existia nenhum tipo de conforto. De comum acordo com o grupo nos propusemos limpar, cuidando do espaço para a realização do nosso trabalho, isso quando a responsável pela limpeza estava atarefada, o que era comum. Este esmero pelo nosso espaço tem sentido por ser um elemento que nos constitui como sujeito pessoal, como criador do espaço transicional e do espaço no mundo com o outro. Estávamos

[68] Segundo Safra, " A pessoa compreendida como máscara não tem um estatuto ontológico próprio [...] A concepção da pessoa máscara é só desfeita, quando há perspectivas ontológicas que contemplam de maneira própria a condição humana" (2004 p.57). A perspectiva da criatividade como fundamento da existência é campo das possibilidades.

tentando tornar familiar o não familiar. Freire fala a esse respeito "O estético, a necessária boniteza, o cuidado com que se trata o espaço, tudo isso tem que ver com um certo estado de espírito indispensável ao exercício da curiosidade" (2003, p. 63).

Safra lembra que "O nosso senso de *self* no espaço não só abre a possibilidade para que tenhamos uma morada no mundo, mas nos capacita a ter uma apreensão estética deste mundo" (1998, p. 83).

Como realizar um trabalho em que o próprio espaço real oferecido não era constante? Já que ele deveria ser um elemento que propiciasse a constituição de *self* e, assim, parte do *setting* analítico. Vejamos como foi conduzido o trabalho.

4.4.2 Suporte ao caos e o vislumbre da confiança (quatro meses iniciais)

Analista - Funções e intervenções

Na apresentação do primeiro dia do encontro fiquei aguardando na sala da vice-diretora. Havia preparado algum material gráfico em uma pasta deixando-o na mesa, para o uso do grupo.

Este primeiro encontro contou com a participação de três alunos; a coordenadora recomendara a participação de dois alunos, o terceiro optou por acompanhar. Segundo ela e os professores, eram meninos que tinham “algum problema em casa”. O terceiro aluno, de nome Luis, era um menino falante e agradável, gostava de imitar o bispo evangélico da Igreja Universal do Reino de Deus. Também participava o menino que não carregava material algum e que solicitara a prática do futebol, o Roberto. O terceiro, Ricardo, era quem manifestara ciúme em relação à professora de inglês.

Ao chegar, Luis veio fazendo brincadeira no corredor e dava para ouvi-lo: “meus queridos irmãos, Jesus está vendo, e o satanás está de olho no fraco, não vacileis,

irmãos", quando sua "pregação" foi interrompida, repreendido pela secretária: "que é isso! Desse jeito não dá, vocês não têm modos mesmo, né!" Saí da sala para verificar e disse acalmando a secretária: "tudo bem, pode deixar que eles vão estar comigo". Ao entrar, um deles foi se sentando e Luis disse: "você pediu licença? Não tem educação, não?!" Com ar de gozação, Ricardo retrucou: "não enche o saco!" E foi avançando como para enfrentar o colega, e eu só observava, calma, pois acreditava que era uma forma de lidar com uma situação nova.

Roberto mais tímido, ficou encostado na parede, com cabeça meio cabisbaixa. Fiz o convite: "quer se sentar?" Ele sentou, e os ânimos foram se acalmando. Eu disse: "nos vimos em sala de aula, quem não lembra, o meu nome é Mercedes". Perguntei o nome deles, foram falando cada um.

Falei sobre o enquadre, neste esclarecimento era importante destacar o sigilo e opção das atividades:

"Explicarei algumas coisas, só para lembrar, a minha intenção de encontrar alguma atividade com vocês continua, vai depender da escolha e se temos condições de realizá-la na escola. Quando estivermos reunidos ou realizando alguma atividade juntos, nossas conversas ficarão entre a gente, podem ficar sossegados que não vou ' fofocar ' por aí, nem estarei comentando com seus professores ou mesmo na escola. Qualquer colega de vocês pode vir, o grupo é aberto para todos. Quando estivermos realizando algumas outras atividades, também pode participar quem quiser. Porém, não é obrigatório, tá bom? Nosso encontro vai ser onde houver vaga, nem sempre vamos estar numa mesma sala".

Depois de um tempo, Luis, o mais falante, tomou a iniciativa de dizer que a aula estava muito "chata", preferia sair, perguntei se outros também achavam "chata a aula". Os dois não se manifestaram. Roberto depois de um tempo disse que era legal formar um time. Ricardo disse: "você viu aquela 'bicuda' da Nancy, ela falou que a gente está indo na psicóloga porque é louco". "Eu vou ainda dar uma tapa nela". Eu disse: "vir aqui foi para se safar da aula 'chata' ou então porque são loucos, será que é isso?" Luiz respondeu: "a gente quer jogar bola".

Os quatro primeiros meses foram nesse ritmo, não sabiam ao certo o motivo de eu estar com eles, como direcionar as nossas ações. Havia situações em que um aluno falava e os demais ficavam jogados como em sala de aula. Nesses momentos, o aluno que não conseguia suportar a angústia do grupo reclamava que era muito "chato" não fazer nada. Eu tentava acolher esse estado de "não há nada a fazer", ou então, alguns "pequenos entreveros". Fazia alguma intervenção dizendo: “que estávamos tentando chegar a cada um para logo surgir alguma coisa diferente de cada um, aí seria legal e não seria mais chato como era igual à aula"

Contratransferencialmente, sentia-me afetada pela precariedade da escola, dos alunos, às vezes encontrava uma sala disponível, outras vezes ficava mais difícil. Na minha busca por um local de trabalho, sentia-me como se enfrentasse a vida diária desses alunos, deixados de lado, e as condições de acesso às suas necessidades em estado precário. A própria escola também sofria com a condição de precariedade, os professores se sentiam incapacitados e eu também sentia essa precariedade ao tentar procurar uma sala para nos acolher.

Paralelamente, com relação aos professores, eu participava da reunião pedagógica, era o momento para se conversar e discutir suas queixas. Essa participação foi importante para continuar o trabalho com os alunos. Esse assunto foi discutido no Cap. 3, que trata da escola.

Entre os alunos que participavam com freqüência, estavam Luiz, Roberto e Ricardo, além de dois ou três alunos diferentes semanalmente. Em algumas ocasiões participavam os três, que vieram pela primeira vez, e continuavam insistindo em que gostariam de formar um time de futebol. Eu percebia que os alunos não sabiam como realizar o que estavam pretendendo, que era formar um time de futebol. Era necessário esperar surgirem os gestos pessoais de cada um. Diante da dificuldade, forneci primeiro um *amparo* necessário para repetirem os comportamentos apresentados em sala de aula, para depois constituírem a partir do grupo o espaço pessoal, no tempo devido, sem julgamento pelas atitudes apresentadas. Na verdade, eles sabiam o que queriam. Existia a intromissão do ambiente inadequado, em que os professores e a escola os chamavam de problemáticos, ou diziam que eram agressivos na sala de aula.

Um aspecto merece explicação: as diversas manifestações expressas nos primeiros meses não foram interpretada como direcionadas à minha pessoa. As reclamações e a explosão da agressividade eram expressas de diversas formas, ou então, "não há nada a fazer" caso foram interpretada na transferência, como, por exemplo, um ataque a nossa relação. Estariam assim se repetindo os acontecimentos de sala de aula, da escola, e assim por diante. A minha função era *acolhe*r o profundo sentimento de vazio de estar na escola, a experiência de humilhação, as decepções. Conversávamos sobre as manifestações, esperava o gesto se manifestar em ação pessoal. Acreditava que esses sentimentos decorriam de um ambiente que os colocava nesse lugar, "não tem jeito mesmo", " são desajustados, por isso não conseguem aprender", assim por diante.

Transferencialmente sentia-me afetada pela dor dos alunos, colocava em dúvida se o trabalho poderia ir adiante, sentia-me impotente, não sabia se as minhas tentativas não iriam parar no lixo, descartadas, como era o modelo que existia nessa escola.

Havia desprezo pelos alunos, estes procuravam outro modo de se relacionar, porém não o encontravam. Nesse encontro, minha intervenção era reconhecer o sentimento de ofensa e rejeição, por isso retrucavam e, cada vez que eram suspensos, sentiam-se "amassados e jogados no lixo". Eu acreditava que eles não conseguiam ainda recuperar a capacidade de acreditar que eles podiam ser “caras legais”, serem aceitos, da maneira como nós estávamos fazendo.

Em um outro momento, surgia a necessidade de testar a confiança dos alunos, apresentei uma brincadeira e pude perceber que lá estava o gesto. Foi uma espécie de jogo de palavras, eles transformavam a minha fala e eu a deles. O brincar serviu como estimulo ao meu trabalho, era preciso esperar.

Neste percurso com os alunos, em uma ocasião em que trabalhávamos com argila, percebi que não permitiam que alguém interferisse. O manuseio da argila pelo grupo naquele momento emergia do si mesmo pessoal, a sua modelação era parte do *self,* não era nenhuma representação de algo. Nem mesmo eu podia fazer alguma referência nesses momentos, a figura da psicoterapeuta tinha sua importância pela presença viva que emoldurava um ambiente de confiança ou servia de anteparo, como no caso de não permitir a entrada de uma aluna que “fugira da aula”. Ou ainda eu estava aí para pegar pedaços das figuras e auxiliar

quando solicitada, para juntar com a outra parte e assim compor o todo. Isso significa que eu ao mesmo tempo realizava um trabalho de *integração dos aspectos de self.*

Aquisições e elaborações dos adolescentes

Após expressões de desânimo, confrontos sucessivos dos alunos e seus professores, aos poucos foram surgindo sentimentos de raiva. Ricardo, que estava com muita raiva, disse: “é melhor aqui do que naquelas aulas, a professora falou: ' vai, vai, para de encher'”. Luis: “você xingou a professora de ignorante.” Ricardo se justificou relatando que a professora tinha dito: “não sei para que você vai para a psicóloga, você não tem jeito mesmo”, e continuou: “pegou mal, todo mundo riu, né meu, eu vou pegar essa professora, vou dar um tranco nela, para parar de ser besta”. Luis: “Pó! Essa professora não gosta da gente não, ela despreza a gente, né meu?”. Roberto contou: “a dona Rose (esta era a inspetora de alunos) tava lá, eu estava passando não fiz nada, né meu, ela foi falando 'que tá fazendo aqui seu moleque safado?' Ah! Fiquei enfezado, e falei: 'não é da sua conta sua macaca velha', ela foi contar para diretora, e ela me suspendeu”.

Esse quadro era rotineiro na escola, o professor perdia a paciência, o aluno xingava, era suspenso, se sentia injustiçado, incompreendido, ofendido, enfim eram muitas as mágoas.

Era um círculo vicioso. Daí a expressão da raiva. E ao suportar o caos indo de um lado para outro à procura de um local, a minha presença constante tornava-se o único elemento de estabilidade com que os alunos contavam.

No encontro em que pela primeira vez todos manifestaram sua raiva, fazendo uso do material gráfico, demonstraram como o mundo estabelecia sua relação com eles e também expressaram a visão de si. Primeiro o Luiz mexeu com o guache e pintou. Disse: “gosto de pintar”, os outros também rabiscaram, tentaram pintar, quando tentei olhar eles amassaram a sua produção e jogaram no lixo. Eu perguntei: “vocês jogaram no lixo?”, Ricardo respondeu: “porque não vale nada”; Luis disse: “eu gostaria de ser um artista, esse aqui é feio”. Roberto não falou nada, também jogou o papel amassado no lixo.

Num próximo encontro um menino disse: “lá estão falando que vão fazer zoeira para vir aqui e conhecer”. Respondi: “e você, o que fez para vir hoje?” Ele ficou desconcertado, respondendo: “nada não...” Um outro garoto disse: “nada?! Você apronta todo dia, ele vai ser expulso”. Ele respondeu: “cala a boca! Não vou não! Oh aqui! Tenho os meus direitos, o juiz não vai deixar” (ele levantou o dedo indicador com ar de quem sabia o que estava dizendo). Perguntei: “vocês acham que têm de aprontar pra vir aqui?” Ele respondeu: “Ah! Luis disse quem não vem não vai jogar no time”. Respondi: “estão querendo garantir o seu direito de fazer parte do futuro time de futebol?” Ele riu e falou: “eu quero jogar, eu gosto” Comecei a brincar: “como juiz de futebol não estou expulsando, você pode entrar no jogo quando quiser, certo!” O outro menino disse: “ela vai te dar cartão vermelho”. Eu continuei: "É expulso quem machuca o jogador do time adversário", e ele respondeu: "quem coloca a mão na bola, no gol". O outro garoto: "e se for goleiro", ele continuou: "depende da linha do gol". Eu falei: "você não acha que na sala de aula muitas vezes ninguém saber jogar o jogo, cada um só quer machucar e aí todo mundo é expulso?" Talvez tenha ido longe demais, ou quebrei a brincadeira. Mas eles pararam de brincar e ficaram pensativos.

Após este episódio, os garotos comentaram com os colegas que fizemos um jogo, e que era engraçado como eu falava, um deles explicou que eu não era brasileira, e falava de um jeito engraçado. O colega respondeu que não era disso que ele falava. Acabaram mostrando ciúmes e me interpelaram por que eu joguei com aqueles e não com eles. Este foi um momento importante pois os alunos, ao me interpelarem, demonstraram ter posse de um objeto pessoal, o que demonstrou a ocupação de um lugar na vida do outro. Era um sinal positivo para a continuidade do trabalho.

De início, a procura partia dos alunos que sofriam suspensões com freqüência, e daqueles que brigavam em sala de aula. Como eram taxados de “malucos” sentiam muita raiva. O nosso lugar porém, começou a despertar outro tipo de sentimento, a curiosidade, por exemplo, parecia querer modificar o olhar lançado sobre o grupo. Pelos comentários dos professores e da coordenação existia uma curiosidade dos outros garotos e garotas de vir também para os encontros, mas estavam num dilema, se viessem, seriam loucos? Seria a confirmação das palavras da instituição?

À medida que se aproximava o final do ano letivo, os outros alunos da “5ª série F”, sentiram-se desprestigiados por não virem aos encontros, algum aluno pedia para tomar

água e tentava espionar o que estávamos fazendo. E isso em função do que os próprios alunos, que participavam do grupo, diziam: "esse lugar é legal, que pintavam, desenhavam e ninguém podia saber o que ele faziam". Quando indagados pelos colegas no corredor, respondiam: “não interessa! Não é da sua conta! Né, Mercedes?”.

4.4.3 Uso da materialidade

Analista - funções e intervenções

Vimos que os adolescentes aos poucos mostravam aspectos de si por meio dos materiais oferecidos. Sabe-se que o *self* se expressa pela sensorialidade, pela cor, pelo sabor e aroma, pela cadência do ritmo, pelo mole e duro, pelo som, e depois a criança passa a fazer uso de sua ilusão, que se inicia com o objeto transicional e logo se expande pelo brincar e pelas coisas do mundo. Safra lembra que a materialidade do mundo permite que façamos uso ou nos relacionemos com ela porque é significativa. Ele explica a sua importância na clínica dizendo: "Costumeiramente, há na psicanálise até mesmo um certo preconceito em abordar a materialidade do mundo e da experiência humana, com argumentos de que a elaboração simbólica prescinde da materialidade ou da sensorialidade das coisas. Acredita-se ser possível o recorte de um mundo interno abstraído do contexto existencial do indivíduo" (1999, p. 120)

Em decorrência da compreensão da materialidade como parte do campo da constituição do self, os materiais gráficos oferecidos para desenhar, pintar e a argila eram oferecidos dentro dessa perspectiva. E a criação oriunda desses materiais não era entendida como representação de algo, ou sublimação dos instintos, não era feita uma dicotomia entre o sujeito e as coisas. A criação dos alunos nunca foi objeto de qualquer tipo de interpretação. Fazer uma interpretação nesse campo seria inadequado, poderia levar a perder todo um trabalho e se corria o risco de criar novamente o caos, a desintegração, em decorrência da falha desastrosa do ambiente, com conseqüências bem piores, pois os alunos estavam voltando a ter esperança no outro.

Segundo Winnicott (1999), a criança ao estabelecer um eu privado que não se comunica, e ao mesmo tempo ao querer se comunicar e ser encontrada, há uma espécie de jogo de esconder em que é *uma alegria estar escondido, mas um desastre não ser achado,* a questão - chave também para o adolescente em seu desenvolvimento. Essa compreensão sensível de Winnicott alerta que decifrar um *self* central é um dos piores erros, é uma violência pior que um estupro.

Nesse grupo, o trabalho com argila começara de forma semelhante à pintura, ficavam manipulando em excesso o que levava a argila a não se juntar, "passava do ponto" para ser utilizável, esfarelava, quebrava, e era jogado no lixo. Aos poucos, em lugar de serem jogadas no lixo, as pequenas produções dos alunos eram protegidas, os pedaços e os farelos eram envolvidos em um papel e guardados. No próximo encontro deixava estas peças na mesa para serem olhadas por eles. Neste segundo momento, não era mais necessário jogar no lixo, era requisitado meu auxílio para guardar, aspectos de *self* se tornavam realização e a minha figura era parte de um objeto subjetivo (por essa razão não era possível qualquer interpretação).

A minha função era guardar suas produções para mostrar que eram significativas e importantes. Winnicott dava importância ao manejo da situação. Manejar é guardar o material manipulado pelos alunos, perceber o momento em que podiam se deparar, num próximo encontro, com suas produções, sem que se tornassem algo depreciativo, sem sentido ou mesmo provocassem angústias de aniquilamento. A minha função era propiciar a criação de um espaço (interno/externo), de tempo subjetivo (integração de diversos encontros). Tempo que pertence à realidade do outro, esse lentamente vai sendo observado, não como algo que impeditivo, mas possível de ser conciliado.

O holding tem a marca da devoção, favorece que determinadas necessidades dos pacientes possam ser alcançadas como nessa situação, tenham um lugar pessoal, ao mesmo tempo em que se constituída a posse de um espaço externo que é a escola para posteriormente fazer uso dele.

Num momento posterior, quando foi possível ser guardado o si mesmo pessoal, a minha fala não era destituída de significado, por brotar da própria vivência

pessoal com o outro. Isto foi alcançado, por exemplo, pelo aluno Luis, ao conseguir pintar algo especial.

Um outro aspecto muito próprio dos alunos da "5ª série F", desde o início do trabalho, eram as faltas. Para dar um sentido de continuidade, após as experiências com a materialidade, eu retomava ou lembrava algumas propostas de atividades que eram do grupo ou alguma solicitação de um aluno. Era o meio utilizado para *integrar* os nossos encontros, integrar os seus anseios e suas queixas. Os mais assíduos foram se sentindo privilegiados, sentiam-se pertencendo a um lugar.

Aquisições e elaborações dos adolescentes

A principio, os adolescentes, junto com a analista, foram se experienciando. Primeiro, o material apresentado não fazia sentido e era amassado, descartado, jogado no lixo. Era o olhar ou intromissão ambiental, com seus efeitos. O material só passou a ser utilizado como expressão pessoal à medida que podia significar aspectos de si; mereceu então ser guardado, passou a ser bonito, era o si mesmo privado sendo constituído.

Depois os alunos solicitavam para que eu procurasse um lugar seguro para esconder as obras, é interessante notar que as salas do nosso encontro eram improvisadas, eles receavam que "algum moleque ia mexer". Os próprios alunos então tentavam encontrar um esconderijo seguro para as pequenas produções para que não fossem destruídas por "estranhos". Conseguiam suportar, olhar as partes não acabadas.

Algumas semanas antes do encerramento do ano letivo, Luiz, em um encontro, começou a pintar com muito esmero, e disse: "eu sei pintar, eu gosto do Monet, eu não sei, o pintor Miró, faz assim um risco e pinta, você sabe, Mercedes? Ele é famoso, por que a minha pintura também não pode ser famosa?". "Eu acho esse aqui bonito" e foi pintando e riscando, olhava o papel, levantava o seu trabalho, voltava a pintar, de fato gostava muito do que estava realizando. Quando terminou, eu disse: "você é um artista, é o Luiz que acaba de fazer uma pintura que ninguém fez igual, porque é seu, por isso se lembrou do Monet e do Miró". Ele olhou sério para sua pintura e disse: "por isso ele

merece ir pra casa, vou levar porque é uma obra de arte". Houve nesse período uma exposição no Masp[69], da obra de Monet e no MAM[70] foi exposta a obra do pintor espanhol. Devo assinalar que a atividade de pintura ocorrera por diversas vezes, porém todo trabalho depois de terminado era amassado e jogado no lixo, esse dia foi um acontecimento, pois a pintura virou obra de arte, era o estilo *self* do aluno Luis.

Foi interessante observar como para os alunos determinada atividade ou ação era significativa porque articulava alguns aspectos do si mesmo, que devem ser guardados. Isso faz lembrar que ao acompanhar o segundo grupo de "correção de fluxo" no ano 2000, a escola solicitou que fossem expostos os trabalhos de argila dos alunos pela Secretária da Educação, num congresso. A idéia foi transmitida para os alunos, sem antes avisar à coordenação. Muito provavelmente os alunos se negariam a se desfazer da sua obra. Expliquei que esses objetos eram muito especiais, faziam parte de cada aluno, por isso a atitude dos alunos não deveria ser entendida como falta de interesse.

É importante ter com clareza quando é mera produção, quando a obra é para os outros, não é parte de si. Naquele momento os seus objetos eram de um *self* privado. Em uma exposição estariam expostos a uma claridade tão intensa que parte de si poderia se desintegrar. Os alunos criaram vários objetos de que gostavam. Quando perguntados se queriam guardar ou enviar para a exposição, a maioria não autorizou. Dois alunos avisaram: desde que fosse devolvido "sem nenhuma rachadura", André fizera um belo cavalo com toda a montaria, pintou com cores da sua escolha, quando foi perguntado se autorizava sua exposição: " tá louco ! O que vou fazer lá ! Não interessa ! Esse aqui é meu, vai pra minha casa, o lugar dele é no meu quarto, na minha estante"

Em uma ocasião, Nancy abriu a porta e o pequeno grupo estava trabalhando com argila. Luiz disse: "você não pode entrar aqui, vai embora, é só da gente". Foi empurrando a colega, foi fechando a porta e a Nancy tentando entrar. Levantei, peguei Luiz pela mão e disse, "por favor, você não vai perder o seu lugar, ele é seu", mostrei a cadeira para se sentar e falei para a Nancy: "hoje não será possível, quando você quiser pode vir na próxima, tá certo?" Ela concordou e foi embora decepcionada.

---

[69] Museu de Arte de SP.
[70] Museu de Arte Moderna.

Durante o meu trabalho nessa escola, com freqüência os alunos me encontravam casualmente pelas ruas do bairro, e falavam: “Oh! Mercedes, não briguei na escola, viu?” Ou então atravessavam a rua correndo, para “bater um papo rapidinho”, depois se despediam. A minha figura estava relacionada à de uma “cuidadora”.

Aos poucos foi se constituindo um fio de confiança entre o grupo e eu. A minha presença foi propiciando o surgimento de segurança pessoal, de poder apropriar-se como parte de si, como dissera Luis “é só da gente”. Ou como André: "é meu! Vai pra minha casa, na estante do meu quarto"

4.4.4 Afastamento do cuidado e o surgimento da terceira área

Analista - funções e intervenção

Os alunos estavam, assim, constituindo áreas importantes que fazem parte da constituição do ser humano, como o mundo pessoal. Esporadicamente conseguiam brincar e ao mesmo tempo se introduzir no mundo objetivamente percebido, com o suporte do cuidado. Esses cuidados não eram perfeitos, com falhas que podiam ser retomadas. A minha intervenção nem sempre tinha o alcance necessário, por exemplo, em um dos encontros, quando o grupo e eu cuidávamos do nosso espaço de trabalho (como já disse, equivalia a cada um limpar e preparar este espaço), um dos alunos que comparecia esporadicamente ao grupo, estava muito assustado, tentei oferecer um espaço de segurança, porém não suficiente à necessidade deste aluno.

Nesse dia perguntei à coordenadora a respeito daquele aluno, se sabia algo sobre sua família. A coordenadora: “Bom, eu não vou perguntar nada o que aconteceu, porque você já disse que era importante manter preservada a intimidade dos alunos ...”. “Ronaldo tem pai, mãe, é filho de um zelador, tem uma irmã, é uma menina que não dá problema. Eu ouvi falar que o pai é muito agressivo, na última reunião eu

mandei ele vir. É aquele nordestino ignorante, bronco... Na sala Ronaldo é difícil, ele briga e cria confusão com a professora".

Para esse jovem, muito provavelmente não me foi possível acolher o seu desespero como deveria. Quando ocorriam algumas dificuldades pessoais com os alunos, e que ultrapassavam o próprio grupo, eu tentava obter algumas informações a respeito dos alunos, de preferência com a coordenadora ou então com a professora.

Ao tentar lidar com Ronaldo a minha atenção voltou-se para ele, e o espaço criado pela situação permitiu que os outros alunos pudessem usufruí-lo de maneira benéfica. Naturalmente se criou um vazio para ser utilizado pelo grupo, que se transformou em um jogo espontâneo no pátio. Nesse momento do percurso as pequenas ausências da analista fortaleciam o andar do processo maturacional dos alunos.

Da mesma maneira ao chegar o final do ano letivo os alunos aproveitaram o espaço para dizer que queriam festejar, foi dado esse espaço para que os mesmos discutissem sobre o evento. A minha postura foi de acompanhar a certa distância sem interferir. Era como se emoldurasse a situação, tomando cuidado para, se necessário, assinalar o sentido do movimento do grupo.

Nesse dia fomos observados à distância pela coordenadora para certificar-se de que a situação estava sob controle. Nesse momento levantei-me, como sinal que a sala, os alunos e eu, apesar da aparente desorganização, não corríamos perigo. Mesmo com aspecto caótico, a situação podia ser útil para nossa experiência.

Quando tive oportunidade de falar a respeito da organização da festa, levantei-me e disse: "posso falar?" "Vocês sabiam que é a primeira idéia que surge no grupo, eu acredito que estamos tentando fazer algo, registrando no papel". "Todos querem participar, mas não sabem como, quem sabe na próxima vez iremos encontrar o nosso jeito, ninguém leva bronca por causa disso". Acredito que corri o risco de o tumulto tornar-se de fato algo muito sério e que houvesse agressão entre os colegas, como muitas vezes eram relatados pelos professores. Entretanto, acreditava que pela minha presença constante e por termos vivenciados diversos momentos juntos, eles podiam acreditar no encontro firme. Levantar-me e colocar minha presença em relevo era o limite. A minha função era

dar um contorno para que a situação pudesse ser experienciada e não ultrapasse o suportável, desde que minha presença fosse firme no sentido da sobrevivência do ambiente.

Quando chegou o dia da festa, solicitei ajuda para levar o bolo, havia uma razão importante: o bolo fora feito para os alunos, e ao chamá-los para ajudar, era como se eles contribuíssem para a criação do bolo. Esse aspecto é comum, a criança ou o adolescente, ou mesmo um adulto quando lhe é permitido participar de determinada tarefa que é significativa, sente-se contribuindo. E nesta idade, por menor que seja a contribuição ela tem um efeito de restaurar aspectos importantes do mundo subjetivo e, ao mesmo tempo, a relação com o mundo objetivamente percebido.

Aquisições e elaborações dos adolescentes

Os alunos aos poucos conseguiam conquistar novas aquisições, essas foram percebidas, por exemplo, ao tentar lidar com o menino que demonstrava muito pavor no grupo[71]. A minha atenção foi dedicada ao colega e os outros alunos não se sentirem preteridos, ao contrário encontraram um espaço, uma terceira área. E ao mesmo tempo, de forma espontânea, iniciaram algo que há muito tempo estavam procurando formar: um time de futebol; estavam “batendo bola”, pareciam brincar, de fato demonstravam descontração, tentando chutar e driblar a bola de papel amassado que se desfazia a cada chute mais forte. Ao final do nosso horário, espontaneamente pararam o jogo e comentaram entre si com satisfação: “legal”, "jóia né?", “da hora!”. Mário foi beber água, estava suado pelo corre-corre do jogo e perguntou: "Oh! Mercedes, que o Ronaldo tinha?". Logo acrescentou: “ele é doido esse cara!" Eu respondi: "Vocês viram que ele não estava bem”. Os outros ouviram e também pareciam não estar afetados pelo estado do colega, logo de imediato se despediram: “Até quinta, Mercedes”

[71] Ronaldo ao participar do grupo demonstrou muito pavor no momento, a minha atenção foi direcionada ao tentar lidar com seu medo e, assim, levá-lo ao pátio da escola. Os colegas ao acompanhar-nos, naturalmente começaram a brincar.

Quando o indivíduo vivencia a sua acolhida pelo outro no mundo, experiencia a proteção e sente que tem um lugar na vida do outro, isso emerge das experiências pessoais dos encontros. Sente-se em condições de festejar, isso faz parte da cultura de qualquer povo. Assim, surgiu a primeira idéia do grupo, a organização da festa do final do ano, para isso era preciso fazer uma lista do que cada um devia trazer.

Após ter sido lançada a idéia, foi um caos, uma briga, cada um queria escrever a lista, quando um começava, logo o outro puxava o papel e aquele se sentia ofendido. Um rasgava o papel do outro, se empurravam, um corria atrás do outro, esbravejavam um contra o outro, alguns mais exaltados falavam palavrões.

A lista escrita de fato não se concretizou, porém houve uma lista de "boca em boca" que os alunos organizaram. Era a tentativa de participação no mundo.

Eu tinha me proposto a trazer o bolo. Nesse dia, ao chegar à escola, mandei chamá-los. Estavam no recreio, e vieram para ajudar. Não foi uma experiência fácil, pois cada um queria ter a sua participação, ao chegar ao corredor da escola os alunos se empurravam, Ricardo empurrava o Mário dizendo: "Não! Não! Deixa, eu vou ajudar", e assim sucessivamente surgia outro aluno também querendo ajudar: "não! Sou eu que vou levar o bolo". A situação foi engraçada, porque houve um momento de risco do bolo se espatifar no chão, dei o aviso: "o bolo vai cair!". Os alunos pararam imediatamente, Nancy aproveitou a oportunidade para se sentir importante e disse firme: "eu vou levar o bolo, Mercedes". Pegou a bandeja da mão do Ricardo, este resmungou, eu disse: "por favor", todos se dirigiram para a sala.

Ao se tecerem, esses pequenos alinhavos auxiliavam para despontar os primeiros sinais de confiança no organizar um time de futebol, no se envolverem na organização da festa, no ajudarem a carregar o bolo. Paralelamente surgiam os sentimentos de ciúmes fraternais decorrentes dos afetos amorosos e do ódio que vivenciavam pelo do uso da situação, oferecida pela presença do outro.

Nesse dia era só festa, estávamos no espaço potencial, os alunos inventaram instrumentos musicais fazendo 'batuques' no assento da cadeira ou na superfície da mesa, às vezes era necessário intervir para não se exaltarem com o som. Luiz

perguntou-me se viria o ano que vem na escola, eu disse: “pessoal, Luiz está querendo saber se estarei com vocês no ano que vem, eu pretendo continuar com algumas mudanças para que toda a classe possa participar”. Roberto, de pouca fala, disse: “a gente vai ter o time de futebol, vamos jogar com outro time”, a partir desse momento eles passaram a fazer planos, com quem iriam jogar, quem faria parte do time principal, etc. No momento de cortar o bolo, Mário levantou-se e falou: "vamos cantar parabéns para o Luis, ele fez aniversário na semana passada". Luis ficou encabulado, retorcendo a mão, (eu pensei, esse é o Luis verdadeiro, não o imitador do bispo evangélico). Eu disse: “podemos homenagear o Luis e também comemorar o projeto que estão pensando realizar, o time de futebol, para isso vocês estão esperando contar comigo, não é?”

No momento de saborear o bolo, disse: "Podem ficar calmos, todos têm sua fatia de bolo garantido", em função dos seus comportamentos que pareciam de uma criança pequena. Pediram para levar uma fatia de bolo aos seus professores e aos demais membros da escola. Nesse momento todos queriam participar. Muito diferente dos alunos tidos como apáticos.

O uso de um objeto cultural, como a música brasileira, o canto, os festejos e todos os diversos sentimentos e atitudes que o acompanhavam serviam para experienciarem os aspectos afetuosos que existiam neles, cada um com sua maneira pessoal, e ao mesmo tempo se abriam para o espaço maior, que era a escola.

4.4.5 Uso de diversos espaços na escola

A analista - funções e intervenções

Se meu propósito era fornecer um “holding” que propiciasse a continuidade do processo maturacional através da escolhas de objeto da cultura, a brincadeira do futebol remete àquilo que faz parte da origem dos meninos brasileiros, é o

tipo de brincadeira mais popular no país: "jogar bola", ou "vamos bater uma bolinha" como eles diziam. A escola tinha o seu propósito inicialmente voltado à aprendizagem, mas também existia um anseio que ultrapassava a questão pedagógica, pelas queixas de descontentamento dos professores. Estes clamavam por melhoria na relação com seus alunos e a coordenadora enfatizou algo importante que: "os alunos não desistem". Ao trocarem inúmeras vezes de escola, era provável que o olhar do outro e as palavras dirigidas aos alunos, tirassem-lhes o sentido de dignidade.

Levando em conta esse fato histórico eu acreditava que o uso do espaço potencial auxiliaria o processo maturacional de ir adiante. O objeto da cultura, conforme estudado por Safra, podia permitir um acesso ao mundo compartilhado, sem os vícios das palavras. E a minha experiência de trabalho clínico com adolescentes tem me demonstrado que determinados objetos pertencentes à cultura veiculam a memória da coletividade, inclusive do país de forma contundente, dando continuidade à constituição do si mesmo.

A participação da professora de educação física[72]era fundamental. Participar, estar no dia - a - dia da quadra, podia ajudar a lidar com os alunos mais necessitados. Essa reflexão levou-me a assistir as aulas, podendo abrir espaço no momento de necessidade de uma comunicação pessoal, facilitado pelo brincar dos outros alunos. A minha presença forneceria as diversas funções necessitadas.

Acreditava que, o meu modo de conduzir a partir do olhar clínico, os alunos estariam capacitados a fazer uso dos diversos espaços, delimitados por um "holding" pessoal que continuaria propiciando novas experiências para auxiliar no devir do aluno da "classe de aceleração". A minha participação na quadra de esporte seria estar disponível para a sustentação do grupo, ou então permitir que algum aluno vivenciasse uma experiência significativa.

O ponto essencial era me permitir como uma espécie de suspensão de si para que a situação pudesse ir se desenhando. Isso provocava expectativa e ansiedade pelo desconhecido, a necessidade da existência de um olhar voltado para a descoberta, estar aberta

[72] No capítulo que trata da escola, já assinalei os aspectos mais importantes da minha relação com a professora de educação física. No entanto, irei pontuando os momentos importantes que forem necessários para a compreensão da minha atuação, à medida que o meu relato for se sucedendo.

para a surpresa. O brincar era essencial. Emprestar a minha presença para a manifestação do "self" pessoal dos alunos e, para essa situação, não existe um conhecimento a priori.

Nesse período a quadra de esporte era um local simples, uma parte para a prática de futebol e a outra, menor, era destinada para o jogo de voleibol. Não era coberta e era mantida com os portões fechados com cadeado. Isto significava que os alunos não tinham acesso livre e, na ocorrência de aulas vagas, por falta de professores, os alunos se agarravam no cercado olhando a quadra fechada sem poder dispor do espaço. Era uma situação no mínimo contraditória, estimulava a emergência de comportamentos violentos entre os colegas e atitudes transgressivas para com a escola.

A quadra para prática de futebol possuía também uma pequena arquibancada, espaço utilizado por mim para assistir as atividades dos alunos. Além disso, havia um espaço ao lado da quadra onde brincava de bola a pedido de algum aluno. Em momentos críticos eu caminhava com algum aluno mais exaltado e tentava conter a sua raiva, o que equivalia a sustentar um momento de confidências de um colorido violento.

Quando me sentava e assistia à distância as atividades dos alunos, era o momento que propiciava uma conversa mais íntima, necessária ao adolescente. Às vezes, um aluno sentava-se ao meu lado e ficava simplesmente assistindo o jogo, o que por si só produzia o seu efeito. Era o momento da comunicação silenciosa, estávamos sendo afetados pelo momento e também éramos afetados um pelo outro.[73]

À medida que meu trabalho se desenvolvia, devo assinalar de que maneira o comportamento do grupo de correção de fluxo associava-se à minha figura. Algumas vezes, ao chegar na escola, era recebida com reclamações da 6ª série, a secretária dizia que determinado aluno "arrumou confusão", "que o grupo aprontara". Essas reclamações iam da secretária a algum professor que solicitava minha atenção para reclamar dos alunos no corredor da escola. Na sala dos professores surgiam comentários sobre os comportamentos destes alunos. A inspetora, até a merendeira e ocasionalmente o diretor também reclamavam. Nesse período a escola tinha um novo diretor.

---

[73] Assinalei em um trabalho que o paciente, ao se sentir ocupando um lugar no mundo, clama por ter acesso a um estado de quietude e ao silêncio, e quando conseguimos proporcionar esses estados ficam maravilhados e agradecidos como expressa esta fala de uma criança: "Que lindo o silêncio! Nada de barulho, nada de grito, nada de música... Ah! Você está aí? Que bom você não falou nada" Artigo intitulado " O estado de não ser ao ser - a quietude e o silêncio na sessão"- Anais - XIII Encontro Latino-Americano sobre o pensamento de Donald Winnicott - 2004.

A sensação imediata que surgia em mim diante disso era de estar sendo criticada na minha capacidade profissional, dúvida que surgia, muito provavelmente, com o professor que se julga incapacitado. Parecia que o modelo da escola se repetia. No entanto, refletia sobre qual era o sentido da reclamação dirigida a mim? Em que lugar a instituição escolar me colocava?

Eu estava no lugar da figura parental do grupo, eu era a pessoa que deveria dar conta do comportamento dos alunos, era a pessoa a quem deveriam dirigir suas reclamações. Isso possibilitava tirar a responsabilidade ou culpa dos alunos embora de certa forma, a escola continuasse a se eximir da sua responsabilidade na problemática do cotidiano dos alunos e particularmente neste caso da sexta série da "classe de aceleração".

4.4.6 O processo na quadra

Aquisições e elaborações dos adolescentes

A quadra era um espaço que a princípio favoreceu a expressão da agressividade, nas discussões para constituir o time. Palavrões, experiências corporais e seu componente agressivo emergiam no chute, ao lidar com a bola, nas quedas no chão, e até no agarra-agarra dos colegas. Esse tipo de comportamento era exagerado no aluno Ronaldo quando participava do grupo. Era extremamente violento com os colegas, não conseguia brincar, era necessário paralisar por diversas vezes as disputas pela posse da bola, a professora e eu atuávamos como mediadoras da situação.

Quando as discussões eram explosivas era preciso conter os ânimos, eu os separava, tentava conversar, andando com um ou outro em torno da quadra. A professora chamava a atenção, tentava mostrar que simplesmente era um jogo de bola e não uma briga de adversários. Os colegas e em especial o Ricardo comentavam: “a professora Laura gosta mais do Ronaldo".

O "Buiu" mostrava ciúmes. Os alunos necessitavam que fossem assinalados esses sentimentos vivenciados pelo outro como algo natural, não para ser censurado: era o meu holding pessoal oferecido na beira da quadra. Dizia : “estão querendo atenção também para vocês, por isso estão com ciúmes”, eles esboçaram um pequeno sorriso e o garoto se aproximou para dizer: “Oh ! Mercedes, pede para professora Laura pra eu entrar no lugar do Ronaldo" Respondi: "posso sugerir, mas não posso interferir no jogo”. Dei o recado para a professora e ela o atendeu. A professora disse: “Oh! Ronaldo pode sair o ‘Buiu’ vai entrar no teu lugar”, ele não gostou, reclamou muito mas acabou saindo. Quando terminou a aula o garoto Buiu se aproximou: “valeu, Mercedes!"

Analista - funções e intervenções

A professora fez os seguintes comentários: "o Ronaldo é muito difícil, o pai dele é muito agressivo, apanha muito do pai, além disso, você viu? Ele não se controla”. Tentei reconhecer que ela conseguia lidar com a situação e que existia um elo de ligação significativa entre ela e o aluno: “me pareceu que ele se conteve ao falar com você”, a professora: "eu consigo conversar com ele, é um moleque, é complicada a vida dele”. Perguntei se a escola tentara falar com o pai, disse que foi tentado por diversas vezes, sem obter sucesso. A informação dada a respeito do Ronaldo foi que ele por diversas vezes ficava no corredor do prédio até amanhecer porque, ao chegar tarde da noite, tinha medo de entrar na sua casa por medo do pai. Ronaldo foi um dos alunos a quem não conseguimos ajudar, nem a escola, nem eu.

4.4.7 Vivência da agressividade e o outro

Analista – funções e intervenções

Fiquei disponível para sentir pela própria experiência que as brincadeiras entre os meninos eram diferentes em alguns aspectos do que as das meninas.

O suporte fornecido pela professora e a minha presença viva pareciam estar beneficiando os alunos. Aqui a presença do outro era importante por dar sentido de oposição.

Aquisições e elaborações dos adolescentes

No dia-a-dia da quadra estava se formando um grupo de alunos que se sentiam prestigiados por ter um time de futebol e por estarem treinando para competir. O grupo se sentia importante, os comentários dos alunos de outras classes, segundo os professores, era que a turma da sexta série era muito ruim. E se perguntavam: "por que só a sexta série tinha um time para competir?". A professora de educação física comentava comigo: "os outros alunos estão comentando por que eles não podiam competir no jogo que vai ter?" Eu perguntei: "que jogo?" A professora: "Pois é! Os meninos da sexta estão falando que eles vão competir pela escola". Eu falei: "Parece que aos poucos o grupo vai se sentindo importante, a marca de "correção de fluxo", que os colocava em lugar de incapacitados está sendo substituída por um time de futebol que vai representar a escola".

Os alunos continuavam "brigando", "xingando", no entanto, era possível notar que essas expressões começavam a se integrar as suas experiências como parte de um corpo existente pessoal que tinha força e vitalidade. O aspecto viril da brincadeira na adolescência faz vivenciar um corpo integrado com sua agressividade, manifestada no empurrar um ao outro, dar um safanão no outro, empurrar a cabeça do colega, mostrar o

dedo com gesto obsceno. As expressões partiam das necessidades pessoais. No início, era o elemento de expressão de não submissão ante o ambiente que os rotulava de incapacitados, ou mesmo denunciava um estado caótico de sala de aula que não acolhia o gesto do aluno.

Poderia pressupor que os alunos vivenciavam sua personalização frente à presença do outro corpo, o reposicionava ao nível da psique no soma de cada um. O encontro de uma *oposição* com o corpo do outro permitia aos alunos não só vivenciarem a agressividade da massa muscular, mas também permitia dar sentido a um corpo em movimento. Adquiri-se uma nova capacidade de criação de um eu do não-eu, era necessário que a expressão da agressividade fosse contida pelo outro no mundo que não fosse hostil. É interessante esclarecer que o "outro no mundo" significa o próprio território real da quadra, a professora, eu, os colegas, a escola, que se inserem no mundo compartilhado.

A experiência corpórea não só acontecia com o corpo do outro, mas também com a brincadeira da própria bola de futebol. Pelo nosso olhar e pelas conversas, quando disse para um aluno, "você estourou o seu tênis com seu chute, sabia?" Ele olhou admirado para seus membros inferiores dizendo: "É !? Então é a minha perna que tem força, que engraçado!".

Paralelamente, se constituía um corpo com suas zonas erógenas, preparação para as atividades de satisfação do instinto sexual maduro.

A transformação do grupo não era só entre os colegas de classe, mas também se expandia em relação às outras classes. O time de futebol era o elo de ligação com seus pares, com a escola. Por meio do jogo abriu-se um espaço para ser visto, para falar de si, dispor da minha presença e da professora. Essa mudança foi gradual. Eles constituíram o seu time de futebol, foi a escolha do grupo.

4.4.8 O jogo de voleibol - Ocupação do espaço

Aquisições e elaborações dos adolescentes

As meninas se iniciaram também no campo do brincar. Nancy era muito presente, disputava a vaga para ficar ao meu lado com outras colegas, uma delas era Isabel, outra era Rosana, que começava a participar das aulas, e Maria. Fiz uma proposta por acreditar que era o momento de privilegiar as meninas, para o surgimento do brincar, apresentando o jogo que elas preferiam, dizendo: “vocês querem jogar voleibol?”, responderam que sim, continuei perguntando: “querem jogar comigo?" “Oba! Oba!”, disse Nancy e as outras também se levantaram para jogar, faziam muito alarde, alguns meninos perguntaram se era verdade. Ao nos dirigirmos à outra quadra, um dos meninos perguntou: “você vai jogar com elas?” Eu disse: “Vou, se você quiser entrar no jogo." A brincadeira entre nós, as meninas e o menino foi interessante, elas se sentiam importantes por ter o espaço da quadra de voleibol disponível só para elas, por eu estar participando, e porque colegas de outra classe estavam assistindo à distância.

A princípio os alunos ficaram inibidos, porém pouco a pouco foram tomando confiança, e foram acessando a coisa natural e universal que é brincar. De fato brincaram, pareciam crianças pequenas no parquinho.

Analista - funções e intervenções

O valor da minha presença refletia-se no brincar, momento de descanso, sinal de saúde, momento do uso do tempo transicional.

Para Winnicott, o brincar tem a ver com a própria saúde: "[...]o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia [...]” (1975, p. 63).

Essa maneira de estar com as meninas e alguns meninos continuou, podiam estar juntos sem se sentirem dispersos, em outras ocasiões, não conseguiam ficar sozinhos, paralisavam o jogo ou me chamavam. E assim, até o momento em que não houve mais necessidade de continuar sustentando a situação, ao delimitar o espaço emocional do grupo de vôlei.

4.4.9 A coragem de existir

Aquisições e elaborações dos adolescentes

Alguns alunos se mostraram com mais coragem para enfrentar a vida, brincar e dar conta de si. Outros conseguiram aos poucos se sentir mais encorajados. Uma característica bastante marcante que começava a aparecer era a exibição e a prepotência, não apenas pelo desenvolvimento do instinto sexual e pela reorganização do instinto agressivo, mesmo que estes instintos fizessem parte da maturação do estado da adolescência. Para estes adolescentes que acompanhei, o que dava sustentação para que pudessem experienciar aqueles sentimentos era o fato de se sentirem existindo dentro de si e em um espaço, na presença do outro. Isto podia ser visto pela mudança que os professores relatavam de que os alunos mais exaltados e irrequietos conseguiam assistir a aula, alguns participavam, outros podiam se sentar e estar em uma sala de aula, mesmo que a aula em si não fosse seu objetivo principal. Este era um ganho; aos poucos, os alunos podiam viver a passagem da adolescência, se sentirem jovens, o que já é uma tarefa árdua que o indivíduo precisa realizar.

Inicialmente existia uma explosão de agressividade e uma inquietação que não podiam ser explicadas como mera decorrência de passagem da adolescência.

Era necessário que o processo seguisse adiante, era importante que os alunos experienciassem os sentimentos emergentes do estado da adolescência. Solicitavam

competir, conversavam com a professora e comigo manifestando que se sentiam em condições de jogar. Faziam planos, discutiam jogadas, apostavam no drible do Roberto, este se sentia importante, diziam que iriam arrasar os adversários. Mário brincou de ser um jogador famoso, nas suas entrevistas agradeceu: “eu cheguei longe, e devo à minha professora Laura e à psicóloga dona Mercedes que apostaram no meu talento”. Todo o grupo riu, Mário veio até mim, estendeu a mão e disse: “obrigado, muito obrigado”, Correspondi ao seu gesto dizendo: “realmente ele é muito talentoso, seus outros companheiros também estão indo pelo mesmo caminho”.

A demonstração do brincar do grupo era importante, era o momento de expandir os espaços, sentir que era possível competir com outros jovens de sua idade.

4.4.10 Intercâmbio na comunidade - O brincar

Analista - funções e intervenções

Percebida essa transformação, conversei com a professora expondo minha idéia de intercâmbio entre os alunos do Centro de Juventude de um bairro e os da escola. Argumentei ter percebido a necessidade dos alunos de transpor a esfera escolar. Sabia que os jovens do Centro de Juventude tinham histórias semelhantes aos alunos da escola, por ter realizado algum trabalho em anos anteriores nessa instituição.

Estabeleci contato com o Centro de Juventude, relatei aos responsáveis o trabalho desenvolvido na escola. Os coordenadores da instituição também acreditavam que o intercâmbio entre os jovens estaria favorecendo o “processo de socialização”

Ficou programado que os jovens do Centro da Juventude se apresentariam para jogar com os alunos da sexta série, além disso apresentariam a

capoeira e uma dança de origem africana (maculelê). Ficou acordado que no próximo semestre a escola, representada pelos alunos da sexta série, se apresentaria na quadra da instituição.

Ao conversar com os alunos a respeito, demonstraram satisfação pela competição, porque estavam representando a escola, e estariam sendo assistidos por colegas de outras classes, pelos quais se sentiam discriminados. A intervenção priorizou o elemento temporal. Era o momento dos adolescentes experienciarem o tempo de espera, falarem de algo que estava por vir. Para viver essa temporalidade foi necessário reafirmar semanalmente a realização do evento, pela professora e por mim, além de oferecer um espaço para imaginar "grandes jogadas" e acolher o receio de fracasso.

Aquisições e elaborações dos adolescentes

Com a programação do evento, os alunos podiam experienciar a capacidade de espera, aspecto importante para constituição do *self* pessoal, associada à experiência do tempo subjetivo na presença do outro. Essa capacidade se desenvolve pela vivência num contexto de confiança e de estabilidade, e os adolescentes a foram constituindo aos poucos, como em conta-gotas, nos diversos momentos, seja no oferecimento de uma fatia de bolo, nas comemorações dos aniversários, seja na espera de entrada na quadra.

A espera pelo jogo de futebol serviu para experienciar a continuidade de si pelos alunos. Foi interessante perceber como lidavam com o tempo futuro, a maioria dos alunos dizendo “que nunca chegava o dia do jogo”. Foi necessário vivenciar um tempo por vir, comentavam suas possíveis jogadas, imaginavam como eram os outros alunos, presente a ameaça da eternidade *nunca chega*. Safra (1999) comenta que a espera acontece pela ausência e presença do holding. E se o indivíduo que não teve o tempo subjetivo não consegue ter o tempo transicional, vive com freqüência um aprisionamento de estados psíquicos eternos terríveis.

O tempo não vivido como pessoal vira um vazio sem recordação, sem história, sem passado, podendo levar a um tempo de realidade compartilhada muito precocemente. Os diversos sentidos de temporalidade como fato vivido foram importantes para os alunos, proporcionados em diferentes momentos pela experiência da constância e ausência ao dizer "até quinta-feira, Mercedes". A certeza da minha presença nas ausências dos alunos, ao se depararem com suas obras que foram guardadas e que davam continuidade de *self,* possibilitou e os ajudou a integrar os diversos encontros experienciados no momento adequado.

De forma semelhante ocorreu com a questão do espaço. Os alunos se apossaram dos diversos espaços, o que contribuiu na constituição do si mesmo verdadeiro. A esse respeito, comenta Safra: pertencer a um lugar na presença do outro fundamenta a constituição do ser. O intercâmbio dos alunos tinha esse propósito de vivenciar os diversos espaços.

4.4.11 Apresentação do objeto da cultura.

Analista - funções e intervenções.

No dia do evento, acompanhei os alunos no recreio, para dar um suporte ao grupo, pois sabia que os alunos estavam muito excitados por causa do jogo. Quando a ansiedade é muito intensa ela não favorece a integração da experiência, esse estado podia dominar os alunos, não se sabia como eles podiam reagir. Quando um indivíduo é tomado pela expectativa de alguma atividade muito esperada, é acometido de insônia, pode ter pesadelos, ou ter disfunções orgânicas. Daí a importância do manejo da situação.

Ao término do recreio, conversei com os alunos e com a professora de educação física, perguntei como gostariam de receber os convidados, os alunos e a

professora deram a idéia de formar um cordão de alunos da sexta série, por onde os convidados estariam sendo recebidos com aplausos, e assim foi organizado.

No dia da apresentação, eu estava ocupando a função materna que solicitava boa educação, como se estivesse dizendo a uma criança isso "não se faz". Muito provavelmente, também estava influenciada pelas preocupações da coordenadora e dos professores.

A recomendação da coordenadora foi dirigida especialmente aos “bons comportamentos”. Ela chamou todos os professores, dizendo: “tomem conta dos alunos, eu não sei como eles vão reagir a esse evento, eles são muito bagunceiros, eu não gosto que fiquem assobiando, aquilo acho horrível, avisem para não fazer isso, é falta de educação”. Acrescentou: “Mercedes, você já falou com a sexta? Eles estão muito saidinhos, hoje”. Esses momentos eu utilizava para assinalar que determinadas atitudes ou situações favoreciam o desenvolvimento dos alunos: "a sua preocupação é natural, a sexta série está se sentindo importante na escola, é primeira vez que isso acontece, ajuda muito no desenvolvimento dos alunos, garanto que esse evento está sendo muito esperado por eles”. A coordenadora: “espero que dê certo”. Acrescentei que era importante a participação do diretor. Ela respondeu: “vamos tentar porque hoje não consegui falar, ele simplesmente não dá a menor importância aos acontecimentos da escola", queixando-se que o diretor só criticava e que isso a magoava.

Nesse período o relacionamento entre a coordenadora e o novo diretor estava muito difícil, o que influenciava negativamente o andamento da instituição.

Foi feito o convite ao diretor, explicando a importância de sua presença perante os alunos e a escola. Solicitei que desse as boas-vindas aos visitantes: “professor, com a sua presença os alunos vão se sentir prestigiados, o que pode ajudar a escola”. O diretor deu sua justificativa e não conseguiu participar.

Minha tentativa era envolvê-lo com os acontecimentos da escola e com isso diminuir a distância entre a direção e os alunos, proporcionando a eles a experiência do trato com a figura de autoridade em sua humanidade.

Os alunos recepcionaram os convidados conforme programado, a coordenadora deu as boas-vindas, o professor que acompanhava o grupo deu explicações sobre a história da

dança, que se tratava de uma historia de amor em que havia uma disputa entre os candidatos pelo amor de uma donzela, e que todos iriam gostar. Os alunos aplaudiram com entusiasmo, e com muitos assobios “proibidos”.

A apresentação foi muito aplaudida. A cada nova habilidade e destreza mostradas tanto na capoeira como na apresentação da dança “maculelê”, novos assobios, e os pedidos da coordenadora para ficarem quietos não conseguia arrefecer o entusiasmo dos alunos.

Winnicott ao falar do espaço potencial chama atenção da importância da apresentação do objeto da cultura por aqueles que são responsáveis pelo desenvolvimento da criança e dos jovens. Nós vimos no capítulo um, que o objeto cultural tem a sua importância de oferecer a permanência dos objetos para transmitir a herança cultural, abre possibilidades para futuras contribuições daqueles que se iniciam no mundo, veicula a memória de um povo.

Parecia ser a primeira vez que a escola abria seu espaço para este tipo de manifestações. Estas foram importantes para esses jovens, especialmente para os alunos de "correção de fluxo" que eram vistos pelo viés da incapacidade. A escola, nesse período, era um espaço impessoal, desprovido de qualquer sinal que tivesse alguma marca dos gestos dos seus alunos. Não era dada importância às manifestações artísticas como parte do desenvolvimento. Era ignorada a perspectiva winnicottiana que vê o elemento cultural e o brincar, situados no espaço potencial, como o lugar que fornece condições para que a “vida seja digna de ser vivida”.

Aspecto importante a ser destacado foi o meu modo de conduzir, no transcorrer do jogo de futebol, nesses momentos eu ocupava um lugar que acompanhasse à distância, não havia necessidade de estar muito ativa na situação. Era necessário abrir o espaço para a própria a escola ocupar, permitir o desenvolvimento da própria situação sem a necessidade do destaque da minha presença.

Era mais uma participante do evento, "brincando" quando a sexta série fez seu gol. Winnicott, ao observar o brincar do indivíduo, percebeu que o sujeito se transporta para o mundo do faz-de-conta, deixando-se levar momentaneamente pela brincadeira, para retornar à realidade da vida e poder continuar ir adiante em seu desenvolvimento pessoal. Deve ser lembrado que esse era o objetivo deste trabalho com os

alunos, esperando que a própria escola pudesse ser influenciada pelos movimentos dos seus alunos.

Aquisições e elaborações dos adolescentes

Quando chegou "o grande dia", os alunos mal conseguiam conter suas emoções. Luiz parecia uma criança, não conseguia conter o riso.

Após a apresentação da dança, era chegado o momento dos adolescentes ocuparem um espaço pessoal importante. O jogo de futebol estava servindo como meio de veicular seus sonhos, aos poucos podiam falar de si, sem se sentirem como uma “coisa” a ser desprezada, era a partir do movimento de seus anseios que estava sendo constituída uma situação que não só envolvia cada um deles, mas estava constituindo uma maneira de ser dessa escola naquele momento.

A quadra mal cuidada da escola tornava-se um campo de sonho. A “galera” da escola estava enfileirada na cerca que divide a quadra, os alunos sentiam-se o centro das atenções, eles sonhavam em ser famosos..

Não importava não possuir uniforme especial para o jogo, não importava quando saía um jogador o colega emprestar o tênis, ajudar o colega a fazer gol. Naquele momento a sexta série era toda a escola, dissolvera-se a discriminação vivenciada, o desafeto dos professores. Mostrou-se possível fazer parte da escola pois dentro de alguns minutos a representariam como parte dela fazendo uso do espaço coletivo e ainda contribuindo para o evento, elemento importante na adolescência para entrada no mundo adulto.

Ao término do jogo, os meninos estavam muito contentes, cada um tinha sua história para contar, por que determinada jogada não ocorreu e assim por diante. Aproximaram-se de mim e da professora perguntando quase ao mesmo tempo: “Foi bom o jogo? Não foi?" "Legal né?”. Ficou acordado que no outro semestre iríamos realizar o jogo na quadra do Centro de Juventude de um outro bairro da cidade.

4.4.12 A ausência do outro - desaparecimento de si

Aquisições e elaborações dos adolescentes

Na semana seguinte após o jogo, o grupo solicitou um bolo de comemoração pelo evento. Ao receber-me, o grupo não acreditou que eu tivesse lembrado do bolo. Nancy veio ao meu encontro dizendo: “você trouxe o bolo, Mercedes?!” Outro aluno disse: “Ah! Não acredito! Você trouxe!” Segurando no meu braço. Roberto disse: “tá vendo, ela trouxe”. Enquanto colocava o bolo na pequena mesa, me perguntei por que novamente a dúvida tantas vezes demonstrada no seu contato comigo. Antes de assinalar algo perguntei pela professora, Mário disse: “ela não veio”.

Organizei a mesa com ajuda dos alunos, e apontei o receio do grupo: “Vocês estavam com receio que também eu não viesse? Para muitos de vocês não vir significa sumir, não é ?" "A comemoração não é tanto pelo bolo, ficaram contentes porque eu não sumi”. O grupo ficou quieto, e depois de um tempo o Luis se aproximou, pegou minha mão e disse: “A Mercedes não sumiu!” e ficou balançando-a de um lado para outro, parecia uma criança. Percebi que a angústia do grupo devia provocar associações que remetiam às suas origens familiares, podiam também ser angústias originadas da imigração dos seus ascendentes ou mesmo às passagens por várias escolas, ao descaso vivido em sala de aula, às faltas sucessivas dos professores. O desaparecimento de si ameaçava o grupo; a falta do outro o expunha a uma vivência de angustias impensáveis.

Enquanto os alunos saboreavam o bolo na quadra, surgiu uma idéia, Luis disse: “eu comemorei o meu aniversário e outros? Dá pra fazer um bolo uma vez por mês pra outros também terem os seus aniversários”. Eu disse: "estão querendo deixar marcado o nosso trabalho como data importante, o que vocês acham?" Ficaram discutindo que era muito, que eu teria que gastar muito dinheiro, mas eles poderiam ajudar também. A partir daquela data a última quinta-feira do mês foi escolhida como dia de comemorar os

aniversários dos alunos. Como de hábito os alunos demonstravam o desejo de dividir a fatia de bolo com outros membros da escola e os amigos.

Houve um episódio em que ficamos sem a chave da quadra. Ao serem avisados, alguns alunos não se manifestaram, outros como o Ricardo: "essa professora do... (falando um palavrão), ferrou a gente, tinha o treino, pô...!" Eu disse: "A única forma de mostrar o sentimento de ofensa é xingando com palavrão, não é?" Luís comentou inconformado: "não dá, Mercedes"! Eu falei: "Entendo perfeitamente a raiva de vocês, porque também estou de mãos atadas, não posso fazer nada, o que é pior para nós é nos sentirmos incapacitados, desrespeitados". Aos poucos os alunos conseguiram achar uma maneira de lidar com a situação, algumas meninas sentaram-se no chão, brincavam com o jogo de "cinco marias" improvisando as pedras. Um pequeno grupo criou sua bola e começou a "bater a bola".

Depois da explosão da raiva e da possibilidade de manifestação da decepção em relação à escola, foi dado um amparo a esse sentimento, conseguimos vivenciar juntos esses momentos, o que possibilitou a elaboração pelos alunos dos sentimentos de raiva e indignação. Logo depois, conseguiram ocupar o outro espaço que brotava do si mesmo pessoal, a terceira área, para ser preenchida pela imaginação, o jogo, as conversas. Os alunos puderam lidar com a situação sem se sentirem tão ameaçados pela atitude inadequada da professora e da escola.

Analista – funções e intervenções

Pude perceber a dimensão da ausência do outro na vida destes adolescentes. As vivências sofridas deixaram marcas profundas em muitos deles, em razão disso o oferecimento do espaço e da minha presença eram importantes para o acontecimento de uma comunicação pessoal. Eu deveria estar lá, no momento certo e no lugar certo, como dizia Winnicott, para que o gesto não encontrasse o vazio, o que levaria a uma vivência de espera infinita, de queda sem fim.

Houve nesse dia uma aproximação, diferente das outras ocasiões, entre os alunos e eu, era possível dizer que estávamos *unidos pela falta do outro*. Pois, todo indivíduo na sua vida porta a ausência, independentemente de ter tido uma mãe "suficientemente boa", uma família razoável, e mesmo uma vida sem muitos sobressaltos em termos de sobrevivência, pela nossa própria condição, enquanto ser humano. Safra (2004) observa que a clínica, que leva em conta o indivíduo como portador de algo inédito e, ao mesmo tempo, nos interpela naquilo que há de coletivo em todos nós, condição do homem no mundo, caracteriza-se por deixar-se que o paciente nos ensine, *permite estar em comunhão com o outro*. Podia dizer então, que estávamos em comunidade de destino.

Observei que alguns alunos jogavam entre si, outro pequeno grupo jogava voleibol, mas logo outros tantos paravam, sentando-se na arquibancada ao meu lado. Eu só acompanhava o grupo, sensível à cautela deles, percebia que muitos dos meninos podiam ter sofrido, em sua vida escolar acidentada, com marcas de pouca - valia, pelas sucessivas exclusões. O próprio nome de "correção de fluxo", "classe de aceleração", já os deixavam marcados, eram diferentes, rejeitados. Sentia que era o momento de sustentar os alunos em seus medos e aflições, desencadeados pela a ausência da professora de educação física e pelo tempo de espera pela minha chegada. Esses acontecimentos provocaram a vivência do vazio, de ausência incontável. Esse momento porém, era emoldurado pelo rosto do outro, experiência que podia auxiliá-los ao colocar a sua história sob o domínio da criatividade.

Ainda existiam buracos no *self* e daí os alunos vivenciarem as angústias de estarem sós sem ainda estarem preparados para dar conta dessa experiência. Era importante acolher as incertezas do grupo.

O modo do ambiente escolar propiciava esses altos e baixos. A mudança contudo, ultrapassou o grupo, vários alunos de outras classes me abordavam pedindo para fazer parte do time de futebol.

O grupo, passou a ser visto com privilégios e os outros alunos também queriam fazer parte dele. A escola aos poucos estava sendo transformada pelos garotos da sexta série, convertendo o lugar como parte dos alunos. A vivência do grupo exigiu atenção e cuidados na minha condução com os alunos, era necessário reassegurar o ganho

pessoal em termos da constituição de si. Winnicott, alerta que, na imaturidade, o ganho conseguido em termos de desenvolvimento pode se perder novamente pela presença desastrosa do ambiente.

Retomo o episódio da quadra fechada para fazer algumas observações. Na tentativa de localizar a chave, falei com a inspetora que informou só a professora Laura de Educação Física estar autorizada a abrir a quadra. Tentei lidar com a ansiedade dos alunos, alguns queriam pular a cerca. Fui informada que a escola não tinha outra cópia da chave e que nada podia ser feito. Nas minhas várias tentativas, a solução encontrada foi ficar com os alunos no pátio[74]. Novamente o grupo e eu nos defrontamos com a precariedade e o descaso da escola, a estabilidade adquirida era posta à prova, seja pelas atitudes dos professores em sala de aula, pelas faltas constantes dos mesmos, e pelo lugar de pouca- valia em que eram colocados os seus alunos. A minha quinta-feira de manhã era sagrada, me defrontava com minha raiva e falta de respeito a que éramos submetidos nesse momento. Naquele instante o grupo e eu estávamos em pé de igualdade, não fomos respeitados! Esse momento foi assinalado pela indignação e descaso a que éramos submetido, o que beneficiou os alunos na sua superação do evento.

4.4.13 Intercâmbio no bairro

Acreditava ser importante para esses alunos a experiência diferenciada com seu bairro, o que fazia sentido porque os alunos deste grupo, na sua grande maioria, moravam em uma pequena favela[75].

Para atingir esse fim, iniciei contatos com uma escola da rede particular, tradicional deste bairro. Por tradição esta escola tinha na música um meio de expressão cultural importante para o desenvolvimento das crianças e dos jovens.

---

[74] Nesse período o relacionamento foi difícil entre a professora, a coordenação e eu. As constantes faltas dos professores foram abordadas no capitulo que trata da escola.

[75] Já descrito no Cap. 3.

Expliquei o trabalho que estava desenvolvendo com os alunos, expus minha opinião, a de acreditar que o objeto da cultura era um elemento importante no desenvolvimento dos jovens. Os responsáveis pela instituição foram receptivos à idéia, acreditavam na arte como meio de expressão genuína dos jovens.

Foi feito um acordo de parceria, programando visitas semestrais do coral de música na escola, como também foi combinado que as duas escolas realizariam um jogo de futebol. O grupo da sexta série retribuiria a gentileza do coral realizando o jogo na quadra da escola particular.

O sentido do intercâmbio entre as escolas era uma tentativa de apresentar o espaço do bairro para a experiência dos alunos, especialmente o morador do bairro que vivia o dia-a-dia marcado pelo lugar da sua moradia, a favela. É como se quisesse dizer que, apesar de morar na favela, eles enquanto jovens podiam ansiar pelos seus sonhos. E sonhar faz parte do jogo, faz parte do *self* pessoal, faz parte de um idealismo. O bairro podia fazer parte da história pessoal, destes jovens no cotidiano.

Acordada essa parceria, conversei com os alunos, com a coordenadora e com o diretor, expliquei a importância do movimento dos alunos pelo bairro.

4.2.14 Compartilhar a humilhação.

Aquisições e elaborações dos adolescentes

Ao explicar aos alunos que acreditava ser importante para eles o intercâmbio com escola particular, por pertencer ao mesmo bairro, eles queriam saber como era a escola, o Mário disse: "eu conheço, eu sempre passo na frente, é escola de gente fina, nois não é filhinho de papai não". O Ricardo completou: "acho que eles não vão querer nois lá não cara". Eu fiz a pergunta: "porque"? "Qual é o barato?" O Luiz

respondeu: "a gente é pobre", a Nancy: "você sabe né Mercedes a casa da gente é na favela".

Eu respondi: "estamos falando de como vocês se sentem, o que é viver na favela, o desprezo do pessoal ‘gente fina’, por isso o receio, será que vamos ser rejeitados?”. A Nancy: "para você é fácil falar, você não mora na favela". Respondi: "é verdade eu não moro na favela, a única coisa que posso dizer é que eu estou aqui ouvindo falar que é duro quando o outro nos despreza, eu acredito, de verdade, no que vocês estão falando, e só posso ficar entristecida por tudo isso, porque de verdade sinto a dor nos olhos de cada um. Mas, eu não acho vocês diferentes de outros meninos e meninas, por isso estou desde o ano passado com vocês”.

Quando terminei de falar, a professora de educação física disse: "ave, não é fácil", ela levantou-se também tocada pela situação. Maria se manifestou: "eu fico um pouco envergonhada, mas eu vou." Mário disse: "Eu quero ir, tem umas minas bem legais nessa escola", (este menino não morava na favela) O José, (este morava num pequeno cortiço) ele comentou: "cai fora cara, nois vamos jogar né Mercedes". O Roberto: "eu vou", a Nancy perguntou onde eu morava, eu respondi e ainda acrescentei: "estão achando que sou também gente fina?” A Rosana: "você aceitaria a nossa visita?” Eu respondi: “e porque não aceitaria?” Ela retrucou: “queria saber”. Eu respondi: “se estamos juntos tem de ser verdade, não é isso?” O Ricardo perguntou: “Você vai com a gente” Respondi: “eu quero ir e estarei com vocês lá”, acrescentei: “estamos juntos neste momento e sabem que é pra valer, e se é pra valer que somos amigos, para isso não importa o jeito da casa de cada um”. A professora: “que prova de fogo!”. Eu disse: "passei pela ‘prova de fogo’?” O grupo riu, deu por encerrada a “prova”. Foram se preparando aos poucos para jogar.

Analista – funções e intervenções

Seria necessário deixar claro que eu estava sendo solicitada para ficar frente a frente com os alunos sem rodeios, questionavam-me se era de fato verdadeira com eles, e se os aceitava sem nenhuma pré-condição. Ao apontar o sentido da dor, pude

perceber que de fato sentia o sofrimento da exclusão e da humilhação[76], retratada nos olhos de cada um deles.

Era o momento de tocar a pessoa em si, porque mesmo morando na favela, no cortiço, e até mesmo em um lugar de "gente fina", quando se toca a pessoa, faz-se necessário atentar a sua dignidade. E como eu apontei que "estamos juntos para valer", os alunos queriam se certificar desse pacto, e neste pacto cabe a amizade. Éramos dignos de selar a nossa amizade, em que cada um carregava a sua historia, e nessa área não importa o local onde se habita.

Viver essas histórias a partir dos questionamentos dos alunos era expor a exclusão a olho nu, eu era representante daqueles que humilham, "gente fina", por diversas vezes vivenciaram o descaso e a precariedade na suas vidas.

O intercâmbio com o bairro seria importante para que pudessem reafirmar o ganho de um espaço pessoal por meio do encontro coletivo, e ao mesmo tempo se relacionar com seu bairro e contribuir nesse espaço.

A apresentação da música através da visita do coral da escola particular, tinha sentido porque os alunos gostavam de música. Além disso, proporcionava uma experiência significativa no ambiente escolar, os professores poderiam começaram a se preocupar em querer que a escola fosse um lugar dos seus alunos. Solicitei para que a coordenadora e os professores pudessem dar as boas vindas à escola e seu coral.

[76] Safra fez um estudo sobre a humilhação e a exclusão na clínica contemporânea, eles não serão abordados, pois são temas de pesquisa, o que não cabe neste trabalho.

4.4.15 O coral e a escola

Analista - funções e intervenções

A primeira experiência com o coral da escola particular foi difícil, após a recepção, a coordenadora de música explicou como o coral atuava, e contou algumas histórias sobre a origem de algumas músicas clássicas. Era uma prova para a escola porque eram mais de quinhentos alunos na platéia. Os alunos do grupo e os demais começaram a ficar inquietos e impacientes, eu também estava preocupada que a situação ultrapasse o limite de espera. Ao tentarem usar o microfone para cantar, ele não funcionou, da mesma maneira, as caixas de som, nessas condições a experiência musical com o coral ficou prejudicada. Esses relatos são importantes porque o estado físico do ambiente objetivamente percebido influencia proporcionando um holding adequado para auxiliar no desenvolvimento dos alunos, neste caso, a precariedade agia negativamente, afetando o conceito de si.

É interessante assinalar um outro aspecto que deve ser levado em conta, os adolescentes quando participam de eventos gostam de participar, porque estão em grupo, se forem questionados na sua maioria responderia: “foi legal”. O que “foi legal” era conversar com os colegas, e se conseguiram ouvir uma música, melhor ainda, neste caso eles não conseguiram quase nada por falta de som, somados aos barulhos das conversas dos próprios alunos.

Como sempre me posicionei próximo aos alunos da sexta série. No meio do grupo alguns “batiam papo” eu estava lá para conter os excessos deles, ou receber a impaciência, a impossibilidade de aquietar. Esporadicamente alguém me chamava para pergunta se faltava muito para terminar. Eu respondia: "mas o coral das crianças são os seus convidados, esqueceram?”, eles se acalmavam um pouco, mas logo começavam a conversaram novamente. Além do mais, a escola e os alunos não tinham o hábito de se aquietar e ouvir o outro falar, o que dificultava o exercício de repousar e ouvir a música.

Também era um acontecimento inédito, era primeira vez que se ouvia música clássica nesta escola e suas condições não eram das melhores.

Apesar das dificuldades relatadas ao final de cada música os alunos aplaudiam com entusiasmo. De qualquer maneira era uma programação que modificava a rotina escolar, os professores se deslocavam com seus alunos fora do contexto de sala de aula, que por si só podia propiciar alguma abertura de mudança de forma mais consistente.

No final do evento os alunos da escola imediatamente dirigiram-se para a saída da escola, quase aos atropelos, pois se utilizara do portão central, coisa rara na escola. A coordenadora e os professores não conseguiram conter os seus alunos, o coral teve que esperar para poder sair.

Essa descrição explica a falta de convivência dos alunos com as programações e da mesma maneira dos seus próprios professores e a escola.

Ao finalizar o semestre a coordenadora deu aviso que pretendia se afastar da escola e que viria uma nova diretora, [77] novamente à escola estava em vias de novas mudanças de cargos importantes, como a coordenação e a direção[78]

Aquisições e elaborações dos adolescentes

Normalizada a saída, a escola particular despediu-se, foram feitos agradecimentos e alguns alunos do grupo também o fizeram. Pela primeira vez eles se expunham em pé de igualdade diante do outro. Foi interessante observar esse movimento. Naquele momento, o aluno se apropriava da sua inserção na comunidade enquanto cidadão. Eu me senti muito estimulada em continuar o meu trabalho, também eu me sentia revigorada pelo gesto do grupo.

---

[77] De acordo com disposição da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, todos os diretores que estavam alocados fora da sua função deveria retornar a seu cargo de direção escolar. Estas questões estavam interligadas aos assuntos burocráticos institucionais, ao estado precário que as escolas se encontravam, e era uma tentativa de melhoria da qualidade de ensino, etc.

[78] Esse aspecto foi discutido no Cap. 3. De qualquer forma a troca sucessiva das pessoas no âmbito da escola da escola, influenciava na estabilidade do trabalho com os alunos.

Era o final de semestre, os alunos organizaram a festa de fim de ano, convidaram alguns de seus professores e a coordenadora, atitude que teve um significado importante, por revelar parte dos mesmos, a ocupação de um lugar interno/externo. Pelas suas atitudes expressavam ter constituído seu mundo pessoal e o mundo objetivamente percebido. Desse momento em diante os alunos não se sentiam tão abalados pela instabilidade da escola.

Segunda experiência com o coral - Esta visita do coral fazia parte da parceira da escola particular com a escola pública, do semestre passado, para este.

Analista - funções e intervenções

Ao final do último semestre de 1999, já havíamos percorrido um longo caminho com os alunos, o trabalho com o grupo havia tocado o ambiente escolar, e o ultrapassara. Vivíamos os ensinamentos de Winnicott ao enfatizar que o cuidado oferecido pela mãe ao seu bebê significa ao mesmo tempo estar cuidando da saúde do membro de uma sociedade.

No caso da música, ela foi sendo introduzida no dia - a dia, aos poucos. Na hora da saída, no lugar de tocar o sinal que mais parecia um apito de fábrica, tocava-se música clássica ou uma musica com ritmo lento e calmo. Luis era o aluno que se encarregava do som, este ficava na sala da diretora.

Foi comunicado à coordenadora Sandra (esta é a segunda coordenadora) e a diretora. Ela disse: “esses meninos estão mimados não! Fico pensando o que os outros alunos de outra classe vão pensar que ficamos premiando os alunos que não são bons?” Sugeri que seria interessante abordar esse assunto na reunião pedagógica.

Com a nova diretora, a maneira que ela conduzia a escola era participando de todos os eventos escolares, havia um envolvimento importante da sua parte. Esse aspecto favoreceu em muito a escola, porém provocava também alguns entraves em algumas atividades, especialmente com os professores[79].

O coral estava sendo esperado em um espaço que estava sofrendo modificações importantes como, por exemplo, o som restaurado, os microfones funcionando.

A direção da escola esteve presente para receber a escola particular e seu coral. A nova diretora dona Renata elogiou o trabalho de parceria, agradeceu a todos os envolvidos, dizendo : "Queridos alunos, a música se ouve em silêncio, então é isso que vamos fazer". A vice-diretora da escola particular também agradeceu o convite, lembrando que o fazia pela segunda vez, e que a música estava unindo as duas escolas. A diretora disse: "falta uma pessoa importante deste movimento que é a dona Mercedes, venha até aqui, por favor, para que todos os alunos possam aplaudir". Adiantei-me e levantei a mão. Foi o sinal para que o grupo da "sexta" fizesse a sua festa para mim, com muitos "eh, eh ,eh!" e aplausos entusiasmados.

Nesse evento a participação dos professores foi total, o que também contribuiu para o sucesso da apresentação. A minha atitude não foi de posicionar-me como escudo protetor dos alunos, não era mais necessário, bastava ficar à distância ao lado do grupo dos professores. A diretora como autoridade da escola e seus professores exerciam a função de cuidado.

Aquisições e elaborações dos adolescentes

O grupo não estava posicionado na primeira fileira, mas na lateral, diferentemente da primeira vez em que ocupara o fundo do pátio. Os alunos imaginaram esse momento ao elaborarem as suas histórias. Eles não estavam acometidos da angústia do tempo infinito (falta muito para acabar? Como perguntavam da primeira vez).

Com o espaço adequado foi possível ouvir o coral, o grupo conseguiu ficar em silêncio, aplaudia com entusiasmo, e os tradicionais assobios se fizeram presentes, sem que houvesse a proibição como da primeira vez. Os eventos apresentados emergiam das discussões e anseios dos alunos, que os tornavam significativos. Além disso, a música pertence ao campo da cultura, rompe fronteiras do eu e não-eu. Ela transita pelo campo

potencial, fatores tornavam possível aos adolescentes que se fizessem acompanhar pela música. O interesse demonstrado pela direção escolar devia estar contribuindo. Foi uma somatória de fatores que auxiliara que determinada experiência fosse enriquecida, favorecendo a que o processo maturacional de *vir a ser* fosse contínuo.

Ao termino do coral, imediatamente começou a banda de fanfarra da escola, esta tocou música de jazz e outros ritmos, um aluno da sexta série tocava na banda, o que era contribuição importante para o grupo, tornando o evento contribuição dos alunos à escola.

4.4.16 Nossa mudança e a presença do olhar da escola

Analista – funções e intervenções

No retorno para o trabalho do último semestre de 1999 com este grupo, contávamos com uma nova coordenadora, e nova diretora, esta a titular da escola. Havia um contato esporádico da minha parte com esta diretora, e nessas ocasiões era de agradecimento pelo trabalho que estava sendo realizado.

Por motivos particulares a professora de educação física também não faria parte do nosso trabalho. A escolha se deu por dois professores, uma da disciplina de Português, responsável pela sexta série da "classe de aceleração" e o professor de geografia, que tinha horário de aula vaga e essa hora seria preenchida com o treino com os alunos na quadra de futebol. Esse manejo tinha o objetivo de dar continuidade ao meu afastamento gradual do grupo, proporcionando um espaço para que a própria escola tornasse a ocupar o seu devido lugar.

Neste último semestre com os alunos, a minha intervenção foi organizada para acompanhá-los em sala de aula com a professora de português. Neste espaço foram

utilizados alguns filmes e a professora tentava integrá-los à sua aula. Foi uma experiência muito interessante[80].

E ao mesmo tempo, continuei dando assistência aos alunos na quadra de esporte contando com a ajuda do professor para os treinos, o que proporcionou uma integração muito rápida entre os alunos e ele. Na minha intervenção eu tratava de facilitar a constituição desse novo vínculo do grupo com o professor.

Em função das mudanças, é importante contextualizar, brevemente, a equipe da escola. Ela contava com uma nova coordenadora, que demonstrou entusiasmo pelo trabalho que estava sendo desenvolvido.

A vice-diretora conhecia os alunos, ela era a professora Tânia. Antes de assumir o cargo de vice-diretora fora professora de português, e os alunos tinham boas recordações dela. A diretora, dona Renata, foi uma pessoa que pude conhecer à medida que o trabalho foi se desenvolvendo.

Ao acompanhar os alunos e professor no treinamento da quadra, pude constatar que a figura masculina trouxe mais tranqüilidade aos alunos mais exaltados. A escolha foi bem-vinda para dar continuidade à intervenção, o professor Maurício era jovem e demonstrava facilidade no trato com os adolescentes, às vezes se reunia com seus alunos no parque de Ibirapuera para discutir as suas aulas[81].

De acordo com a programação os alunos iriam se apresentar no Centro de Juventude de um bairro. Nesse dia foi possível perceber, pelas atitudes dos responsáveis pela instituição, o interesse e o envolvimento no trabalho realizado com a classe de "correção de fluxo". A professora Tânia mostrou sua preocupação pela visita dos alunos ao Centro de Juventude. Acolhi a sua preocupação, tranqüilizei-a, argumentando que apesar de a atividade se realizar longe da escola, os alunos confiavam no professor-treinador e eu os conhecia. Acrescentei que seria uma boa experiência para todos.

---

80 Esse assunto foi abordado no Cap. 3

81 Ele não era professor da sexta série da classe de "correção de fluxo". Ele foi cogitado para fazer parte do meu trabalho por utilizar meios não tradicionais como elementos facilitadores para favorecer o processo aprendizagem de seus alunos.

Aquisições e elaborações dos adolescentes

No dia do nosso passeio, a diretora indagou se não seria importante conversar com os alunos. Concordei e o professor reuniu os alunos no pátio. Ao chegar, a diretora disse: “Queridos alunos, lembrem-se, vocês vão representar a escola, não é só na competição, mas andando pelas ruas as pessoas vão olhar se vocês se mostrarem desrespeitosos; estão com seus uniformes, vocês têm a obrigação de honrar o uniforme da sua escola. Boa sorte, respeitem a dona Mercedes, ela é a psicóloga que tem muito carinho por vocês e aqui o professor Maurício que na sua hora vaga está na quadra treinando, quero dar um abraço para cada um”. E dona Renata foi abraçando cada aluno, e ao mesmo tempo fazia algum comentário para cada um deles.

Os alunos sentiam-se um pouco inibidos, cada um deles foi abraçado por ela, com um forte abraço e com palavras de estímulo. Depois disse: “Vamos fazer igual aos três mosqueteiros, não temos espadas, mas vamos unir nossas mãos ao alto, ‘um por todos, todos por um’, isso, aê!!!” Para terminar, disse: “Obrigada dona Mercedes, obrigada professor Maurício”. Depois que dona Renata se retirou, os alunos se olharam, riram, José disse: "Ela é forte", Ricardo: "Você queria fugir né seu moleque?"

Os alunos ficaram surpresos, não sabiam ao certo o que dizer, era provável que precisariam ainda ter certeza se as intenções da diretora eram sinceras, se de fato os aceitava de bom grado.

4.4.17 O espaço para além da escola – a inserção dos adolescentes.

Aquisições e elaborações dos adolescentes

A nossa ida ao Centro de Juventude foi uma experiência interessante. A escola não possuía cota para ônibus escolar, utilizamos então o ônibus da linha normal. Eram quinze alunos, chamavam atenção porque falavam alto, faziam brincadeiras entre si, davam gargalhadas, isto é, apresentavam atitudes semelhantes às de qualquer outro grupo de adolescentes quando se reúnem, ou quando caminham em grupo pelas ruas.

Como o grupo era grande, ao entrar no ônibus pude perceber que os passageiros nos olhavam com desconfiança, os meninos falavam alto, brincavam tirando o boné do colega, e outras brincadeiras. A cada instante alguns passageiros nos controlavam, pensei “estão com medo ou talvez se sintam incomodados pelo comportamento dos adolescentes”.

Os alunos pareciam não perceber o olhar curioso ou desconfiado dos passageiros do ônibus, sentiam-se seguros com seu professor e comigo, transmitíamos confiança, confiança que permitia aos adolescentes ocuparem o espaço potencial.

Estavam felizes explorando as proximidades do seu bairro. Após o episódio do ônibus, fomos recepcionados no Centro de Juventude, a instituição estava reunida com todos os se alunos, eles gritavam em coro o nome do Centro de Juventude, cantavam, nossos alunos se sentiam importantes. José comentou: "Oh! Mercedes tem muita gente né cara!", eu disse: "Você está gostando?" Ele respondeu: "É muito legal, obrigado pelo passeio", eu disse: "tudo bem, vai lá se trocar", fez o sinal de “ok” e saiu correndo.

O professor Maurício chamou os alunos, dizendo que era legal brincar, e completou: "Oh! Aqui gente boa! A ordem é jogar limpo. Ronaldo, se acalme cara, põe

essa cabeça no lugar, se pintar, chuta de bola parada, essa é a sua jogada, tá legal?". Ronaldo fez o sinal de tudo bem assim, cada aluno fazia suas recomendações para o jogo.

Foi uma experiência interessante porque havia uma torcida que fazia um barulho muito grande, incentivando o seu time, e os alunos tiveram que enfrentar uma situação diferente, sem violência e, o mais importante, não se sentiram incapacitados, tampouco ofendidos. O professor disse: "Né, Mercedes, os alunos só discutiram, não brigaram entre si" .Concordei com sua observação.

Ao terminaram o jogo, todos se abraçaram, estavam contentes. José mostrou-se decepcionado por terem perdido o jogo: "Caramba! Não era pra levar esse gol", o professor disse: "tudo bem, foi muito bom, todo mundo gostou pra valer, valeu cara". Na volta à escola, o professor sugeriu uma caminhada, indicando as ruas mais convenientes e menos cansativas, os alunos aceitaram a idéia, abraçaram o professor, agradeceram por ele estar ajudando nos treinos. Podiam perceber os ganhos recebidos pelo mundo externo, isto se devia pela constituição do mundo interno, havia um espaço psíquico originado pelo gesto pessoal, estavam tendo a oportunidade de demonstrar a sua gratidão era uma experiência importante, para dar consistência à conquista da autonomia pessoal.

No dia-a-dia, os alunos contavam com uma diretora que se prontificava a conversar com eles de forma aberta, mostrava-se disponível a entrar no mundo da brincadeira e ainda mostrava afeição.

No cotidiano de sala de aula, as professoras de arte e de português também foram possibilitando o surgimento das marcas dos alunos por meio das produções realizadas por eles e fixadas nos murais. Era mais uma maneira de que o gesto pessoal estava sendo acolhido, para deixar a marca no espaço escolar. Assim serviria como auto-retrato de si, ao mesmo tempo, o ambiente escolar era transformado, era a modificação do território escolar a partir de um outro estatuto.

Um outro aspecto interessante foi a ocupação do espaço potencial pelos alunos e pelo professor de geografia. Pela afinidade por estar entre seus pares, todos meninos, com brincadeiras, gestos e palavras muito próprios de meninos, criava-se um grupo onde havia um sentido com as trocas de brincadeiras. Isto se devia à figura

masculina. Era evidente que todo trabalho realizado, até esse momento, possibilitava usufruir da nova relação que se estabelecia entre eles.

Analista - funções e intervenções

Dei o espaço necessário para o professor lidar com os alunos, era importante não ocupar com minha presença excessiva o espaço conquistado pelos alunos, o que contribuía para o desenvolvimento dos alunos irem adiante. No retorno à escola, próximos à escola, solicitaram fazerem seu lanche na barraca da esquina, segundo o comentário do professor: "serviço completo". E parecia ser, pois os alunos puderam introjetar as suas experiências na apresentação do objeto, emoldurado pelo ambiente confiável e seguro. Nesse momento, o adolescente é introduzido ao mundo adulto sob olhar ainda necessário do responsável.

Com as mudanças já relatadas no ambiente escolar, foi constituindo um grupo homogêneo para se trabalhar com os alunos. A maneira da diretora era de um o estilo forte e direto, tanto para abordar as pessoas como os assuntos.

A minha relação com os alunos não despertava mais dúvida, muitos continuavam a enfrentar dificuldades nas suas vidas, Percebia que aos poucos surgia em mim a possibilidade de, cada vez mais, ocupar um lugar que possibilitasse o processo de desligamento entre os alunos e eu. Por isso a experiência com o professor de geografia foi importante, pois entendia que os alunos podiam utilizar os espaços da escola, estabelecer as relações com seus professores a partir de um lugar que não fosse marcado pela desconfiança ou pela dúvida de se sentirem excluídos.

Seria necessário que o grupo prosseguisse para obter mais autonomia nesse processo atual. Como disse Winnicott, o ganho da independência como parte do processo maturacional não significa independência total do ambiente suficientemente bom, mas quer dizer ganho de autonomia, o que significa dizer a existência de um sujeito possuidor de um *self* pessoal. Em razão disso, aos poucos se processava o desligamento ou finalização do meu trabalho com esse grupo.

4.4.18 Ausência do outro – elaborações.

Aquisições e elaborações dos adolescentes

Essas mudanças geradas nos alunos podiam ser observadas na quadra. No dia do encontro chovia, foi decidido ficar no pátio, recebemos um recado que o professor de geografia não podia vir. Mário pediu para ficar no pátio e “bater um papo". Ficamos em volta da mesa, alguns sentados no chão, outros brincavam de jogar bola de gude com papel amassado. Duas meninas brincavam de “jogo da velha", o grupo ficou “papeando” diversos assuntos. Com a falta do professor, o grupo lidou diferentemente de outras ocasiões em que se sentir deixados de lado, esquecidos; a chuva também estava ajudando. Havia tranqüilidade, a ausência do outro não provocou o desalojamento de si, essa capacidade de conquista que o grupo estava manifestando nesse instante era importante.

O grupo sabia que na semana seguinte o coral faria sua segunda visita e que a banda da escola também iria se apresentar. Existia agora um grupo que tocava na banda de fanfarra da escola, dirigida por uma professora de música. A idéia da apresentação da banda partiu da própria diretora da escola, colocando em discussão comigo e com a coordenadora.

Maria perguntou: "Mercedes, o coral vai ser que horas?", eu disse: "O nosso horário é sempre depois do recreio, ah! Vocês lembraram da visita, legal!" Eles comentavam que a escola era de muita “bagunça”; Luis: “O diretor era estranho, não parece com a dona Renata, ela é legal, agora vai ser diferente”; Rosana: “O coral era legal, vamos sentar na frente, é melhor”.

Interessante os alunos se referirem a uma história constituída por eles, Maria: “Você viu, Mercedes, na hora da campainha toca música” Eu disse: “Tem música na escola agora diariamente na saída, e foram vocês que trouxeram pela primeira vez uma música clássica”. Mário ficou lembrando: "Era muita zoeira, agora mudou, a dona Renata você viu ela quer saber de tudo né meu! Eu acho ela um pouco brava”. Luís: "Ela é brava,

a diretora não pode dar moleza". Ricardo: "Eu não gosto dela! Você é puxa-saco", Luís: "Ela é legal, deixou fazer um trabalho pra ela, vou pintar o muro e aí descolar uma grana legal". Os alunos integravam e elaboravam suas experiências, para enriquecer o mundo interno de acordo com suas opiniões, com a fantasia.

Analista - funções e intervenções

Os alunos falavam de um passado e que daqui em diante seria diferente, 'é melhor, se sentar na frente, no fundo do pátio, é coisa do passado', a diretora é uma pessoa, era apreciada e criticada. Percebiam que deveria existir uma autoridade para exercer esse cargo e que não podia dar "moleza". A conversa em torno de uma história que se passou, que tem continuidade e que podia ser diferente - se referiam a diversos tempos, amparados pela presença do outro no mundo. A minha função era só dar um contorno ao grupo. E, quando necessário, realizar um reconhecimento da capacidade de um porvir. Faz parte da confiança no mundo, lidar com o tempo futuro, o processo de um self em devir.

4.4.19 Fotografia - Registro de memória

Analista - funções e intervenções

Um outro recurso utilizado no trabalho foi a fotografia, usado depois que o grupo e o aluno individualmente tinham constituído uma continuidade no seu trajeto de constituição do si mesmo. Isso significa possuir determinadas defesas que resguardem o *self* central pelo próprio indivíduo, sem sentir a presença do ambiente como intrusiva. Ao acompanhar uma adolescente em um outro grupo, pude perceber que a fotografia significava se expor ao deboche de um ambiente que a considerava um "ser anormal"; o *flash* da máquina a aterrorizava.

Eventos que eram significativos para o grupo foram registrados, como a segunda apresentação do coral, por exemplo. No encontro seguinte apresentava as fotografias, era uma maneira de rever a história do grupo, era o registro do grupo em imagem, a memória da escola, do nosso trabalho.

Aquisições e elaborações dos adolescentes

As fotografias foram vistas na aula de português, com algumas brincadeiras, entre eles. Ficaram felizes, um aluno pediu: "Mercedes, na próxima vez tira com a gente?" Ao terminarem de ver as fotografias, a professora fez a proposta de escreverem algo sobre o evento, podia ser frase, palavras, ou história. Todos protestaram, contudo a maioria tentou escrever, e foi interessante porque pela primeira vez Roberto se apropriou da escrita. Um dos meninos que se manteve sempre distante desenhava um retrato de um homem. O seu desenho era muito bem feito, não se preocupava em ocultar. Escrever nesse contexto significava se relacionar a partir do mundo subjetivo, um vínculo com o mundo compartilhado e seu uso.

4.4.20 Reconhecer a responsabilidade pessoal

Aquisições e elaborações dos adolescentes

Essas conquistas eram ameaçadas por alguns professores que não conseguiram rever sua relação com os alunos. Ao chegar à aula da professora Marta, alguns alunos esperavam ansiosos e de imediato falaram: "Mercedes, a gente vai falar

muita coisa, não adianta, a professora de português[82] humilhou a gente, quero que ela se f... pensa que a gente é lixo" Eu disse : " O que aconteceu desta fez, puxa haja fôlego!"

Começaram a relatar, primeiro de uma forma um pouco tumultuada e depois cada aluno relatou que a professora de português dividiu a sala em duas fileiras como em castigo, os alunos da direita eram melhores e os outros da esquerda eram os bagunceiros. A professora disse: "Essa fileira aqui está mais suja que poleiro de galinheiro". Continuou sua aula para os alunos da fileira da direta. Os próprios alunos foram discutindo entre si e concluíram, Maria: "Vocês zoaram pra valer também né cara", Mário: "Qué vê? não sabe se impor, e depois quer respeito, sai dessa!" Luis disse: "É verdade Mercedes, a gente bagunça um pouco, depois tudo bem, na outra aula a professora de história falou na lata pra gente: 'ninguém vai fazer que eu goste de vocês, nenhuma psicóloga vai mudar a minha opinião'". Eu disse: "Vocês estão esperando que eu tome alguma providência contra as atitudes das professoras que não gostam de vocês, por isso quando a situação fica muito feia ficam xingando, bagunçando. É como o grupo se manifesta contra o desprezo", concordaram que não gostavam. Continuei: "a bagunça do aluno necessita ordem?" Os alunos ficaram quietos, esperei um tempo para que o grupo refletisse, Arthur disse: "bagunça é bagunça, ela passa", eu disse: "Certo, e ser rejeitado, desprezado, isso causa revolta, raiva, e dói. Vocês esperam que a escola, a dona Renata e eu, resolvamos?". Os alunos, ao discutirem a situação, o que por si só era uma aquisição, começavam a refletir sobre suas ações. Exigiam uma ordem dentro de uma ética por parte do adulto responsável. O grupo admitiu a 'zoeira' e era como se dissessem "não precisa gostar, mas, me respeite cara!"

[82] A classe contava com duas professoras de português, uma delas era a professora responsável pela "classe de aceleração"

Analista – funções e intervenções

Ao fazer essas interpretações, pude perceber que os olhos de vários alunos se fixaram em mim com intensidade, demonstrando que as minhas palavras tiveram uma ação imediata como se tivesse organizado a confusão dentro deles e a relação com a escola. É como se tivessem colocado em ordem, cada coisa em seu lugar.

Para o grupo, desprezar e humilhar não faz parte de uma ordem, isto é, "não sabe se impor e quer respeito?..." Para o aluno existia uma maneira certa de "se impor", pelo respeito. Sabiam, e puderam expressar, só foi necessário esclarecer para o grupo o que eles pensavam.

A professora manifestou o seu raciocínio: "Mercedes, eu não sei se vou atrapalhar... mas acho que você está falando que eles também são responsáveis pelas suas bagunças, não é só o professor, eu também concordo que maltratar o aluno não pode". Nancy disse: "Isso aí, professora! Não sou cachorro!"

Eu disse depois de um tempo: "Concordo que existem situações dentro da escola que não dependem só de vocês. A coordenação, a direção é que deveriam proteger vocês quando o aluno se sente 'maltratado'. Mas como vocês falaram a bagunça pede firmeza".

Depois de algum tempo, quando parecia esclarecida a responsabilidade de cada um, perguntei a respeito do treino com o professor de Geografia, avisando da data do jogo com a escola particular.

Era possível perceber que os alunos em sala de aula estavam todos sentados em seus lugares, era como se os espaços de cada aluno estivessem delimitados, o que propiciava se aquietar e se utilizar do lugar pessoal. A professora deu inicio a sua aula, diferentemente do que eu observara no início do trabalho.

Um aspecto bastante interessante observado nesse semestre foi que esses adolescentes em sala de aula eram de uma sensibilidade muita fina, e que era fácil se quebrar uma quietude conquistada, necessária para um momento de produção. Bastava entrar alguém na sala para dar um aviso, ou mesmo ter uma conversa rápida com a professora, rompia-se a quietude conquistada, e o esforço do professor para reconquistar a estabilidade levava um tempo, muitas vezes conseguida e outras vezes perdida. A possibilidade de o aluno conseguir se aquietar e utilizar o momento para sua reflexão podia ser vista como uma conquista maturacional. Conforme visto no Cap. 3, essa capacidade refere-se à área da comunicação silenciosa do self pessoal do - indivíduo.

4.4.21 Brincar na escola do bairro

Analista - funções e intervenções

Conforme havia sido comentado na aula de português, chegou o dia do intercâmbio com a escola particular do próprio bairro. Não foi necessário reafirmar a data do evento. Era importante perceber os movimentos de idas e vindas dos alunos, não mais cabia a função de cuidado em termos de auxiliar o *self* dos alunos como objeto subjetivo, como inicialmente.

A distância de uma escola para outra não era grande, podia-se caminhar em ritmo tranqüilo com o grupo. Antes da nossa saída a diretora disse: “Oh! Mercedes, o seu trabalho na escola é de muita importância, não sabemos como agradecer, mas quero te dizer uma coisa, você não acha que os alunos estão muito mimados?” Respondi: “Só é possível realizar dessa maneira o trabalho, porque o que deveria ser feito não foi realizado no seu momento oportuno”. Para Winnicott, a necessidade que não foi satisfeita pelo cuidado no momento certo, poderá se restaurada pelo mimo, para que o indivíduo possa prosseguir no seu processo maturacional.

A diretora respondeu: “Eu também tenho uma opinião parecida, acredito que para eles o mais importante é resgatar o lado humano da garotada, estamos evitando com isso o risco de drogas, e encaminhando-os para a vida". Ela disse que trataria de ir à escola e fazer uma surpresa aos alunos. Eu assinalei: “Os alunos vão se sentir reconhecidos, e é a primeira vez que isso acontece, não só para eles, mas também para a própria escola vai ser importante”. Ela perguntou se era importante desejar boa sorte para os alunos. Eu disse: “Se for legal para todos, então faz sentido também para todos”

A minha intervenção com a diretora nesse momento era tratar de assinalar que determinadas ações realizadas em prol dos alunos também beneficiava a escola.

Os alunos foram homenageados no horário de saída, a música escolhida era a tocada nos meios de comunicação para homenagear o corredor Airton Sena, e era usada como o símbolo de vitória.

Ao término da música, dona Renata pediu silêncio, dizendo: “Meus queridos alunos, vou ser bem rápida, hoje queria desejar boa sorte para um grupo de alunos que vai representar a nossa escola num jogo de futebol com a escola particular. Gostaria de chamar cada um, quero que subam ao palco e vou pedir um forte aplauso de boa sorte”. Os demais alunos da escola ficaram olhando curiosos para ver quem eram os alunos homenageados. Cada aluno do time de futebol recebeu o abraço de boa sorte, a diretora pediu que todos aplaudissem. Era uma maneira de a escola tentar se envolver e demonstrar interesse pelo trabalho desenvolvido com os alunos de "correção de fluxo"

Ao chegar à escola, fomos recebidos pelos responsáveis. Ao conversar com a diretora, ela disse estar contente de poder colaborar com a escola pública, fazendo uma observação nos seguintes termos: “Os alunos até parecem que são calmos”. Eu disse: “A idéia é também para quebrar esse desconhecimento que existe em relação a esta escola e seus alunos”. Antes do início do jogo reuni os alunos, dizendo: “Bom, chegou a hora de brincar bem legal, vocês sabem fazer isso, então aproveitem e curtam o jogo, vamos lá”. A minha intervenção com os alunos era deixar que eles brincassem, o espaço estava sendo apresentado, era o momento de ser preenchido pelo brincar.

O professor de educação física fez as apresentações dos alunos, ele perguntou se gostaria de falar algo, eu disse: “Boa sorte para todos, gostariam que se respeitassem, são garotos iguais a vocês, a diferença é que vocês estudam em escola particular e eles, na pública, tá certo.”

Jogo foi assistido pelos alunos do período vespertino, como de hábito estavam gritando o nome da escola, e logo tivemos uma boa surpresa. Dona Renata compareceu para prestigiar o jogo dos alunos. Eles não sabiam, foi recebida pela direção da escola e, após conversaram, a dona Renata se aproximou e eu disse: “Os alunos vão se sentir muito importantes, hoje é um dia especial para muitos deles”. Era o modo de reconhecer o gesto da diretora e sua importância para os alunos.

Dona Renata disse: “Olha, Mercedes, eu deixei várias tarefas hoje, porém, eu faço questão de estar aqui, há tanto preconceito a respeito da escola pública, a imprensa só gosta de falar que a nossa escola é um terror, e você sabe quanto adjetivos, mas foi um desafio para esses meninos! É uma questão de honra para a nossa escola, você não acha, Mercedes?” Eu disse: “Cada dia foi um desafio e ainda continua sendo”. Parece que a diretora tinha consciência que trabalhar em uma escola pública e tratar de estudar nesse meio escolar na atualidade era o grande desafio.

No final do evento procurei mostrar o movimento da analista, de que a minha presença não era necessária para o prosseguimento dos alunos, eles podiam dar conta de si. Era a ausência, a morte do outro.

Aquisições e elaborações dos adolescentes

Os alunos não necessitaram que reafirmasse a data do evento, eles puderam integrar diversos tempos ao longo do trabalho, no encontro com o outro em ambiente de confiança. Os alunos podiam exercitar os ganhos pessoais em termos de constituição de si.

Os alunos realmente estavam brincando não se sentiam intimidados por perder o jogo, tampouco pelo grito da torcida. No fim do jogo, todos se cumprimentaram. Ao ver a diretora os alunos ficaram surpresos e felizes com sua presença.

O coordenador da área de esporte solicitou que permanecessem em quadra, a escola particular e eu acreditávamos que seria importante que os alunos recebessem um símbolo em forma de troféu. O professor e a diretora entregaram para cada aluno o troféu.

Os meninos estavam muito felizes, cada um trazia o seu troféu mostravam dizendo que foi "'da hora" o prêmio. Como eu estava com a máquina fotográfica, ficaram entusiasmados e fizeram posse para o álbum de fotografias. Ao nos despedirmos da instituição, disse para os alunos que dona Renata estava com eles e que não era necessário acompanhá-los de volta à escola. Os alunos concordaram, Luis disse: "Pode deixar, Mercedes, aqui está sossegado, todo mundo se conhece e a gente não se perde, não". Eles podiam se cuidar, tinham um caminho a seguir, sentiam-se seguros.

4.4.22 A comunicação do término do trabalho

Aquisições e elaborações dos adolescentes

Após esse evento, diversos movimentos foram vivenciados em conquistas. Ao longo do trabalho, evidentemente as mudanças na equipe da escola foram importantes.

As mudanças trouxeram estabilidade ao ambiente escolar, e o grupo e eu conseguimos uma referência para prosseguir e manter o movimento contínuo de encontrar novos modos de conduzir o espaço escolar.

O analista ou o psicoterapeuta que não consegue morrer para o seu paciente não consegue se colocar em disponibilidade de ser repudiado. Há necessidade de se propiciar o vazio para que os alunos possam ir adiante. Safra assinala que: "No processo maturacional, a criança, pela capacidade de repudiar, coloca sob o domínio de sua capacidade criativa a separação do objeto, o que permite que a separação seja algo a ser usufruído e não só lamentado" (1999, p. 155)

Vemos que, ao se utilizar de conceitos e instrumentos provenientes da clínica winnicottiana em direção à finalização de um trabalho, essa finalização vai sendo constituída ao longo do próprio processo, criada pelo gesto do paciente, em sua experiência pessoal. Acompanha o próprio processo de *vir - a - ser* do indivíduo.

Era o momento de comunicar ao grupo o encerramento do meu trabalho, mesmo com a existência de ilhas de difícil acesso para tentar abrir caminho e mudar com consistência a maneira de ser da escola. Esses pontos podiam ser vistos nas atitudes de alguns professores[83].

Ao chegar na quinta-feira seguinte à visita à escola particular, os alunos estavam me aguardando, alguns deles estavam jogando. O professor Maurício perguntou: "Tudo bem Mercedes! A moçada quer viajar no final do ano, estão todos animados". Disse que podíamos discutir isso.

Solicitei que chamassem os colegas e ao chegarem falei: "Vamos conversar, né professor, vai chegando o final do ano como você diz, vocês sabem que seus professores e a diretora conversaram com vocês e comigo, sobre o grupo cursar séries diferentes no ano vem". Mário disse: "É verdade, a zoeira acabou e vou para a oitava série", Continuei: "Bom, o grupo não vai continuar junto, cada um de vocês ou vai estar em classe separada ou em séries diferentes". Roberto disse: "É verdade, a dona Renata já avisou, alguns colegas vão junto, outros não". Artur: "Roberto vai casar, Mercedes" e ficou rindo. Continuei: "Cada um vai seguir a sua vida, não é isso?" A Isabel: "Eu estou querendo trabalhar", Nancy aproveitou e falou: "Mercedes, você conhece alguém precisando de ajuda em loja, eu quero trabalhar, você me chama?" Eu disse: "Vocês viram, todos estão planejando trabalhar, continuar crescendo e ficar adulto, também o nosso grupo está chegando ao final e

[83] Esses aspectos foram abordados no Cap. 3.

vai ser até esse ano". O grupo ficou quieto, um tempo e Luis perguntou: "Você vai embora ?" Eu disse: "Não, mas o ano que vem não estarei mais trabalhando como grupo, estou acreditando em vocês, vão continuar estudando e ao mesmo tempo fazendo muitos planos para o futuro. Mesmo que alguns se sintam um pouco inseguros". Luis: "A gente vai sentir", chegou até em mim encostando a cabeça no meu ombro e se afastou de imediato.

O grupo ficou me olhando e depois de um tempo, Nancy disse: "Ah, Mercedes, eu não queria, mas a gente tá ficando muito grande né?" Eu disse: "Todos nós sentimos, mas é verdade, vocês estão crescidos, por isso não vou precisar estar acompanhando vocês de perto". Um tempo de silêncio e depois o Ricardo disse: "Vamos jogar". O professor Maurício: "Bom gente, quando vocês quiserem estou aqui, vocês sabem que a Mercedes não pode ficar para sempre com vocês, cada um vai continuar na escola, não vai vadiar pela rua, 'baseado' também não, tá certo gente boa?" Mário: "Oh! Professor, que é isso?" O professor: "Tá legal, está certo". Os meninos foram se levantando para jogar, assim como as meninas também. A mudança era experienciada pelo grupo como "acabou a zoeira", "está na hora de trabalhar". E de fato pela história de vida de alguns alunos a necessidade de trabalhar era muito próxima a seu cotidiano.

Analista - funções e intervenções

A finalização do nosso trabalho se desenvolveu de acordo com o processo do grupo e do aluno, gradualmente. O cuidado foi oferecido de acordo com as diversas funções necessitadas. O próprio término também deveria seguir seu curso natural. Os alunos e a situação ambiental escolar davam indicações de equilíbrio. Os alunos podiam dar conta de si, a maior prova foi o fato de poderem brincar.

A diretora Renata também auxiliou, conversando com a sexta série a respeito da organização de séries e das classes para o próximo o ano letivo.

Com a comunicação do término do trabalho, a minha função era acolher a insegurança que podia se surgir nos alunos. O sentimento de insegurança de fato esteve presente em sala de aula, na quadra de esporte.

Esses sentimentos ficaram mais intensos em duas ou três oportunidades. Em uma aula de português com a professora Marta, fiz uma intervenção, aproximadamente nestes termos, "acreditava que eles queriam mudar, mas tinham receio que fosse uma experiência ruim como muitas outras que tiveram, e que ficaram como histórias do passado de cada um, como também eles tinham historias recentes comigo, na escola, onde ocorreram situações complicadas e outras bastante interessantes. E que, também sabiam que o nosso trabalho não era tão necessário como anteriormente, o que eles estavam sentindo era saudade da amizade. Amizade vai continuar existindo quando 'se cruza' pela escola dá um Oi está certo?".

Nesse período a escola estava contando com um novo coordenador, voltando à prática o uso de suspensão, atitude já abolida pela escola após várias discussões. O novo coordenador era um professor jovem, com boas intenções, porém se mostrou pouco coerente em suas atitudes[84] com os alunos envolvidos nessas suspensões.

4.4.23 A raiva que atinge a terapeuta

Analista - funções e intervenções

Após um período um pouco difícil, pela relação com o novo coordenador e os alunos, estes conseguiram enfrentá-la em função da própria escola ter debatido a situação.

Uma aula de português foi um teste e tanto: os alunos discutiam, trocavam ofensas. Eu disse "Vocês estão brigando com o próprio fantasma da insegurança e da rejeição, primeiro por não saberem como vai ser o ano que vem e segundo, estão acreditando que perderam a minha amizade, só porque não vou continuar com o grupo?"

[84] Houve provocações entre dois alunos e um novo aluno, que bateu no colega. Os alunos antigos foram suspensos e o aluno novo não, o que provocou o sentimento de injustiça nos outros colegas.

Continuaram fazendo "zoeira", como se não tivessem percebido a minha tentativa de conversar. Eu disse: "Bom, vocês querem se comunicar dessa forma, se negando a conversar, é porque não sabem fazer de outra forma? Eu não acredito ! só que por hoje para mim chega! eu vou embora e volto na semana que vem".

A minha intervenção foi para dizer que eles podiam sentir insegurança, sem a necessidade da "bagunça" e que eles também podiam causar raiva ao atingir o limite do outro. Comuniquei à direção o ocorrido, e fiz a seguinte recomendação, "Por favor, não é necessário intervir na sala, eles podem pensar no que eu disse, eles vão se sair bem, porque hoje o meu limite foi atingido". Expliquei ainda para que não tomassem nenhuma atitude de punição, "Você sabe que isso piora, certo". A diretora: "Mas como pode? Eles são ingratos até com você! Eles que confiam plenamente, Mercedes!" Eu disse: "Por isso mesmo que agiram dessa forma, só que hoje chegou ao limite do suportável". Eu ainda disse: "Posso confiar que não vão cobrar e não vão punir?". A diretora me olhava sem entender, perguntou: "É para deixar então? A Marta está chegando!" Eu falei: "É aula dela não é? Vai ser interessante, ela poderá conversar com eles".

Nessa aula eu também percebi que eles queriam só bagunçar. E como não é de meu feitio gritar ou reagir de outra forma, a expressão da minha raiva era deixá-los na sala com o impacto das suas ações, por acreditar que o grupo tinha condições de arcar com suas atitudes, muito provavelmente alguns dos alunos chamariam a atenção e pensariam entre si. Era uma maneira de se depararem com suas ações e porque também não cabiam mais os cuidados necessários de outras ocasiões.

Aquisições e elaborações dos adolescentes

Na semana seguinte lá estavam, esperando na sala, todos os alunos tranqüilos conversavam. Era uma atitude esperada, pois o grupo teria condições de lidar com a situação. Ao entrar começaram a aplaudir com muito "êêêê!!! Mercedes chegou! Você não ficou de bronca?" Eu disse: "Eu fiquei só a semana passada, hoje é hoje", Roberto: "Oh! Desculpa aí né cara!" Mário e Maria, mostraram ar compenetrado, dizendo:

"A gente falou que dá pra conversar, não somos doidos?" "Zoeira tem hora e lugar". Eu falei: "Legal, porque vocês pensaram que é possível falar, conversar, reivindicar e que também dá para bagunçar em determinado momento". A professora Marta: “Oh! Pessoal, vocês viram quantos verbos a Mercedes usou?" O Luis disse: "Dá licença professora! A Mercedes pode continuar?" A professora: "É verdade me empolguei com a deixa da Mercedes" Eu disse: "No final da aula gostaria de dar um aviso". No encerramento da aula avisei que o encerramento do ano foi programado o passeio para o Pico do Jaraguá. E que os professores, de geografia, de educação física e eu acompanharíamos o grupo. Os alunos ficaram entusiasmados, e ficaram de pensar para próxima semana sobre o passeio.

O passeio ao Pico do Jaraguá foi uma experiência de contato com a natureza. Foi pensando nesse elemento importante que faz parte do viver do ser humano que foi programado esse passeio. Além do mais, os alunos podiam admirar do alto do pico da montanha o mundo a sua volta e serem afetados pela estética da natureza. Também era um modo de contribuir para o desenvolvimento dos alunos, apresentando-os ao mundo natural para utilizarem do espaço potencial para brincar, imaginar, admirar. Naquele dia era só festa, os alunos estavam felizes, parece que foi uma experiência "que valeu", para os alunos e para todos nós.

4.4.24 Cenas significativas

Compartilhar as histórias pessoais

Assim como existia um movimento como um todo do grupo, ocorreram em vários momentos que os alunos sentissem necessidades de compartilhar a suas histórias pessoais, escolhi dois momentos que julguei importante compartilhar com o leitor. A escolha levou em conta duas razões: a intervenção da analista e a maneira muito corajosa dos adolescentes lidarem com o cotidiano para fazer frente às dificuldades encontradas nos seus lares.

Winnicott valoriza o tempo pessoal e nos ensina que todo paciente sabe em que momento pode falar aquilo que necessita, é só saber esperar e não apressar com nossas interpretações argutas; e quando lhe é permitido o exercício do seu ritmo, o paciente se sente respeitado, o que possibilita sair fortalecido na sua crença pessoal. Caso contrário, a nossa "esperteza" interrompe uma continuidade de ser, perdendo uma oportunidade de tornar-se uma experiência pessoal.

Certa vez a Maria não quis jogar, solicitou uma conversa em particular, e pediu para me afastar um pouco dos outros colegas.

Maria tinha 16 anos, começou dizendo que não sabia o que fazer por isso queria contar o que estava acontecendo na sua casa. Ela relatou que a mãe e a irmã usavam drogas, e que elas insinuavam que ela tinha meios de "levar dinheiro para casa" e a mãe disse claramente que podia se prostituir. Disse: "minha mãe falou que podia me prostituir, fiquei chorando, eu não quero fazer isso". Eu disse: "Maria, você não vai fazer, é sua mãe que quer, você disse que não gostaria, não é ?" Ela continuou: "Oh! Mercedes eu não quero que fale pra ninguém, não vai adiantar". Eu fiz uma proposta (muito provavelmente fui atingida não só enquanto terapeuta, mas também na minha preocupação materna) para conversar com a mãe. Ela respondeu: "Não adianta ela nunca vem na escola, eu tô aqui porque eu quero. Tenho medo, se ela fica sabendo vai me expulsar de casa, ela já me ameaçou se contar para outro". Eu disse: "Maria, nós estamos numa situação difícil, você não quer que chame sua mãe, e eu estou preocupada por você, praticamente está sem proteção na sua casa. A escola pode te proteger por meio de alguma autoridade". Ela disse: "Não quero nada ainda, só quero ter certeza que não vai acontecer nada".

Analista - função e intervenção

Acredito que ela nunca contou esta história para ninguém na escola. Parecia necessitar de um *holding* que lhe fornecesse uma certeza de que podia dar conta de si, pois a proteção, que devia encontrar no seu lar, não a encontrava. Ela buscava a

proteção do outro, assim como o reasseguramento que ninguém podia violentar a sua intimidade pessoal.

Esse acontecimento foi difícil para a minha postura como profissional (refiro-me à lei que protege a infância e a adolescência) e na minha função materna. No entanto, era importante que este modo de conduzir a relação no vértice clínico a partir de um *holding*, ser afetada na minha função de preocupação materna, não significasse "aspectos inconscientes não elaborados" mas dissesse respeito a disponibilizar a função de maternagem para ser experienciada na relação. Ao manejar a situação, fiquei monitorando o estado da Maria, semanalmente, perguntando como estava, se ela continuava a receber ameaça da mãe, Maria respondeu que ela sabia que podia confiar, acrescentando: “O que me preocupa mesmo é a minha sobrinha, é um bebê, a minha irmã é danada, larga ela em casa pra passear, estou forte agora”. Eu disse: “A sua proteção e segurança foi restabelecida aqui na escola comigo, me parece”. Maria olhou e ficou quieta, depois ficamos observando os treinos dos colegas, parecia de fato controlar a situação de risco em casa.

Assim também outros alunos se utilizaram do momento em que ficava 'estrategicamente sentada na arquibancada' observando a brincadeira do grupo. Nesse momento o espaço potencial ficava preenchido pelas risadas, pelo sonho de jogadas magistrais.

O entorno da quadra era utilizado nos diversos tempos, diversos mundos. Para conter e dar amparo às explosões agressivas; para simplesmente não dizer nada e "ficar à toa", como escreveu um aluno do outro grupo que acompanhei: "é viajar montado no meu sonho, levo quem quiser e quando plantar o pé desço gentil no raio das asas de uma pipa iluminada, amigo leal". Para conversar e compartilhar as suas histórias pessoais e dar uma moldura humana. Quando compartilhamos a história com o paciente, passamos a fazer parte da sua história, é dado um entorno humano, por mais terríveis que sejam as histórias.

Foi assim também com Roberto, oferecendo a oportunidade de compartilhar comigo a sua história, na pequena arquibancada. Ele se mostrava muito tímido, de pouca fala, porém, quando entrava na quadra para jogar, se transformava, era de

extrema habilidade com a bola. A professora de educação física escolhia os melhores da escola para representá-la no campeonato estadual das escolas, Roberto era um dos alunos escolhidos.

Por meio do jogo de futebol, sentia-se reconhecido, aos poucos, pelos colegas e pelos demais. A bola e o seu corpo pareciam ser um só, era de uma agilidade que provocava comentários de outros alunos da escola: “Esse cara é bom de bola”.

Os professores comentavam que ele era entregador de uma pizzaria do bairro, trabalhava à noite em alguns dias da semana, Certa vez ele se machucou na quadra. Perguntei: "O seu machucado não precisa de remédio?" ele respondeu: "Não, estou só um pouco cansado", prossegui: "Você dorme pouco, observei você dormir outras vezes”. Roberto abaixou a cabeça e respondeu: "Tem dia que preciso dormir", falei: "Não estou chamando sua atenção, eu só estava querendo saber se trabalhava muito.” Ele contou que morava com o padrasto e um irmão, de sete anos, e necessitava trabalhar, "pra comprar as coisas em casa”, eu perguntei: "São só vocês três", ele respondeu: "Minha mãe foi embora, ela apanhava muito dele, ele bebe, ela não agüentou e foi embora, ela não queria deixar a gente, ela me falou, tinha medo e foi embora”, indaguei: "Por que você não foi também”, ele disse: “Não dava, minha mãe saiu fugida”.

Relatou que o padrasto quando ficava bêbado o expulsava de casa, não permitindo que ficasse na sua casa. Nessas ocasiões, ele ficava na rua, esperando amanhecer, para retornar à sua casa. Perguntei pela escola, como ele estava, ele disse: “A escola? Só tô por causa do futebol”, fiz uma constatação para ele: “Observei que você joga muito bem, a bola e você são amigos de verdade", ele riu timidamente, disse: “Gosto de jogar", (tirou a identidade da sua carteira) mostrando: "Esse é aqui o nome do meu padrasto, ele me registrou como filho, eu não sou, o meu irmão é". Comentei: "Ele deu o nome dele é isso?" Roberto: "Ele nunca me bateu, quando bebe vira um bicho, tem o meu irmão”, eu acrescentei: "Você gosta e cuida dele". Ele riu, ficou olhando o pé e disse: "Está melhor, está passando a dor".

Fiz uma pequena integração[85] do que foi feito na quadra nestes termos: "Você tem uma vida difícil, nem sempre sua casa é um lugar de segurança e você se sentiu um pouco seguro aqui na quadra, falamos do que machuca, e foi legal para você falar desse jeito, até aliviou mais rápido o seu pé. E na escola você vira um menino jogando com sua bola, todo mundo fala da sua habilidade não é?" Ele acrescentou: "É legal", passado um tempo, perguntou: "Oh Mercedes! Quando vai ser o jogo com a sexta série?" Foi dessa forma que nossa conversa foi terminando. Ele se levantou e foi tentar 'bater uma bola'.

Analista - funções e intervenções

Ao estabelecer uma conversa mais íntima com esse jovem, deve-se assinalar que foi um modo de conduzir o que havia pensado anteriormente, essa estratégica foi utilizada em função de eu acreditar que alguns alunos tinham o que dizer e que só estavam aguardando o momento certo.

Este jovem não tinha o repouso necessário, nem sempre contava com o abrigo da sua casa, era a rua que oferecia um lugar para "bater papo" e passar a noite e era lá que se sentia seguro, ainda que, as ruas da nossa cidade ofereçam perigo e risco para todos.

Existia toda a precariedade na sua vida, por essa razão esse menino fazia da sala de aula o seu dormitório, dormindo quando havia condições, ou quando algum professor desavisado o expulsava da sala ou o suspendia por não trazer o seu material. Eu costumava discutir ocorrências desse tipo com os professores, para atentar os casos em que o aluno estava na escola, porque era o único lugar que o mantia medianamente seguro, caso contrário a escola também se tornava mais um lugar que o colocava fora de si e fora do mundo.

---

[85] Integração: a capacidade de integração tem por origem os primeiros estágios da vida: Winnicott se pergunta: "integração vinda de onde"? Seria de bastante utilidade pensarmos no material de onde a integração se origina em termos de elementos motores e sensoriais, a matéria-prima do narcisismo primário. Esta é uma tendência voltada para o sentimento de existir. "Uma outra linguagem pode ser utilizada para descrever essa parte tão obscura do processo de maturação, mas o germe de uma elaboração imaginativa do puro funcionamento corporal deve ser considerado se reivindicamos que este novo ser humano começou a existir, acumulando experiência que poderíamos chamar de pessoal" (1975, p.70).

A minha postura foi de tentar fornecer um “holding”. Ele se utilizou da nossa conversa para pôr sob o controle da sua criatividade a sua vida de dificuldade, sentiu-se sustentado no seu “machucado”. Fui tocada pela sua história sofrida e de fato podia ouvir e compreender seu estado, porque o estive acompanhando desde o meu primeiro dia de observação de sala de aula. Pude perceber a visão desfocada do professor e da escola que avaliavam esse menino como aquele “que não quer nada com nada”. Inversamente, foi constatado que era um garoto que se sentia responsável pelo irmão, ganhava os seus “trocados” para ajudar no sustento em casa.

A escola era importante pelo brincar e sonhar, elementos vitais para o indivíduo, para não perder a sua liberdade. Cabe citar a fala de Freire ao assinalar entre a necessidade de sobrevivência e o brincar dizendo: "[...] vivíamos [...]uma radical ambigüidade: éramos meninos antecipados em gente grande. A nossa meninice ficava espremida entre o brinquedo e o 'trabalho', entre liberdade e a necessidade" (2003 p. 44). Este jovem, como muitos outros, não sentia a proteção nos seus lares, e é justamente fora do convívio familiar que encontrava acolhimento e o olhar necessário que lhe restituiu a sua crença na sua humanidade. Para esse tipo de situação é fundamental que o analista atente que sua postura reflita o elemento digno presente na atitude do sujeito, e que não estava sendo reconhecido.

Capítulo 5 - Considerações Finais

Esta apresentação final é para destacar alguns pontos que marcaram o percurso da pesquisa e as reflexões decorrentes da mesma, realizada em escola pública da cidade São Paulo. A população estudada era de alunos adolescentes da classe de "correção de fluxo", e teve o propósito de realizar uma intervenção clínica analítica fundamentada no *holding* winnicottiano e o espaço potencial, para possibilitar que o processo maturacional dos adolescentes pudessem *vir a ser.*

A Secretária da Educação do Estado de São Paulo instituiu a classe de "correção de fluxo" ou "classe de aceleração" com a finalidade de fazer frente aos alunos que estavam com defasagem escolar idade/série e como alternativa de melhoria de aprendizagem.

O trabalho originou-se em função de uma proposta da coordenadora pedagógica para auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem. Esse pedido surgiu em razão de ter supervisionado um trabalho de um grupo de psicólogas voluntárias que efetuavam um acompanhamento psicológico breve com grupo de alunos.

A finalização do trabalho das mesmas, embora decorrida num contexto adverso, lançou algumas sementes possíveis de vingarem e que possibilitaram minha inserção na instituição escolar, na tentativa de ampliar o modo de compreensão da problemática dos alunos.

Os comportamentos observados demonstravam uma situação delicada na escola e em sala de aula. Os alunos se mostravam irrequietos, isolados, com repetidas agressões mútuas. As aulas careciam de significação para a maioria deles. O professor queixava-se de exaustão, falta de perspectiva ou então expressavam que "não sabiam mais o que fazer". Por um lado, a coordenação ansiava por encontrar uma alternativa para auxiliar na aprendizagem dos alunos, por outro, a direção solicitava "punição exemplar para os bandos de maloqueiros".

A mão autoritária da instituição reagia com sucessivas suspensões, expulsões, cartas de advertência, aos pais reuniões com eles. Eram queixas de diversas ordens de ambas as partes.

Após a minha observação inaugural, a relação dos alunos e seus professores chegaram a um impasse, em função da dramaticidade da situação vivenciada por ambos os lados. Alguns professores se recusaram a dar aulas para esse grupo.

Na visão da escola, os comportamentos apresentados pelos alunos decorriam de famílias inadequadas. Ou então, eram atribuídos às disfunções provenientes do mundo intrapsíquico (pouca inteligência, desligado, apático, etc.).

Pelos conhecimentos adquiridos na prática clínica e em estudos teóricos, aliados às observações iniciais, a minha inserção na instituição fundamentava-se em uma proposição, a de que determinados comportamentos apresentados por esses alunos eram sinais de comunicação e que aguardavam o encontro com outro, a fim de ganhar significação nas diversas particularidades de cada aluno.

Ao refletir sobre o trabalho, percebi que o pressuposto teórico utilizado no estudo, continha uma concepção da instituição escolar implícita na minha indagação inicial: a escola não é o lugar das crianças se desenvolverem? Perdeu-se a escola?

Para mim, a escola devia ser protegida da invasão do mundo objetivamente percebido e da política. A intromissão desta na esfera educacional era um dos fatores que provocava a fragmentação do espaço escolar, (a cada mudança de governo, novas diretrizes, novos projetos, a descontinuidade era característica nessa área), permeada pela aparência da mudança, e que de fato não mudava nada[86]. Isto é, a própria crise da contemporaneidade não poupava a instituição educacional. O lugar das crianças e de jovens, depois da família, estava sendo desvitalizado.

A escola sofria severas agressões provenientes do mundo maior, não dos alunos, eles simplesmente denunciavam aquilo que era vivenciado, a destruição do espaço

[86] Conforme Bosi "O neocapitalismo desenvolvimentista, mesmo na sua fase politicamente autoritária, não tem outra moral, outro esquema de valores que o das aparências. E é próprio da ideologia da modernização trocar às vezes de aparência para vende melhor" (apud, Souza, 2003, p.27).

escolar desprovido de condições mínimas para o prosseguimento do amadurecimento dos jovens. Ao ficarem sós, sem os cuidados necessários, os alunos eram lançados no mundo não-eu, na sua imaturidade, desvitalizados de si. O domínio necessário do mundo objetivamente percebido, este se tornara um lugar estranho e inóspito. O estranhamento podia provocar nos alunos a falta de interesse pelo mundo e não a preocupação pela preservação.

O objetivo principal foi oferecer uma intervenção clínica pautada no holding winnicottiano para auxiliar os alunos no processo maturacional de ir adiante. Para atingi-lo, era necessário acompanhar esses alunos no espaço escolar, a partir da escolha de atividades que fizessem sentido para eles.

Inicialmente propus realizar as observações por um período determinado, na tentativa de compreender o espaço escolar e as relações oferecidas a esse grupo de alunos.

Estabeleci um acordo com a coordenação de que qualquer trabalho que fosse realizar deveria contar com o envolvimento dos professores. Estes faziam parte da minha intervenção que devia comportar o reconhecimento da função de professor.

A observação mais ampla ficou na intencionalidade, rapidamente vivenciei o modo de ser da escola, que se caracterizava pela sua imprevisibilidade, instabilidade, assim como a falta de espaço de comunicação para abordar as questões que provocavam incômodos no espaço escolar. Essas características não só atingiam os alunos, mas também os professores, a coordenação e a própria direção.

Acreditava que o ambiente escolar era um espaço propiciador de desenvolvimento para o aluno. No entanto, a realidade escolar observada era aquela descrita acima, como foi descrita ao longo do trabalho.

As condições ambientais que favorecem a constituição do ser humano foram fundamentadas no pensamento de Winnicott em sua visão de que o sujeito se humaniza frente ao outro. Para vir a se constituir o ser humano necessita de condições suficientemente adequadas. Essa necessidade do ambiente é própria do processo permanente da constituição do indivíduo enquanto perdurar a sua estada no mundo.

O trabalho clínico nesta pesquisa levou em conta os cuidados necessários para facilitar o processo de amadurecimento dos adolescentes, ao exercer a função de *holding*, o manejo e a apresentação do objeto como funções que se oferecem para o outro necessitado de vir a ser, juntamente com a utilização do espaço potencial.

Os cuidados na clínica necessitavam acompanhar as mudanças que ocorriam no ambiente pouco favorável, que desaloja o ser do seu mundo pessoal, do mundo compartilhado com o outro, impedido de viver o seu tempo, o seu espaço, a sua relação consigo e com o outro, e o uso do mundo.

Para auxiliar na minha compreensão da clínica, na atualidade, foi enriquecedor recorrer aos estudos e à proposta de Safra, de levar em conta o trabalho analítico a partir da noção da estética do self, da ética na clínica e do sagrado. A idéia principal da transferência se assenta na solidariedade e na amizade implícitas na noção de *Sobórnost.*

Os meus estudos na teoria de Winnicott se iniciaram desde 1993, ao cursar o mestrado, e prosseguiram no doutorado no Laboratório da Transicionalidade da Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica - PUC de São Paulo.

Esta pesquisa teve a duração de três anos, de 1998 a 2001, com uma interrupção de seis meses no ano de 2000 em decorrência de doença em família.

Foi preciso realizar um recorte dos grupos com quem realizei o trabalho, devido ao volume do material pesquisado. A opção que fiz foi pelo primeiro grupo de "correção de fluxo", iniciado em um momento difícil e adverso do espaço escolar. E por não ter havido a interrupção como ocorrera com outro grupo.

O trabalho demandou muito esforço e dedicação para propiciar a continuidade do processo maturacional dos alunos com o auxílio dos membros da escola, quando esses se disponibilizaram a auxiliar o grupo de "correção de fluxo".

Meu ponto de partida era minha crença pessoal de que a escola é um espaço privilegiado para promover o desenvolvimento dos recém-chegados ao mundo [87].

Nos três primeiros meses o trabalho se desenvolveu nos espaços disponíveis da realidade escolar. A minha presença deu um contorno ao caos vivenciado pelos alunos, semanalmente mudávamos de sala, a única estabilidade era dada pelas quintas-feiras que, pontualmente no horário, disponibilizava a minha presença, o meu olhar, para poder contemplar o outro na sua diversidade. O tempo foi se constituindo a partir do caos que era a "classe de aceleração" e seus professores.

O meu modo de estar se adaptava à necessidade do grupo, para dar suporte às atitudes agressivas, por entender que a experiência do aluno com o outro porta um sentido de si, e marca a sua presença na vida do outro. A vivência de sentimento de menos-valia que existia nesse período era intenso, nos alunos, nos professores, e era reafirmado no cotidiano da escola.

Os alunos foram aos poucos encorajando a dar pequenos sinais de si, a expressão do self se manifestava pelas pinturas, pelas obras em argila. O espaço era vivenciado como pessoal, os gestos eram acolhidos para permitirem a sua realização. O manejo da situação zelava pela não exposição das criações, guardadas como tesouros, o mundo privado era respeitado. Não foi permitida a entrada do mundo objetivamente percebido, quando da solicitação pela escola, para expor as criações em argila, ou na tentativa de interrupção por parte de uma aluna nesse momento.

É importante assinalar que a comunicação era a própria criação, portava o gesto do aluno que tornava a experiência real. A interpretação do analista teria a conotação de intromissão do ambiente, expondo o indivíduo a uma visibilidade excessiva, sem o anteparo de cuidado, situado no mundo objetivo**.**

---

[87] A minha visão da instituição escolar encontrou apoio nas idéias de Arendt ao dizer que a escola devia ser um lugar de proteção ao desenvolvimento das crianças, porque ela ainda não é o mundo social, ela está no meio termo, na terceira área, entre o privado (a família) e o mundo social: "Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo,[...] em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato. Nesta etapa da educação, sem dúvida, os adultos assumem mais uma vez uma responsabilidade pela criança [...] Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele [...] deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é[...]" Na educação a responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. (1968, p.238, 239).

O espaço escolar foi sendo conquistado por meio do uso das diversas salas utilizadas nos encontros. Era uma tentativa de se apropriar do ambiente escolar, transformando-o como lugar de pertencimento. As somas das conquistas possibilitaram o aparecimento do primeiro gesto grupal, o time de futebol, que foi um meio útil para expansão da relação e uso do espaço escolar. Os alunos tornavam-se visíveis ao olhar do outro.

A posse da quadra de esporte foi o lugar privilegiado onde cabiam as histórias nas suas diversas temporalidades. A constituição do momento se tecia com fios variados, mesmo nas manifestações expansivas dos alunos, nas comemorações por um gol. A junção ao passado se dava ao contarem histórias tristes, era sustentada pela minha presença para contribuir a que o processo maturacional de cada um dos alunos pudesse ser posto em marcha.

Cada gesto dos alunos era emoldurado pelas diversas experiências em conjunto da apresentação de cuidados, de acordo com a necessidade requisitada como, por exemplo, ao viver a própria a adolescência (sentir a ânsia de competir com o colega, de viver a prepotência: "vamos arrasar no jogo"). Os alunos experienciaram a psique no soma com o limite do outro, viveram a agressividade ao serem contidos pela professora de educação física e por mim no beiral da quadra.

Por meio do jogo de futebol os alunos conseguiam brincar, foram sendo deixadas gradualmente as marcas de "correção de fluxo", de desprezo, de humilhação.

A apresentação dos eventos culturais, tanto no espaço escolar como fora do âmbito escolar (ruas, ônibus, pelos bairros) serviam para experienciar os diversos sentimentos de reconhecimento de si pelo olhar do outro, de apreciar a cultura oriunda do país, de contribuir no espaço do mundo.

Com avanços e recuos, a percepção de si foi se modificando lentamente, corporificando a confiança pessoal, e a confiança no mundo.

O contexto ofertado pela segurança e estabilidade, propiciou a experiência de ciúme fraternal. O suporte dado no momento da vivência da angustia

impensável ajudou a colocar essa experiência sob o controle da criatividade, por contar com a presença confiável do outro.

O grupo conquistou o troféu de brincar de bola, na escola de “gente fina”. Os sonhos de conquistas amorosas foram compartilhados. Os alunos vislumbravam um porvir, queriam crescer e se tornarem pessoas adultas.

Podiam expressar a irmandade pela amizade, entre eles, com o grupo e eu, e que necessitava ser selada. O trabalho com o grupo serviu como ponto de referência para refletir e continuar com o movimento de encontrar novos modos de conduzir o espaço escolar, sempre tendo em vista auxiliá-los no prosseguir com seu desenvolvimento pessoal.

A escola mostrou, durante a realização do trabalho, diversas roupagens, caracterizadas num vai e vêm constante de trocas de professores, coordenadores e, até mesmo, de diretores. Ela sofria as conseqüências da política educacional, decorrente da crise do mundo moderno, o que dificultava a constituição da estabilidade e confiança no ambiente escolar.

A minha presença foi utilizada pelos professores ao reconhecer as suas tarefas do cotidiano, especialmente quando entrava em sintonia com a necessidade do aluno. Eram pontuadas as ausências dos mesmos em sala de aula nos seus diversos sentidos. O meu conhecimento sobre a adolescência, quando solicitada, tomava o cuidado de se apresentar num primeiro momento para discussão e depois fornecia as informações sobre determinado tema, a partir deste conhecimento teórico - prático.

As necessidades dos professores foram se ampliando ao abordarem a função de ser professor. Esclareciam algumas dúvidas em relação aos seus alunos, ou “desabafavam“, quando necessário.

O espaço utilizado nesse modo de conduzir o trabalho, para o qual não existia uma definição apriori, podia ser no corredor da escola, no pátio, nas reuniões. Ao manejar a situação espacial desta maneira, buscava-se uma adaptação à necessidade psíquica do sujeito.

O ponto alto com os professores foi atingido quando solicitaram algo para si, como um filme, por exemplo. Era um tempo de repouso. E quando discutiam o filme, resgatavam memórias infantis.

Ao expressarem o anseio pela dança, a apresentação deste objeto cultural era meio de se relacionar com a herança cultural. A dança circular foi um momento da brincadeira, a terceira área se fez presente, os professores e a diretora puderam experienciar um momento mágico.

A minha relação com a direção e a coordenação variou de acordo com o período da instituição. A minha presença inicialmente nem sempre era aceita com naturalidade, pela recusa de conversa pela diretora, pela falta de interesse de se envolver com os alunos outro diretor. Só se iniciou de fato uma relação frutífera em torno dos alunos com a mudança da equipe da instituição.

O momento da finalização do trabalho com este grupo foi vivido como um ganho, do ponto de vista dos alunos, como a constituição de uma possível estabilidade no ambiente escolar, do ponto de vista da equipe.

A nova equipe demonstrou interesse em acompanhar o cotidiano dos alunos, começava a ganhar corpo uma maneira de ser da escola, caracterizada pela reflexão e discussão tendo como foco principal que seus alunos de ”correção de fluxo” “não desistam da escola”.

Era necessário respeitar o anseio de crescer dos alunos. Havíamos selado nossa amizade. Era hora de ir adiante!

Ao término do trabalho o ganho de autonomia dos alunos foi percebido, dando continuidade ao processo de amadurecimento. Os diversos círculos de cuidados existentes na escola pareciam ganhar vitalidade.

Podia-se supor que a esperança não se perdera. Existe um caminho a ser percorrido incansavelmente por toda a vida, enquanto a escola preservar o seu lugar na vida das crianças, para irem em frente em seu desenvolvimento.

Para alguns alunos, essa forma de trabalho não forneceu elementos necessários para superar as dificuldades de amadurecimento, e para se beneficiar de forma mais consistente da minha presença e da ajuda da escola. Mostrou-se limitado para alguns deles o modo de conduzir o trabalho, dentro do espaço escolar.

Tendo em vista o trabalho realizado, podemos fazer as seguintes considerações:

- A intervenção clínica que levou em conta o holding como paradigma de cuidados com alunos de "correção de fluxo" possibilitou que os adolescentes pudessem levar adiante o seu processo maturacional.

- A teoria de Winnicott concebe que o ser humano está inexoravelmente interliga *no* e *com o* ambiente, ela nos guia para lidar e revitalizar os diversos círculos de sustentação existentes em uma instituição escolar. Dentro dessa perspectiva, esses círculos são vistos como auxiliares quando exercem a suas funções e, quando não, devem ser revitalizados para não se tornarem esquecidos de si.

- Quando acontece a destruição e o esquecimento das funções de cuidado, o mundo que deveria permanecer intacto é destruído. O cuidado permite a renovação das coisas pelos jovens e ao mesmo tempo que necessita subsistir o mundo dos antepassados. Os cuidados necessários presentes nas crianças e nos jovens na fase da imaturidade, ao mesmo tempo que possibilitam o aparecimento de um mundo novo, preservam o passado na permanência do mundo.

- Winnicott assinalava que a mãe ao se devotar ao seu bebê cuidava não apenas da saúde do seu filho mas cuidava da saúde de um membro da sociedade. Com isso, pode-se pensar que se está preservando o mundo objetivamente percebido para ser destruído e, o mesmo tempo, ser preservado.

- Ao redigir a tese e refletir sobre o trabalho realizado, foi percebido que a intervenção na instituição escolar com os alunos, pautada no

holding winnicottiano, estava exercendo um cuidado com o mundo escolar que deveria ser preservado, como lugar propiciador de desenvolvimento para os jovens, o que garante, segundo as palavras de Winnicott, a própria criação. Só a partir da tradição surge a criação.

- Atualmente, o ambiente escolar se defronta com desafios. Para se apropriar do seu objetivo maior, que é o desenvolvimento educacional dos alunos, é necessária a permanência desse lugar a meio caminho do mundo objetivamente percebido, que é a terceira área que pode facilitar a introdução no mundo adulto.

- O espaço escolar não favorece o desenvolvimento educacional do aluno e sim o prejudica quando impede seu desenvolvimento maturacional. O que nas palavras de Arendt decorre da crise de autoridade no meio educacional, pois os adultos ao sentirem um estranhamento em relação ao mundo, abrem mão da responsabilidade por este mundo e pelos cuidados das crianças.

Algumas reflexões podem ser feitas decorrentes da minha atuação enquanto analista na instituição:

- As dificuldades que enfrentei para manter a minha atitude clínica se relacionavam com preservar a intimidade das pessoas que procuraram encontrar no meu trabalho a acolhida a seus gestos. Os jogos de força e poder existentes na instituição tentavam por todos os meios romper o anteparo que eu criava.

- As facetas contratransferenciais mais evidentes vividas foram:

1. a sensação de ser lançada quase que semanalmente à instabilidade e a situação caótica da institucional educacional, um refazer constante nos primeiros seis meses, o que foi melhorando com o tempo, mas que surgia de maneira inesperada uma vez ou outra, traiçoeiramente;

2. ser afetada pela ofensa e a humilhação dirigidas aos adolescentes, sentimentos vividos mesmo aos pelos professores. E para se trabalhar com esses jovens, a lança hostil desses sentimentos deveria tocar o coração da analista.

Alguns elementos podem ser melhorados e repensados em um trabalho semelhante:

1. após o término do primeiro grupo, não necessariamente deveria realizar uma intervenção com um outro grupo;

2. a intervenção clínica poderia ser conduzida em dupla ou com mais profissionais, variável que depende das condições ambientais da instituição;

3. em termos estratégicos, seria importante iniciar a intervenção com o grupo total de alunos de uma classe rotulada "problema". As observações com fins diagnósticos deveriam comportar o horário de recreio, no momento do lanche, e outras situações.

Para o analista, a intervenção clínica deste porte teria limites:

1. necessita de auxílio dos membros da instituição, ou tentar revitalizá-los caso se encontrem desvitalizados. Caso contrário, torna-se quase impossível a sua realização;

2. nem todos os alunos, ou o professor, se beneficiam desse tipo de intervenção. Estes limites estão relacionados à saúde individual em conjunto com a saúde do ambiente, por exemplo.

3. há um tempo limitado de se manter um trabalho conduzido dentro dessa perspectiva. É necessário que a própria instituição no decorrer da intervenção torne a se ocupar das suas tarefas.

Alguns estudos possíveis para dar continuidade à pesquisa seriam:

1. realizar um trabalho voltado ao professor, ao levar em conta o seu tempo, a disposição do seu espaço, as coisas que o cerca em termos de materialidade, e como esses fatores influenciam o seu ofício;

2. um outro vértice interessante a ser pesquisado seria os familiares e a escola, não só em termos das relações estabelecidas, mas das necessidades e anseios dos pais;

3. programas financiados por órgãos internacionais, destinados às instituições educacionais, em que medida preservam as crianças na sua liberdade de gestar o seu desenvolvimento pessoal?

Referências Bibliográficas

Abram, J. *A linguagem de Winnicott. - Dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donald. W. Winnicott* - Trad. Marcelo Del Grande da Silva. Rio de Janeiro, Ed. Revinter, 2000.

Arendt, H. " A vita activa e a condição humana" In: *A condição humana* - 10ª ed. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2001.

Arendt, H. " A crise na educação" In: *Entre o passado e o futuro* - 5ª ed. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo, Perspectiva, 2001.

Dolto, F. (1988) *A causa dos adolescentes*. Trad. Julieta Leite. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990.

Erikson, E.H. (1968). *Identidade, juventude e crise*. Trad. Álvaro Cabral, Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

Freire, P. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* - 2ª ed. revista. São Paulo, Unesp, 2003.

Freller, C. C. *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana.* São Paulo, Casa do Psicólogo, 2001.

Safra, G. " O *self* no mundo". *A face estética do self - Teoria e clínica*. São Paulo, Ed. Unimarco, 1999.

Safra, G. " Sobórnost: fundamentos do *ethos*". In: *A po-ética na clínica contemporânea*. Aparecida, São Paulo, Ed. Idéias & Letras, 2004.

Safra, G. "Introdução". *A face estética do self - Teoria e clínica*. São Paulo, Ed. Unimarco, 1999.

Safra, G. " A Arquitetura do *self*". In: *A face estética do self - Teoria e clínica*. São Paulo, Ed. Unimarco, 1999.

Safra, G. Psychê: revista de psicanálise - ano V, n. 8, São Paulo, Ed. Unimarco, 2001.

Safra, G. "A Materialidade do *self*". In: *A face estética do self - Teoria e clínica*. São Paulo, Ed. Unimarco, 1999.

Safra, G. "Introdução". In: *A po-ética na clínica contemporânea*. Aparecida, São Paulo, Ed. Idéias & Letras, 2004.

Safra, G. " Da ação ao gesto" In: *A face estética do self - TeAoria e clínica*. São Paulo, Ed. Unimarco, 1999.

Safra, G. " O tempo e o gesto criativo". In: *A po-ética na clínica contemporânea*. Aparecida, São Paulo, Ed. Idéias & Letras, 2004.

Safra, G. " A criatividade ". In: *A po-ética na clínica contemporânea*. Aparecida, São Paulo, Ed. Idéias & Letras, 2004.

Safra, G. " A Morte" In: *A face estética do self - Teoria e clínica*. São Paulo, Ed. Unimarco, 1999.

Santos, M.M.S. Repensando sobre a função de pais de adolescentes - uma visão winnicottiana, São Paulo, dissertação mestrado, PUC-SP, 1998 (mimeografado).

Santos, M.M.S. O estado de não-ser ao ser - a quietude e o silêncio na sessão. Anais - XIII Encontro Latino-Americano sobre o pensamento de Donald Winnicott, Porto Alegre, 2004.

Wiel, S. (1934/35) "Carta a Albertine Thévenon" In: Bosi, E. (org.). Simone Weil. A condição operária e outros estudos sobre a opressão. 2ª Ed. Trad. Therezinha Gomes Garcia Langlada. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

Winnicott, D. W. (1960). " La teoria de la relación paterno-filial. In: *El proceso de maduración en el niño - Estudios para una teoria del desarrollo emocional* - 1ª ed. Trad. Jordi Beltrán. Barcelona - España. Ed. Laia, 1975.

Wnnicott, D. W. (1960) "Teoria do relacionamento paterno-infantil". In: *O ambiente e os processos de maturação - Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* - 3ª ed. Trad. Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre. Artes Médicas, 1990.

Winnicott, D. W. (1962) " Provisão para a criança na saúde e na crise". In: *O ambiente e os processos de maturação - Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* - 3ª ed. Trad. Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre. Artes Médicas, 1990.

Winnicott, D. W. "Ambiente". In: *La naturaleza humana*. Trad. Jorge Piatigorsky. Buenos Aires, Paidós, 2001.

Winnicott, D. W. " O ambiente". In: *Natureza humana*. Trad. Davi Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro, Imago,1990.

Winnicott, D. W. " Introdução". In: *Natureza humana*. Trad. Davi Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro, Imago, 1990.

Winnicott, D. W. " Estabelecimento da relação com a realidade externa". In: *Natureza humana*. Trad. Davi Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro, Imago, 1990.

Winnicott, D. W. (1968) " As comunicações entre o bebê e a mãe e a mãe e o bebê, comparadas e contrastadas". In: JOFFE, W.G. (orgn). *O que é Psicanálise*. Trad. Rebeca Schwartz. Rio de Janeiro, Imago, 1972.

Winnicott, D. W. "Establecimiento de la relación com la realidad externa". In: *La naturaleza humana*. Trad. Jorge Piatigorsky. Buenos Aires, Paidós, 2001.

Winnicott, D. W. (1970) " Vivendo de modo criativo". In: *Tudo começa em casa.* 1ª Ed. Trad. Paulo Sandler. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

Winnicott, D. W (1968) " O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil". In: *O brincar e a realidade.* Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

Winnicott, D. W. (1967) "Papel de espejo de la madre y la familia en el desarrollo del niño". In: *Realidad y juego.* 10ª Ed. Trad. Floreal Mazía, Barcelona, Gedisa, 2003.

Winnicott, D. W. (1951) " Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais" In: Da pediatria à psicanálise: Obras Escolhidas. Trad. Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro, Imago, 2000.

Winnicott, D. W. (1967) " A localização da experiência cultural". In: *O brincar e a realidade* Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

Winnicott, D. W. (1967) "La ubicación de la experiencia cultural" In: *Realidad y juego.* 10ª Ed. Trad. Floreal Mazía, Barcelona, Gedisa, 2003.

Winnicott, D. W. " O lugar em que vivemos" In: *O brincar e a realidade* Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

Winnicott, D. W. (1945) "Desenvolvimento Emocional Primitivo" In: *Da pediatria à psicanálise: Obras Escolhidas*. Trad. Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro, Imago, 2000.

Winnicott, D. W. (1963) " La comunicación y la falta de comunicación como conducentes al estudio de ciertos pares antitéticos". In: *El proceso de maduración en el niño - Estudios para una teoria del desarrollo emocional* - 1ª ed. Trad. Jordi Beltrán. Barcelona - España. Ed. Laia, 1975.

Winnicott, D. W. (1963) " Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opostos". In: *O ambiente e os processos de maturação - Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* - 3ª ed. Trad. Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre. Artes Médicas, 1990.

Winnicott, D. W. (1960) " A família e a maturidade emocional". In: *A família e o desenvolvimento do indivíduo.* Trad. Jane Corrêa. Belo Horizonte, Interlivros, 1980.

Winnicott, D. W. (1968) "Conceptos contemporaneos sobre el desarrollo adolescente, y las inferencias que de ellos se desprenden en lo que respecta a la educacion superior" In: *Realidad y juego.* 10ª Ed. Trad. Floreal Mazía, Barcelona, Gedisa, 2003.

Winnicott, D. W. (1961) " Adolescência: transpondo a zona das calmarias". In: *A família e o desenvolvimento individual.* Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

Winnicott, D. W. " Introdução" In: *Privação e delinquência.* 1ª Ed. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

Winnicott, D. W. (1963) " A Luta para superar depressões" In: *Privação e delinquência.* 1ª Ed. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

Winnicott, D. W (1961) " Adolescência: Lutando contra depressão" In: *A família e o desenvolvimento do indivíduo.* Trad. Jane Corrêa. Belo Horizonte, Interlivros, 1980.

Winnicott, D. W. (1960) "A respeito da segurança" In: *A família e o desenvolvimento do indivíduo.* Trad. Jane Corrêa. Belo Horizonte, Interlivros, 1980.

Winnicott, D. W. (1963) " Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo". In: *O ambiente e os processos de maturação - Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* - 3ª ed. Trad. Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre. Artes Médicas, 1990.

Winnicott, D. W. (1962) " La integração del ego en el desarrollo del niño". In: *El proceso de maduración en el niño - Estudios para una teoria del desarrollo emocional* - 1ª ed. Trad. Jordi Beltrán. Barcelona - España. Ed. Laia, 1975.