

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA



Revista do Instituto Politécnico da Guarda

Edição especial comemorativa do 10º aniversário
da Escola Superior de Educação

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Propriedade
Instituto Politécnico da Guarda

Director
Presidente do IPG

Redacção
Serviços Centrais do I.P.G.
Av. Dr. Francisco Sá Carneiro nº 50 * 6300 Guarda
Telef. (071) 220 111* Fax (071) 222690

Composição
Centro de Audiovisuais e Publicações

Execução Gráfica e Impressão
Secção de Reprografia do I.P.G.

Periodicidade
Semestral

Tiragem
1.000 ex.

Depósito Legal
nº 17.981/87

nº XX* Setembro de 1997

Edição especial comemorativa
do 10º aniversário da Escola Superior de Educação

Capa: Vista parcial do edifício da ESE

APRESENTAÇÃO

A Escola Superior de Educação da Guarda está a comemorar dez anos de existência com várias actividades culturais. Com esta idade, a E.S.E. tem uma vida ainda muito curta em comparação com os cerca de setecentos anos da prestigiada Universidade de Coimbra.

Esta efemeridade é ocasião para repensar o tempo passado que só existe enquanto presente e visionar o futuro que se quer já actual.

Com dez anos, a Escola tem forçosamente o sonho e a inquietação da sua juventude, procurando caminhos, alimentando esperanças, correspondendo às necessidades dos jovens ávidos de cultura e de progresso. Numa audácia prudente e numa inquietação apoiada, a Escola vai crescendo de modo persistente entre crises que para os jovens nunca são um fim, mas um eterno começo.

Este crescimento tem-se operado de modo quantitativo e qualitativo. Ao longo destes anos aumentou o número de alunos e logicamente de professores. A grande preocupação está na procura da qualidade do ensino, na motivação intelectual dos estudantes, na formação dos docentes, a que se pede um esforço continuado de actualização científica e pedagógica.

Nesta evolução procurou-se corresponder aos anseios dos jovens, às exigências do tempo, às necessidades das instituições económicas e sociais. Por estas razões a E.S.E., continuando a formar professores, voltou-se para o meio comercial e empresarial, criando alguns cursos de reconhecida utilidade pública. Nesta visão pragmática, os responsáveis nunca deixaram de conjugar o regional e o nacional, sem esquecer a experiência e a vitalidade de algumas instituições da vizinha Espanha.

Durante estes anos foram estabelecidas relações com outras escolas superiores, com evidentes benefícios para uma visão mais alargada e uma abertura a novos horizontes. Deste modo se vão consolidando as estruturas, criando uma melhor consciência das responsabilidades científicas e educativas.

Inserida na região da Guarda, a E.S.E. não pode esquecer as instituições culturais, sociais, económicas e tradicionais das

Beiras, transmitindo os seus valores e recriando a memória. Por outro lado está atenta às pessoas, valorizando a formação complementar e contínua em vários ramos do saber, com particular atenção aos professores da Guarda e regiões mais próximas. De todos os que trabalham nesta Escola, há que destacar os alunos, razão essencial de todas as preocupações e anseios. Eles vêm de todo o país para subir à Guarda, subindo durante alguns anos na cultura, na formação e numa esperança sustentada pelo esforço individual e colectivo.

Nesta Escola que está de certo modo ainda no começo de uma vida que se deseja longa, não se tem descuidado a investigação científica de que há belos exemplos com trabalhos individuais de professores e de alunos. A testemunhar esta inquietação intelectual está sobretudo a Revista *Educação e Tecnologia* que se tem mantido com a valiosa colaboração dos docentes e uma impressionante regularidade.

Apesar de todas as dificuldades a Escola Superior de Educação da Guarda vai trilhando o seu caminho que, se faz ao caminhar, com uma esperança efervescente, ainda que oscilante.

José Júlio Esteves Pinheiro
Manuel Carvalho Prata
António M. Matoso Martinho

ESCOLA E AFECTOS

Alfredo J. C. Madeira*

Este texto pretende traduzir uma reflexão sobre a dinâmica do desenvolvimento afectivo da criança, no contexto da escolaridade básica (1º Ciclo).

Partindo do conhecimento das linhas gerais do desenvolvimento humano, particularmente da dinâmica da denominada fase de latência, procura-se compreender/interpretar a evolução e modificação dos afectos nas interacções estabelecidas na escola, assim como o seu significado para o crescimento psicológico do individuo. Tem-se em atenção a influência real e potencial do professor, enquanto objecto de relação e identificação, na edificação do aparelho psíquico da criança. Simultaneamente, aborda-se o desenvolvimento das relações da criança com o saber e o seu valor e significado em termos afectivos. Estuda-se ainda o desenrolar das relações da criança com os seus companheiros, à margem da influência directa do professor, salientando-se a sua enorme importância na resolução dos conflitos evolutivos.

Ao longo do trabalho adopta-se uma perspectiva normativa, sem enveredar pelo estudo dos possíveis desvios ou transtornos do desenvolvimento afectivo.

Numa nota final levantam-se algumas questões que, embora a parte delas não seja dada resposta, sublinham a pertinência do tema abordado para a compreensão e explicação do crescimento psicológico.

Período de Latência e Escolaridade

É sabido que a entrada para a escola (1º Ciclo) coincide, aproximadamente, com o início do momento do desenvolvimento psicoafectivo conhecido por período de latência. Se se quiser estudar o fenómeno da escolarização sob o ponto de vista das suas implicações ou relações com a afectividade, não se pode dispensar um conhecimento teórico dos fenómenos psicoafectivos característicos do período de latência. Porém, neste trabalho vamos dispensar uma exposição académica e exaustiva dos conhecimentos actuais sobre essa fase do desenvolvimento. Esta atitude justifica-se porque, por um lado, as linhas gerais do período de latência são por demais conhecidas; por outro lado, ao abordarmos a escolaridade na sua dimensão psicoafectiva, não podemos deixar de nos reportar, constantemente, a tais conhecimentos.

A Entrada para a Escola

Antes da entrada de facto para a escola, esta já existe no espírito da criança. Pode existir sob as mais diversas formas: ou andou no jardim-escola (a que se atribuem semelhanças institucionais com a escola); ou tem irmãos mais velhos na escola; ou foi chamada pelos pais a iniciar a aprendizagem das letras (como na escola); ou pelo menos — e isto acontece sempre — sabe de antemão que vai para um sítio importante que é a escola. Só que esse sítio é-lhe apresentado com características ambivalentes (que são, aliás, reais), isto é, a escola tanto lhe vai permitir "aprender... saber coisas novas", alcançar uma certa forma de posse e poder; como lhe vai exigir disciplina, novas interdições, "chegar a horas, acordar cedo, fazer os deveres, brincar menos, etc.". Ora, do ponto de vista da criança, esta aura de ambiguidade que envolve a escola afigura-se-lhe como algo *déjà vu* — já visto e já vivido. De facto, na sua situação edipiana recente, a criança viu-se confrontada com o seu desejo intenso de posse e com os interditos parentais. Agora a escola vai trazer-lhe a possibilidade de conquistar a sabedoria dos adultos ao mesmo tempo que lhe acena com a austeridade da disciplina e das regras.

Assim, a forma como a situação edipiana foi equacionada e resolvida, irá influenciar significativamente o modo como a criança vai perspectivar e depois abordar a escola. Se o desenvolvimento psicoafectivo nos primeiros anos de vida se desenrolou sem grandes entraves (regressões e fixações), permitindo o instaurar duma verdadeira triangulação edipiana, e

se esta culminou no desejado processo de autênticas identificações, na interiorização das imagos parentais e na dessexualização das relações de objecto, então é possível que:

— o desejo de partir à conquista da Escola e do Saber se sobreponha ao Temor da Autoridade, já que se trata duma conquista autorizada (porque dessexualizada e o desejo inicial latente) pela lei já há algum tempo aceite — a lei do Pai;

— a separação da família, particularmente da mãe, seja tolerável e não angustiante, uma vez que, tendo renunciado à posse exclusiva da mãe, se permite tentar novas conquistas, ainda que seja noutro nível menos sexualizado, ao mesmo tempo que as imagos parentais internalizadas lhe dão segurança na suas ausências temporárias.

Neste contexto a criança está pronta, de armas e bagagem, e desejosa de tomar de assalto os mistérios da escola.

Claro que não é tudo sempre tão linear nem tão perfeito. É necessário admitir um leque de diferenças interindividuais, quer ao nível da qualidade quer ao nível do ritmo das aquisições, que não serão impeditivas duma boa integração escolar. Porém, também é fácil adivinhar como perturbações mais importantes no desenvolvimento psicoafectivo possam, à partida, ser a causa de inibições ou dificuldades de integração escolar adequada.

Depois a criança entra, de facto, para a escola.

Provavelmente ela aparece em casa, no fim do primeiro dia de escola, feliz, contente, quase eufórica, e assim continua durante mais ou menos tempo. É alegria dela. É alegria dos pais também. Tudo parece indicar que, de facto, a escola responde ou, pelo menos, está sintonizada com necessidades afectivas da criança — parece satisfazer os seus desejos.

Mas, o que se passa na Escola ?

Para uma visão mais clara do que se passa na escola, não só aquando da entrada mas ao longo dos primeiros anos de escolarização, convém referir que o período de latência não é um período estanque. Isto é, mesmo para o Édipo mais bem conseguido a latência não significa um corte radical com o passado, nomeadamente com o passado pulsional. O período de latência, como qualquer período do desenvolvimento, é marcado por avanços e recuos. A sexualidade das fases precedentes foi enterrada viva e pode ressurgir, pelo menos em parte, a qualquer momento.

Terrier e Bigeault operacionalizam esta ideia considerando a existência na latência de "dois movimentos contraditórios e frequentemente complementares (...) — um movimento

(sublimatório) de progressão (...) e um movimento de regressão" (Terrier; Bigeault, 1975, pp. 37-38). O primeiro conduziria, em última instância, à constituição dum Super-Eu diferente do Super-Eu arcaico pré-ediânico, próximo já do esboço do que virá a ser o Ideal do Eu. Isto graças, sobretudo, aos mecanismos de defesa do Eu agora em acção, nomeadamente o deslocamento, a sublimação e a formação reactiva. O segundo movimento teria na base a não canalização de toda a libido objectal através dos referidos mecanismos de defesa, e a consequente regressão à sexualidade pré-genital que "introduz na relação com o objecto escolar a procura directa de satisfação libidinal (sob as formas oral e sadico-anal)" (Terrier; Bigeault, 1975, p. 38).

Provavelmente estes dois movimentos não aparecem nitidamente na sequência um do outro. Será mais adequado vê-los como alternando entre si ou sobrepondo-se. Apesar de ser legítimo esperar que o movimento de progressão domine cada vez mais o desenrolar do período de latência, sabe-se que a regressão é por vezes necessária para retomar o caminho da progressão — como dizia Nietzsche, por vezes é necessário recuar para poder saltar um obstáculo.

Porém, podemos encontrar nos ditos movimentos um paralelismo com os diferentes comportamentos observáveis nas crianças em idade escolar e que correspondem aos dois sub-períodos que é habitual distinguir na fase de latência. Isto é, ao primeiro sub-período corresponderia predominantemente o movimento de regressão, onde as pulsões ainda incompletamente canalizadas encontrariam na actividade física uma forma de descarga, praticada privilegiadamente com o grupo de pares. Neste momento é mais provável observarem-se "regressões temporárias que a levam (à criança) a centrar-se nos seus conflitos intrapsíquicos e a tornam mais dependente" (Relvas; Alarcão, 1989, P.102). Ao segundo sub-período corresponderia o movimento de progressão, onde a linguagem verbal **ganha** lugar à exploração física, **às birras** e choros, e onde a actividade intelectual, nomeadamente os trabalhos escolares são mais investidos, porque "investindo mais os conflitos exteriores que os intrapsíquicos, está mais liberta para aprender" (Relvas; Alarcão, 1989, p. 102).

Estes dois movimentos também se vão reflectir no tipo de abordagem **que** a criança faz do "saber", da escola e do professor (ou professora). A vivência e o funcionamento psíquico da criança perante estas novas realidades não são idênticos ao longo de toda a escolaridade ou de todo o período de latência. A este propósito, Terrier e Bigeault (1975, Cap.II) falam mesmo de uma "primeira entrada para a escola" e de uma "segunda entrada para a escola",

conforme predomina o primeiro ou o segundo dos movimentos a que aludimos.

No primeiro caso, a abordagem da escola faz-se na ilusão megalômana de obter duma forma mágica o saber e, consequentemente, o poder. De facto a criança aprende coisas novas, vem da escola a saber coisas, mas esse saber é adquirido sem esforço, sem trabalho — o saber emana do professor e é absorvido, bebido ou incorporado pela criança como alimento do seio materno, o que sugere uma fusão pré-objectal ou, pelo menos, uma regressão à oralidade; ou então a procura do saber manifesta-se no “desejo de ver”, na curiosidade, sem que haja uma verdadeira compreensão, o que remete para o contexto edipiano da “cena primitiva”. Por outro lado, o professor é sentido, inicialmente, como um substituto parental (mais frequentemente da mãe). Porém, este novo objecto de relação é sobretudo dessexualizado e, em vez do colorido sexual, as pulsões manifestam-se na relação sob a forma de afectos de ternura. Este facto indica já um trabalho de sublimação e, por isso, um movimento de progressão, sinal de crescimento psíquico no sentido da identificação.

No segundo caso (“segunda entrada para a escola”), os aspectos regressivos seriam reservados ou limitados às vivências no grupo de iguais. O professor já não é confundido com o saber e passa a ser visto no papel de adulto e de líder, ao mesmo tempo que a realidade escolar passa a ser vista como um objecto específico, e o saber como existindo independentemente do professor, um saber que se deseja mas que oferece resistência (é real) e requer esforço. A pulsão de amor pelo professor, agora perfeitamente elaborada, entra ao serviço do trabalho escolar, contribuindo para a edificação do Eu.

A Escola como Palco de Afectos

(O aluno, o professor e o conhecimento)

Ao falarmos de escola é difícil não pensarmos em conceitos como aprendizagem e inteligência, por exemplo. Já é mais difícil focalizarmos a nossa atenção sobre a dimensão afectiva, inevitavelmente presente nas diferentes relações que na escola se estabelecem. Isto é estranho, até porque toda a gente admite que o Homem não vive senão em relação com outros, e que a escola existe para formar pessoas. E quando focalizamos a nossa atenção neste aspecto, é porque algo está mal, porque esta ou aquela criança revela “problemas de comportamento” na escola, por exemplo.

Assim, não é de estranhar que teorias da aprendizagem e teorias da inteligência sejam por demais conhecidas da generalidade dos profissionais da educação (ou antes, da escolarização ou do ensino), equanto que a dimensão afectiva e relacional é esquecida ou relegada para segundo plano. E isto não obstante se saber ou admitir que a afectividade se relaciona com a aprendizagem e com a inteligência — o próprio Piaget sugere que a afectividade é a energética da inteligência (e.g. Piaget; Inhelder, 1979, pp. 29 ss e 125 ss).

Neste trabalho não pretendemos explicar a inteligência ou a aprendizagem pela afectividade. A nossa preocupação é sobretudo abordar a contribuição do contexto escolar, em termos dos afectos aí vividos, para o desenvolvimento psíquico de cada criança, sem esquecer que o saber também é investido e por isso também está ao serviço da estruturação da personalidade.

Sob esta perspectiva, podemos conceber a escola como tendo logo desde o primeiro momento um papel estruturante na vida da criança, semelhante ao papel do pai enquanto agente separador da diade mãe-criança. Isto "... na medida em que a criança vive também, até aos 6 ou 7 anos, numa espécie de duo com a família, entidade colectiva, e este não deve ser eterno" (Berge, 1976, p. 41). Mas esta não é a única dimensão concebível da escola. "A escola é [também] maternal no sentido em que representa para a criança, uma instituição de protecção, de conforto e até dum certo tipo de alimento; a escola representa a autoridade separadora na medida em que impõe à criança, desde a Grécia antiga, uma nova linguagem, a escrita" (J. dos Santos, 1988, p. 49).

Como se situa a criança neste contexto? Lembremo-nos que ela vem de renunciar a mãe como seu objecto de amor exclusivo, estando por isso disponível para novas relações de objecto. "O professor é o primeiro objecto que se oferece à criança, mas a criança não se pode impedir de o escolher, à partida e naturalmente, como substituto da mãe" (Terrier; Bigeault, 1975, p. 61). Na sua relação com o professor, a criança manifesta sentimentos de ternura e idealiza a sua imagem, procurando ver nele uma satisfação para as suas necessidades afectivas. É fácil então imaginar a quantidade e variedade de afectos manifestados pelas diferentes crianças recém-entradas na escola, face ao seu professor. De facto, a ternura não é o único afecto possível, esta pode não se manifestar, ou ser de tal modo exagerada que se avizinha da pulsão, ou pode alternar-se com outros afectos — ciúme, agressividade, e.g. — dependendo da história pessoal de cada criança e da maior ou menor fragilidade do Eu em construção.

É talvez nestes momentos, habitualmente mais frequentes no início da escolaridade, que o professor é chamado a desempenhar um papel mais relacional, no domínio emocional/afectivo, que no ensino de conteúdos curriculares, papel para o qual está raramente alertado e que vai desempenhando de forma mais ou menos intuitiva. A qualidade da relação professor-aluno vai aqui depender em larga medida da personalidade do professor, particularmente da sua organização psíquica inconsciente. "Se o professor tem uma maturidade pessoal que lhe permitiu resolver as suas próprias dificuldades, poderá ajudar a criança a resolver as suas. Ele não reagirá afectivamente às reacções de transferência do aluno. (...) É evidente que se o professor permanece imaturo vai reagir inconscientemente à imaturidade natural da criança" (Mauco, 1978, p.127). Este autor fornece inúmeros exemplos representativos desta realidade e, à laia de conclusão, afirma: "confirma-se aqui que o valor educativo do professor reside menos no que diz ou faz do que no que sente em profundidade, isto é, no seu próprio grau de maturidade" (*idem*, p. 131). De facto, o professor imaturo não permite (ou dificulta) que a escola se constitua como contentor de certas regressões normais que todas as crianças manifestam alguma vez e que terão valor estruturante se forem vividas face a um adulto afectivamente maduro.

À ternura não pode o professor responder com paixão, sob pena de iludir a criança com um amor impossível, com a conseqüente regressão a níveis pré-genitais. O mais frequente é que, à corrente de meiguice vinda da criança, o professor responda com a transmissão do saber. A criança recebe esse saber com prazer e o seu sentimento é de que possui o saber, como se possuísse a chave de todos os mistérios. A criança recebe esses conhecimentos como uma dádiva do professor e assimila-os sem esforço, simplesmente como se a omnisciência do professor impregnasse o aluno. São conhecimentos quase sempre do tipo absoluto e não sujeitos à refutabilidade, porque provenientes do "professor todo sabedor". A motivação destes conhecimentos tem na sua base uma "pulsão para saber", muito próxima da sua fonte ligada à sexualidade dos pais. Estes conhecimentos, se os interpretarmos à luz do modelo dos vínculos de Bion, não são verdadeiros conhecimentos, pois neles não intervém nenhum sentimento doloroso. Provavelmente estarão mais próximos do "vínculo - K" (leia-se, menos K), como a voracidade, e.g., onde a dor não está presente, do que do "vínculo K" característico do verdadeiro conhecimento que pressupõe o sentimento de dor inerente ao acto de conhecer.

Porém, como não há ilusão sem desilusão numa mente sã, como o professor, ao lado do Princípio da Realidade, não se deixa confundir com a mãe, e como a própria criança desconfia dum poder tão grande e tão perigoso (o saber ligado à situação edipiana) susceptível de despertar o medo da castração, ela vai revalorizar o Princípio da Realidade e enveredar por "...um novo princípio de actividade mental: não mais representar o que é agradável mas antes o que é real mesmo se esta realidade é desagradável" (S. Freud, cit. in. Terrier; Bigeault, 1975, p. 73). O Princípio da Realidade, um pouco esquecido pela criança, consolida-se agora dando mais força ao Eu. Não tarda então que ela revele um grande empenho na exactidão e na precisão, submetendo as ideias, agora já refutáveis, à confrontação com o real. Enfim, reconhece-se agora a criança como tendo chegado à dita "idade da razão".

Nesta altura, as relações afectivas com o professor modificam-se significativamente. Por um lado, os sentimentos de agressividade, ciúme, ansiedade, entre outros, vão progressivamente deixando de ser veiculados na relação com o professor; por outro lado, a ternura e carinho dirigidos ao professor vão também desaparecendo para darem lugar ao sentimento de respeito, independentemente de a criança continuar ou não a gostar do professor ou de o achar demasiado exigente. "É assim que o professor (ou professora) são de novo percebidos como figuras internas no registo reencontrado da imagem parental. À indulgência da mãe providencial, a criança prefere a exigência do pai cuja ameaça ele pode transformar em auxiliar do Eu pelo jogo da identificação" (Terrier; Bigeault, 1975, p. 76). Isto é, a figura do professor ou professora, enquanto figura dessexualizada, é chamada, num primeiro tempo (no imaginário e nas atitudes da criança), a desempenhar uma função maternal; e num segundo tempo ela é vista (no plano simbólico) com características paternas e potencial objecto de identificação. É o remeter do projecto edipiano para o registo do simbólico onde passa a funcionar como referência interna.

Esta mudança, revela bem como a escola (incluindo a relação com o professor) é espaço privilegiado para o desenvolvimento afectivo, mas também mostra como o desenrolar do jogo de afectos condiciona o desenvolvimento psicológico global, a capacidade de aprendizagem e a integração escolar.

Em termos psicodinâmicos, o desenvolvimento do Eu é talvez o aspecto mais espectacular deste processo de crescimento. Neste contexto, o que antes era uma relação amorosa disfarçada de ternura com o professor, à procura do Eu Ideal, é agora um processo de identificação que lança os alicerces dum Ideal do Eu,

funcionando assim como auxiliar do Eu. O crescimento desta instância também se verifica em todos os aspectos da autonomia do sujeito, nomeadamente na autonomia da aquisição de conhecimentos. Autonomia dolorosa porque implica trabalho e sofrimento. O conhecimento já não impregna magicamente a criança. Trata-se já dum verdadeiro "vínculo K", impregnado da dor que lhe corresponde, segundo as concepções de Bion.

Mas nem tudo é sofrimento, a libido é agora mais investida sobre o Eu, fazendo com que a criança sinta prazer em funcionar, sobretudo em funcionar intelectualmente. Este prazer não deve ser confundido com o prazer de andar na escola. Trata-se dum afecto particular, dum bem estar consigo próprio na sua relação autónoma com o conhecimento. Não se trata da euforia de "saber", mas antes do gozo de "saber fazer", de ser capaz de aprender e de partilhar com os outros o conhecimento progressivamente conquistado com trabalho e dedicação.

Enfim, os mecanismos de defesa do Eu consolidaram-se e a natureza dos afectos foi evoluindo. Particularmente importante é a acção da sublimação que, entre outros aspectos, permite pôr ao dispor da aprendizagem as energias antes ao serviço da sexualidade infantil.

O Pátio de Recreio também é Escola

Na nossa perspectiva, o pátio de recreio também é escola não tanto pelo que se possa aí aprender (que, aliás, se aprende), mas sobretudo porque ele complementa o "palco da escola" no que respeita às vivências afectivas. Claro que, ao falar em "pátio de recreio", estamos a tomar a parte pelo todo. Na verdade, referirmo-nos à importância das relações da criança com outras crianças de idade aproximada à sua, e isto em quaisquer situações de grupo (e até duais) que não apenas no espaço contíguo à escola. Aliás, convém aqui distinguir entre grupo e turma. Apesar de todas as diferenças e semelhanças possíveis, importa considerar que a turma pressupõe a presença do professor. Assim, as mesmas crianças que compõem a turma, podem constituir-se como grupo, ou grupos, na ausência do professor. Na verdade, a dinâmica afectiva das duas realidades é significativamente diferente, embora por vezes se possam sobrepor.

Já referimos que, sobretudo no primeiro sub-período da fase de latência, os mecanismos de defesa, nomeadamente a sublimação, não canalizam a totalidade da energia pulsional para os alvos mais consentâneos com as restrições sociais. É pois ao nível do grupo de iguais que a criança vai proceder à descarga

do excedente de energia pulsional. Essa descarga processa-se numa forma regressiva que se traduz em comportamentos e fantasias só partilhadas pelo grupo, na ausência do adulto. Assim, o grupo ganha uma dinâmica própria que traduz uma semi-autonomia entre a família e a escola, espaços onde a dessexualização das relações é imposta.

É o grupo que responde à necessidade de descarga das pulsões, na medida em que se constitui como lugar onde a actividade fantasmática proporciona a realização de desejos infantis. Essa actividade fantasmática reveladora da actualização dos fantasmas oriundos de fases anteriores do desenvolvimento, é bem visível nalguns jogos, brincadeiras e até linguagem, que circulam dentro do grupo. Alguns exemplos dessas actividades em que a dimensão do prazer delas retirado é bem visível, são: — os jogos escatológicos; as provocações e segredos obscenos; as manifestações homossexuais; a tortura e dissecação de animais; as lutas para medir forças; as aventuras escotofílicas (sobretudo do nú de adultos e de pares do outro sexo); actividades orais como a partilha de gelados ou pastilhas elásticas.

Todas estas actividades, apesar de realizadas em grupo, têm sobretudo uma dimensão auto-erótica. No entanto, a par das satisfações regressivas patentes nestas actividades, os afectos não deixam de marcar as interacções entre os membros do grupo. Por isso é fácil verificar, na dinâmica do grupo, a presença, e.g., do elemento dominador, do “bode expiatório”, ou do “bobo da corte”, e toda uma teia de relações sado-masoquistas. Contudo, participar como elemento de pleno direito na vida do grupo, é já sinal de autonomia e maturidade, contrariamente àquele elemento que não frequenta o pátio de recreio, permanecendo debaixo das saias da professora. Como diz André Berge: — “valorizamos, por vezes, a maturidade de algumas crianças por elas procurarem sempre a companhia dos mais velhos. Ora isto é, pelo contrário, prova de pouca maturidade, porque o difícil é entender-se com os seus semelhantes” (A. Berge, 1976, p. 46).

A riqueza fantasmática das actividades grupais não se esgota na satisfação regressiva auto-erótica, nem na vivência relacional de afectos também eles com origens arcaicas. O grupo é também palco da luta e tentativa de domínio da angústia de castração, ao mesmo tempo que se ensaia o desejo de vir a ser adulto. As actividades onde isso é mais evidente, são os jogos de guerra, de índios e *cowboys*, policíacos e ladrões, onde cada criança

desempenha ora o papel de "bom", ora o de "mau"⁽¹⁾. A morte com a ressurreição assegurada, o ser escalpeado sem perder cabelo, permitem um controlo da angústia de castração. Também neste contexto é possível ensaiarem-se sem perigo, porque fantasiados, os perigosos papéis de adulto. Assim, o grupo funcionando à margem do adulto, acaba também por funcionar em referência a este. Aliás, é nesta altura que se começa a construir a "moral de solidariedade", que permitirá ao grupo unir-se, inclusivé em oposição ao adulto, numa recusa de denúncia dos companheiros, mesmo que estes tenham cometido actos criticáveis.

Estamos já em condições de sublinhar o papel do grupo como elemento identificatório da criança. Esta identificação, diferentemente da identificação ao professor, faz-se no registo das actividades pulsionais que são interditas na relação com o adulto. Enquanto que sobre o professor se projectam as imagens superegóicas, sobre os pares incide uma projecção do ID. E por identificação, a criança vai encontrar em cada um deles, de modos diferentes, a satisfação das suas necessidades afectivas de momento, sem necessidade de recorrer a um recalçamento austero das pulsões indizíveis na relação com o adulto.

Paralelamente a estas funções, o grupo vai ainda ser espaço de trocas culturais e de definição de regras e leis de funcionamento na relação com o outro. Para ilustrar estes aspectos, basta recordar os múltiplos jogos de regras que as crianças progressivamente adoptam, com desvantagem para o jogo simbólico. Para além de serem, a maior parte deles, um legado cultural, constituem-se como um espaço de organização psíquica. À medida que a pressão das pulsões se atenua, o jogo passa a estar mais ao serviço do Eu, constituindo-se como um lugar de ensaio e de aperfeiçoamento das suas novas aptidões. O jogo de regras é o que melhor satisfaz essas necessidades. Assim, também o grupo funciona como auxiliar do Eu, na medida em que ao Princípio do Prazer vai substituindo o Princípio da Realidade. O que começou por ser contentor de descargas pulsionais, acaba por se constituir na primeira grande experiência social.

Nota Final

Desta reflexão síntese sobre a influência da escola no desenvolvimento afectivo da criança, não se podem tirar conclusões. Pelo contrário, podem levantar-se questões como, por

(1) Actualmente o drama continua o mesmo, apesar de a caracterização dos personagens de referência ser diferente. Tal é o caso das "Tartarugas Ninja" ou dos "Power Rangers".

exemplo: — que factores poderão influenciar negativamente a dinâmica do desenvolvimento afectivo? Que influências pode ter a dimensão afectiva nas outras dimensões psicológicas do indivíduo? Como actuam essas influências?

A estas questões, algo vagas, existem já algumas respostas, senão exaustivas pelo menos suficientes para confirmar a pertinência das questões e justificar o aprofundamento do seu estudo. Mas um problema mais específico pode ainda colocar-se: — reconhecida que é a importância do professor no desenrolar dos acontecimentos de carácter afectivo dentro da escola, mesmo sem disso ter plena consciência, que tipo de formação lhe deveria ser dada, no sentido de melhor adequar a sua função às necessidades da criança? Pensamos que a resposta não é fácil, pois o professor não é (por norma) um psicanalista nem um psicoterapeuta que possa avaliar as dimensões inconscientes do comportamento da criança. Uma formação superficial de carácter informativo, pode até ser perniciosa e vir a complicar as relações criança/professor, sobretudo se, da parte deste, se verificar algum grau de perturbação ou imaturidade psíquicas. Escamotear a relevância da dimensão afectiva da escolaridade, é andar para trás. Na nossa opinião, talvez a solução se situe algures numa colaboração estreita entre o professor e o psicólogo escolar com formação na vertente psicodinâmica por esta ser a mais sensível aos fenómenos em causa. No entanto, o papel do psicólogo escolar nessa colaboração é tema que justifica reflexão mais profunda e, por isso, nada mais adiantamos. Apenas uma excepção: — parecem-nos ser de ter em conta o contributo da abordagem sistémico-comunicacional, para esta problemática.

Com a admissão da enorme importância e papel interventivo que a escola tem na edificação da personalidade da criança uma questão, algo ingénua mas transcendente, se nos coloca: — e se não houvesse escolas? E quando não havia escolas? E onde as crianças não vão à escola (porque não há!)? Não deixemos que estas questões nos iludam e nos levem a colocar falsos problemas. Na verdade, o problema epistemológico não está na escola, mas na natureza humana. A escola é apenas um elemento do real que a sociedade impõe à criança, com o mesmo valor para o seu desenvolvimento que outras dimensões possíveis desse mesmo real. O importante, é a criança ser confrontada com a necessidade de crescer, a sua natureza a sua fará o resto. O resultado desse processo sairá das contingências da interacção entre a natureza humana (com as possíveis diferenças interindividuais à partida), e o real que se lhe opõe, seja ele a escola que frequenta ou grupo de mulheres da tribo, de quem fica à guarda até à altura da iniciação ao estatuto de homem ou mulher.

Porém, actualmente a escola impõe-se como o real invariante a todas (ou quase) as crianças, o que legitima o estudo específico das implicações do contexto escolar no desenvolvimento da personalidade da criança.

É com base nesta realidade dos nossos dias que se compreende que alguém (e.g., Terrier; bigeault, 1975, p. 255) considere a escola como "organizador" da vida psíquica, à semelhança e na continuidade dos organizadores descritos e teorizados por Spitz. Porém, os autores não passam sem esclarecer que esse organizador não consiste na entrada para a escola, nem na condição de criança no início da escolaridade. Na verdade, afirmam, "vemos este organizador mais num afecto particular experimentado pelo sujeito, em dado momento, da ordem do desejo, duma certa jubilação de possuir em comum um certo saber ou saber-fazer que desfecha simultaneamente na independência e na autonomia" (Terrier; Bigeault; 1975, p. 256). Se concordarmos com estes autores, e tendo em consideração a natureza deste organizador (um afecto), vemos redobrada a razão de ser da pertinência do desenvolvimento afectivo no contexto escolar, incluindo a dita "idade da razão".

Bibliografia

- BERGE, A.; SANTOS, J. — *A Higiene Mental na Escola*. Lisboa, Livros Horizonte, 1976.
- FREUD, S. — *Três Ensaíos sobre a Teoria da Sexualidade*. Lisboa, Ed. livros do Brasil, (s/d).
- GRINBERG, L. — *Introducción a las ideas de Bion*. Buenos Aires, Ed. Nueva Vision 1972.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. — *Vocabulário de Psicanálise*. Lisboa, Moraes Ed., 1985.
- MAUCO, G. — *L'éducation Affective et Caracterielle de l'Enfant*. Paris. A. Colin, 1965.
- MAUCO, G. — *Psicanálise e Educação*. Lisboa, Moraes Ed., 1978.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. — *A Psicologia da Criança*. Lisboa, Moraes Ed., 1979.
- RELVAS, A.P.; ALARCÃO, M. — A entrada na Escola Primária: significado(s) para a criança e sua família, in *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1) pp. 99-106, 1989.
- SANTOS J. — *A Casa da Praia - o Psicanalista na Escola*. Lisboa, Livros Horizonte, 1988.
- TERRIER, G.; BIGEAULT, J.P. — *Une École pour Œdipe*, Toulouse, Privat Ed., 1975.