

CAPÍTULO 5

EMOÇÃO E AFETO NA EDUCAÇÃO: O OLHAR RELACIONAL DOS MODELOS PSICANALÍTICOS

*José Sargento
Sandra Oliveira*

INTRODUÇÃO

A Escola é, indubitavelmente, uma das grandes conquistas da Humanidade. Abre avenidas para o conhecimento e para a diferença, esbate desigualdades sociais e económicas, e promove a inclusão. Como nos lembra Ariès (1973), a sua democratização é um marco civilizacional muito significativo, ao ter permitido a institucionalização do conceito de infância tal como o conhecemos hoje, e ao dar um contributo muito significativo para a proteção dos direitos da criança.

Não obstante estes notáveis avanços, algumas práticas educativas parecem, ainda, aproximar a Escola mais da repetição do que do pensamento (RICHARDS, 2018; SÁ, 2007), limitando o seu papel de janela para o conhecimento; limitação que se fará sentir, também, quando a Escola, muitas vezes à custa da subjetividade e da qualidade da relação entres os atores educativos, se deixa aprisionar na ideia de que a competitividade, a performance, o sucesso académico e os rankings devem ser os principais de entre os seus objetivos.

Partindo de uma revisão crítica da literatura, este trabalho tem como objetivo pensar alguns aspetos da Educação – nomeadamente, o processo de ensino-aprendizagem; a Escola como espaço de relação; as dificuldades de aprendizagem – a partir do olhar relacional dos modelos de inspiração psicanalítica, ao mesmo tempo que procura refletir sobre as implicações e contributos práticos que poderão decorrer de uma leitura psicodinâmica relacional da Educação.

APRENDER É LIGAR E RECRIAR

A aprendizagem e a construção de conhecimento são processos marcadamente relacionais (BION, 1984; RICHARDS, 2018; SÁ, 2007; WINNICOTT, 1990; WHITE, 2018). Muito para além do que se aprende - aspeto naturalmente relevante - será, também, muito importante com quem e para quem se aprende. Neste contexto, a existência de uma ligação segura entre a criança e uns pais/cuidadores que acreditem, apostem, suportem e se orgulhem por ela, constituirá um contributo decisivo para que o entusiasmo e a curiosidade

face ao conhecimento se sobreponham ao medo do desconhecido (SÁ, 2007; SÁ et al., 2005). Também o Educador/Professor com quem se aprende terá um papel determinante no processo de ensino-aprendizagem, como parece decorrer das considerações de Winnicott (1990), segundo as quais a aprendizagem se processará, essencialmente, por meio da identificação criativa. Na mesma linha, Freud (1969) afirma que “é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas ou a personalidade de nossos mestres” (p. 248).

A aprendizagem e o conhecimento não são um aglomerado de factos, mas antes uma construção que deve considerar diferentes pontos de vista simultaneamente, e tolerar a dúvida e a incerteza (WHITE, 2018). Para Bion (1984) a aprendizagem decorre da experiência, sendo um processo profundo, internalizado, com uma forte componente emocional, e com efeitos revolucionários no funcionamento mental do sujeito, conferindo-lhe força e autoridade crescentes para afirmar a sua subjetividade. O autor distingue, a este respeito, a aprendizagem, enquanto força motriz da evolução interna do sujeito, da aprendizagem sobre um determinado assunto, que se constitui apenas como memória, sem efeitos muito significativos na transformação do mundo interno. White (2018) sugere, assim, que do pensamento de Bion resulta uma perspectiva da educação que privilegia a reflexão partilhada, o pensamento e a descoberta, muito mais do que a memorização de factos e teorias.

Neste contexto, a aprendizagem implicará recriar muito mais do que repetir (BION, 1984, RICHARDS, 2018; SÁ et al., 2005; SÁ, 2007; WHITE, 2019, WINNICOTT, 1990), tendo na imaginação a sua força motriz (RICHARDS, 2018; WINNICOTT, 1990). Winnicott (1990) parece sugerir, neste sentido, que a aprendizagem não se processa pela incorporação de elementos do mundo externo (que a repetição implica), mas pelo processo de criação de símbolos no espaço transitivo (entre o dentro e o fora, o eu e o outro, a dependência e a separação, a ilusão e a realidade). Nas circunstâncias em que há excessiva tensão entre a ilusão e a realidade, o espaço transitivo ficaria comprometido e, com ele, a

capacidade de simbolizar e de aprender (RICHARDS, 2018; WINNICOTT, 1990). Será o que acontece, por exemplo, quando um Professor é excessivamente rígido e procura impor verdades absolutas aos alunos. Estará, assim, a instigar o aluno a partilhar e repetir as suas ilusões, dissolvendo, com isso, o espaço transitivo e, com ele, a capacidade de simbolizar, aprender e pensar: o símbolo é, nestas circunstâncias, tomado pela ilusão, que se torna igual à realidade (RICHARDS, 2018). Como refere Sá et al. (2005): “se aprender não for recriar não é aprender: é uma forma de nós fazermos de conta que somos parecidos uns com os outros sempre que sentimos que as nossas diferenças não são toleráveis”. (p. 352).

Para o processo de aprendizagem ser efetivo, é importante que o Professor vá ao encontro da experiência do aluno, colocando problemas relacionados com essa experiência. Nestas circunstâncias, os alunos reconhecerão o seu pensamento, a sua linguagem, a sua subjetividade na construção do conhecimento, numa co-intencionalidade partilhada entre professor e aluno (WHITE, 2018). A Escola deve, por isso, partir do conhecimento que a criança já construiu e do seu background familiar, cultural, comunitário, socioeconómico, de modo de modo a que a possa ajudar a integrar os conteúdos escolares na sua experiência de vida, construindo, assim, aprendizagens significativas (BRUNER, 1986; SANTOS, 1982, 1983, 1988).

Será importante referir, neste contexto, que a Escola será tão mais amiga da aprendizagem e do conhecimento quanto mais respeitar as coordenadas do desenvolvimento humano. Aprendemos com Piaget (1964), que a aprendizagem e o pensamento se constroem do corpo (dos órgãos dos sentidos e dos movimentos, nomeadamente) para a abstração, pelo que, com Sá (2007), Sá et al. (2005) e Santos (1982, 1983, 1988), nos parece que a Escola acarinhará tanto mais a sabedoria e o conhecimento quanto mais abrir espaço para o brincar e para a expressão corporal e emocional, através, nomeadamente, da educação física, da educação musical e das artes plásticas.

Todavia, como refere Awan (2017), as exigências da Escola, muito centrada na ideia de sucesso, estimulam, muitas vezes, a standardização e o controlo,

retirando espaço à profundidade da relação professor - aluno, à criatividade e à expressão emocional. Richards (2018) lembra, a este propósito, que o excessivo conformismo das crianças que se sobreadaptam às exigências escolares é, muitas vezes, premiado pelos pais e pela Escola, mas poderá representar, as mais das vezes, a expressão de um *falso self*, que não impulsiona o conhecimento, nem a aprendizagem ou o desenvolvimento. Na mesma linha, Stearns (2017) chama a atenção para o risco de uma Escola restritiva e estandardizada não dar espaço às emoções habitualmente descritas como negativas, como a tristeza ou a raiva, criando as condições para que a criança e o professor reprimam ou vivam com estranheza e vergonha as suas emoções. A este respeito, como refere Sá (2009), será importante sublinhar que todas as emoções são essenciais no desenvolvimento e na saúde mental do ser humano, e que estas, qualquer delas, só serão negativas quando não encontram um espaço relacional que as acolha e permita pensar.

Urge, por isso, como sustentam Awan (2017) e Hyman (2012), construir modelos de Escola menos técnicos e estandardizados (potencialmente mais promotores de *falso self* do que de saúde e conhecimento), e mais relacionais, acolhedores, contentores e amigos da expressão da subjetividade, do pensamento e da criatividade. Como refere Stearns (2017), o objetivo da Escola nunca poderá ser o da supressão emocional (que mais não fará do que alimentar um funcionamento esquizoparanoide), mas antes o de ajudar as crianças a desenvolverem formas adequadas de expressão das emoções. Assim, a criança tem o direito de, por exemplo, ficar furiosa com o Professor ou o colega na sequência de uma interação específica. Não pode, no entanto, passar ao ato, batendo, insultando ou faltando ao respeito. Deverá, em vez disso, ser encorajada a tomar consciência e a verbalizar a sua raiva, num contexto contentor que, ao mesmo tempo que delimita balizas claras para o comportamento, acolhe e ajuda a mentalizar a emoção; ou numa linguagem bioniana, a transformar os elementos β em elementos α , ajudando a criança a robustecer a sua função α (BION, 1984).

A ESCOLA COMO ESPAÇO RELACIONAL: A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

A relação professor-aluno tem um impacto muito significativo na forma como o aluno investe a Escola e o conhecimento. Quando o aluno se sente confortável com o ambiente escolar e intui o investimento e o suporte do Professor, tende a investir mais a aprendizagem. A relação professor-aluno poderá, neste contexto, ser conceptualizada como um espaço simbólico, balizado pelo desejo de ensinar e aprender, em que o Professor se apresenta como o motor deste espaço psíquico partilhado, contendor do medo do desconhecido e da incerteza, que abre caminho de expressão ao desejo de construir conhecimento (VOYNOVA, 2017).

Para além dos aspetos reais da relação professor-aluno, a transferência pode ter um impacto significativo no processo de ensino-aprendizagem (RIBEIRO, 2014). Afigurando-se como uma força motriz do processo de construção de conhecimento, a transferência complexifica (e humaniza!) o trabalho do Professor, porquanto este se vê investido de sentimentos e dimensões relacionais que, para além das suas características reais, estarão relacionados com a projeção que a criança faz, na relação educativa, de aspetos essenciais das suas relações anteriores. Uma criança que, no início do ano escolar, reage de forma agressiva ou amedrontada perante o Professor, mais do que ao Professor em si estará a reagir às relações significativas que foi estabelecendo com educadores e/ou figuras de autoridade, por exemplo.

A este propósito, Pereira (2017) sustenta que a transferência positiva pode ser um importante aliado do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, quando excessivamente saturada de elementos agressivos, abandonicos ou perversos, por exemplo, pode constituir-se como um entrave importante à aprendizagem. Neste sentido, White (2018), aplicando o modelo bioniano continente/conteúdo⁹

⁹ Bion (1984) pensa a relação mãe-bebé, a partir de um modelo continente-conteúdo. O bebé depositaria na mãe os elementos β (emoções por pensar) que, com a sua capacidade para sentir, conter e imaginar o bebé (*rêverie* materna), transformaria em elementos α (emoções pensadas). O bebé precisaria, assim, do/da cuidador/cuidadora para conter, construir significado e transformar em pensamento as suas emoções em bruto, sendo a continuidade deste processo essencial para o bebé poder desenvolver a sua capacidade para pensar as emoções (função α). Do mesmo modo, num processo psicoterapêutico, o paciente deposita no psicoterapeuta as suas angústias por pensar (elementos β), na expectativa de que este as

à relação educativa, sustenta que o papel do Professor passaria, em certa medida, por conter os impulsos por pensar (elementos β) dos seus alunos, ajudando a transformá-los em pensamento (elementos α). Estaria, assim, a ajudar o aluno a fortalecer a sua capacidade para pensar (função α). Ainda que muitos Professores consigam, de forma quase intuitiva, exercer esta função continente, não poderemos deixar de ter em consideração que, naturalmente, não terão de ter a receptividade e as competências técnicas de um psicoterapeuta para o fazer, nem a disponibilidade para uma relação exclusiva que os pais terão para o seu bebé. Desta forma, especialmente no que concerne às crianças mais impulsivas e/ou agressivas, com dificuldades de aprendizagem ou qualquer outra característica ou manifestação que torne a criança desafiante aos olhos do Professor, é importante que este possa contar com um espaço de consultoria/reflexão junto dos pares e/ou do psicólogo da escola, de modo a poder pensar as próprias emoções, a relação com o aluno ou as próprias práticas pedagógicas, por exemplo. Estar-se-á, assim, a dar suporte ao Professor na sua difícil função, ajudando-o, não só a evitar o *acting* da contratransferência (que contribuiria, ainda que involuntariamente, para inflamar ainda mais a relação), como a procurar conter, compreender e transformar os apelos das crianças mais desafiantes.

Se, como referimos acima, a aprendizagem e o conhecimento não decorrem da repetição nem da agremiação de factos e teorias, como poderá o Professor estimular a aprendizagem e o pensamento?

As aulas predominantemente mais espontâneas (em oposição àquelas em que o Professor se limita a ler textos ou diapositivos *power point*) tenderão a ser mais interessantes e estimulantes para os alunos. O facto do Professor estar a pensar em tempo real, enquanto fala para a turma, instiga o processo de pensamento dos próprios alunos. Estar-se-á, assim, a promover uma aprendizagem mais participativa, em que os alunos são parte do processo de pensamento do Professor, o que os instigará a ensaiarem os seus próprios processos de pensamento (WHITE, 2018).

possa conter e transformar, ajudando-o, assim, a desenvolver a sua capacidade para pensar e gerir as emoções (função α). White (2018) sustenta, a este propósito, que também a relação educativa pode ser pensada a partir do modelo continente-conteúdo de Bion.

O conhecimento será uma co-construção que deve considerar diferentes perspectivas em simultâneo, ao mesmo tempo que tolera a dúvida e a incerteza. Nesse sentido, mais do que facultar listas de factos e teorias, o Professor deve facilitar a discussão, provocando o pensamento. Poderá fazê-lo, por exemplo, apresentando dilemas e problemas, suportando, balizando, pontuando e introduzindo elementos novos na discussão com os alunos. A procura de diferentes pontos de vista provoca o debate e a diferença, estimulando a flexibilidade e agilidade mental, ao mesmo tempo que levanta mais e mais questões a serem pensadas (WHITE, 2018). Assim, a abordagem do Professor deve estimular os alunos a brincarem com o pensamento, no ambiente estruturado que o cumprimento do quadro de regras escolares proporciona (RICHARDS, 2018). Estar-se-á, assim, a possibilitar, uma experiência relacional com um Professor que se constitui como uma figura suficientemente sólida e segura para conter os apelos e impulsos da criança, ao mesmo tempo que se estimula a produtividade da imaginação, instigando-a, por um lado, e conferindo-lhe, por outro, um quadro de regras - claro, seguro e firme - que a organiza. Como refere Sá et al. (2005): “Uma criança aprende sempre que reconhece num educador competência para configurar aquilo que ela sente, e não aprende quando ele lhe manifesta uma exigência incontida de contenção” (p. 350).

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Tende a olhar-se, ainda, no senso comum, para o insucesso escolar e as dificuldades de aprendizagem como uma decorrência mais ou menos direta de falta de competências cognitivas. Mas, em boa verdade, o desencontro com o sucesso escolar terá, em muitas circunstâncias, muito mais a ver com aspetos emocionais e relacionais, sociais, familiares, pedagógicos e de organização escolar, do que com o potencial cognitivo de cada criança.

Se tomarmos em consideração os contributos de Bruner (1986), Santos (1982, 1983, 1988) e White (2018) anteriormente referidos, poderemos afirmar que o desfasamento entre os conteúdos escolares e a experiência sociocultural

da criança pode ser um importante fator de insucesso escolar. Como o serão a pobreza, o desinvestimento familiar na educação e desenvolvimento afetivo da criança, ou um ambiente escolar pouco acolhedor, por exemplo.

Do mesmo modo, fragilidades emocionais e relacionais, bem como o desenvolvimento de processos psicopatológicos constituirão fatores muito relevantes para as dificuldades escolares. Richards (2018) sustenta, a este respeito que, nas crianças com privações afetivas precoces, que perderam o objeto e, com ele, o espaço transitivo que separa o *self* do objeto, as carências simbólicas serão inevitáveis e, com elas, as dificuldades escolares, até que, porventura, seja possível, de algum modo reparar as perdas e restaurar o sentido de si e o espaço transitivo. Outros autores, como Kindred (1999) e Bush (2005), enfatizam o papel dos aspetos transferenciais na resistência à aprendizagem. Já Santos (1983) destaca as dificuldades na triangulação familiar, perspectivando a entrada na escola como uma segunda triangulação, que não poderá efetivar-se com sucesso, sem que a triangulação familiar tenha sido restaurada.

Também a qualidade da vinculação parece ser um fator decisivo na aprendizagem. Como aprendemos com Bowlby (1988) e Ainsworth (1976), quanto mais segura é a vinculação, mais a criança tende a explorar o meio, a tolerar o desconhecido e a investir o conhecimento. Ou, como sustenta Santos (1988), a segurança possibilitará a construção de conhecimento, o qual, por sua vez, contribuirá para fortalecer a segurança. Pelo contrário, quanto menos segura é a vinculação menos a criança tenderá a investir o mundo, retraindo-se em função do medo de que o conhecimento possa desvendar angústias insuportáveis, que a ausência de uma base segura não permitiria conter. Sá et al. (2005) sublinha, a este respeito, o papel vital da vinculação e da autonomia na aprendizagem. De acordo com o autor é, muitas vezes, a entrada na escola (com a separação do meio familiar e com a introdução da diferença que o conhecimento escolar implica) que vem revelar angústias de separação, antes camufladas, que se constituem como um obstáculo importante ao investimento escolar. Será, nesta acepção, a falta de quem contenha a angústia e ajude a enfrentar o desconhecido um dos fatores mais relevantes a concorrer para as dificuldades escolares (SÁ, 2007).

CONCLUSÃO

A Escola é, sem dúvida, uma das grandes conquistas da Humanidade. Se, por um lado, se tem sabido transformar por meio da inovação pedagógica e da melhoria de meios materiais e humanos, parece, por outro, deixar-se aprisionar, vezes de mais, pela ideia de sucesso - medido por notas e rankings - o que lhe tem limitado o papel transformador e potenciador do conhecimento e da subjetividade.

Procurou-se, ao longo deste trabalho, pensar alguns aspetos relevantes da Educação sob a ótica relacional dos modelos psicanalíticos. Poderemos assim referir, num esforço de síntese, que a Escola será tão mais saudável e promotora de conhecimento e aprendizagem quanto mais: acarinhar o pensamento e a criatividade; abrir espaço para a expressão emocional; assentar em relações acolhedoras, contentoras e transformadoras; e ligar os conteúdos escolares à experiência sociocultural das crianças.

Se cruzarmos todas estas portas de entrada, talvez possamos equacionar algumas implicações práticas que poderão contribuir para que as crianças encontrem na Escola, cada vez mais uma autoestrada para o conhecimento e o crescimento saudável. Assim, parece-nos importante : a) pensar modelos de organização escolar mais contentores e amigos da expressão emocional, do brincar, do pensamento e da criatividade; b) integrar os conteúdos escolares com a experiência de vida de cada criança; c) dar aos professores a oportunidade de terem espaços de reflexão/consultoria entre pares e/ou com o psicólogo da escola, de modo a poderem ter suporte, pensarem as próprias emoções e práticas pedagógicas; d) proporcionar respostas psicoterapêuticos para as crianças com indicação para psicoterapia.

REFERÊNCIAS

AINSWORTH, M. D., “Relações objectais, dependência e vinculação: uma análise teórica das relações da criança com a mãe”. Em L. SOCKZA (Org.). **As Ligações Infantis**. Lisboa: Bertrand, pp. 155-225, 1976

ARIÈS, Philippe., **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

AWAN, M.A., “Freudian Notion of Psychoanalysis: Its Implications in Contemporary Teaching Practices”. **Advances in Language and Literary Studies**. 8 (5), pp. 150 -154, 2017. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.8n.5p.150>

BION, W.R., **Learning from Experience**. London: Karnac, 1984

BOWLBY, J., **A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development – Tavistock professional book**. London: Routledge, 1988

BRUNER, J., **Actual Minds, Possible Words**. Cambridge: Harvard University Press, 1986

BUSH, A., “Paying close attention at school: Some observations and psychoanalytic perspectives on the educational underachievement of teenage boys”. **Infant Observation**, 8 (1), pp. 69-79, 2005

FREUD, S., **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIII**. Rio de Janeiro: Imago, 1969 (Trabalho original publicado em 1914^a).

HYMAN, S., “The school as a holding environment”. **Journal of infant, child and adolescent psychotherapy**, 11 (3), pp. 205-216, 2012

KINDRED, J.B., “Bite Me: Resistance in learning and work”. **Mind, culture and activity**, 6 (3), pp 196-222, 1999

PEREIRA, M.P., “Algumas contribuições da Psicanálise à Pedagogia: a Transferência na Relação Professor-Aluno”. **Boletim de Psicologia**, 146, pp. 25-36, 2017

PIAGET, J., **Six études de psychologie**. Genève: Editions Gonthier, 1964

- RIBEIRO, M.P., “Contribuição da Psicanálise para a Educação: a Transferência na relação Professor/Aluno”. **Psicologia da Educação**, 39, pp. 23-30, 2014
- RICHARDS, V., “Winnicott and Education” em D. BARFORD (Ed.) **The ship of Thought: Essays of Psychoanalysis and Learning**. London: Routledge, pp. 192-211, 2018 (Original publication in 2002).
- SÁ, E., **Textos com Educação**. Coimbra: Almedina, 2007
- SÁ, E., **Esboço para uma nova psicanálise**. Coimbra: Almedina, 2009
- SÁ, E.; SOARES, E.; SARGENTO, J.; Rodrigues, M., GUERREIRO, M.J.; VAZ, M.M.; RODRIGUES, P. & ALVES, S., “Aprender com João dos Santos – Breve reflexão sobre alguns contributos de João dos Santos para a Educação”, **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 39 (3), pp 341-355, 2005
- SANTOS, J., **Ensaio sobre a Educação I: a criança quem é?**, Livros Horizonte: Lisboa, 1982
- SANTOS, J., **Ensaio sobre a Educação II: o falar das letras**, Livros Horizonte: Lisboa, 1983
- SANTOS, J., **A Casa da Praia: o psicanalista na Escola**. Livros Horizonte: Lisboa, 1988
- STEARNS, C., **Affect in the Classroom: A Psychoanalytic and Cultural Exploration of Social and Emotional Learning**, Doctoral Dissertation. University of New Hampshire, U.S.A., 2017, available in <https://scholars.unh.edu/dissertation/2300>
- VPYNOVA, R., “Teacher-student relationship and its impact on students’ desire for knowledge”. **New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences**. 4 (1), pp. 278 – 284, 2017. DOI: 10.18844/prosoc.v4i1.2266
- WINNICOTT, D.W., **Playing and Reality**. London: Routledge, 1990
- WHITE, J., “On ‘Learning’ and ‘Learning About’: W.R. Bion’s Theory of Thinking and Educational Praxis” em D. BARFORD (Ed.). **The ship of Thought: Essays of Psychoanalysis and Learning**. London: Routledge, pp. 84-105, 2018 (Original publication in 2002)