

A ANSIEDADE EM SITUAÇÕES ESCOLARES

Laura de Oliveira Bueno

Monografia apresentada como exigência parcial do Curso de Especialização em
Psicologia Escolar sob orientação da
Prof^a. Regina Orgler Sordi

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Porto Alegre, março de 2011

SUMÁRIO

RESUMO.....	3
1 INTRODUÇÃO	4
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANSIEDADE.....	6
2.1 A ansiedade em diferentes abordagens: uma breve passagem	7
2.2 A Ansiedade numa abordagem psicanalítica	9
3 O INGRESSO DO BEBÊ NA CRECHE E A ANSIEDADE DE SEPARAÇÃO....	12
4 A ANSIEDADE DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO.....	16
5 A ANSIEDADE NA CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR NA BUSCA PELO FORTALECIMENTO DO EGO.....	18
6 A ADOLESCENCIA E A ANSIEDADE: A BUSCA DA IDENTIDADE E O PROCESSO DE INDEPENDIZAÇÃO.....	21
6.1 A ansiedade diante do rechaço grupal.....	24
6.2 A ansiedade no processo de escolha profissional.....	26
7 DOIS RELATOS DE MINHA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA.....	27
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS.....	32

RESUMO

Este trabalho teve como proposta articular os motivos da ansiedade da criança e do adolescente à dinâmica das situações escolares, uma vez que é fato que os conflitos internos nas diferentes fases de seu desenvolvimento interferem no comportamento e nas relações sociais e isso reflete no dia a dia do ambiente escolar. Sendo assim, é importante que haja um maior conhecimento e preparo do professor e da equipe escolar para lidar com aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança e do adolescente. Para tratar de tal tema, o trabalho se embasou em noções teóricas a respeito da angústia propostas por autores como Freud e Anna Freud, relacionando-os com questões práticas do cotidiano escolar, ilustradas por pesquisas já publicadas e em relatos de minha própria experiência.

Palavras chave: desenvolvimento, ansiedade, aprendizagem.

ABSTRACT

This work aimed at articulating the reasons of child and adolescent anxiety to the dynamic of school situations, since It is fact that the inner conflicts in the different stages of their development interfere in their behavior and social relationships and this reflects in the day by day of scholar routine. Thus, the knowledge and preparation of teachers and school staff is of great importance in the dealing with aspects related to child and adolescent development. To deal with the issue, this work was based on theoretical notions concerning anxiety proposed by authors such as Freud and Anna Freud, relating the ideas with practical matters of school environment and exemplified by researches and situations of my own experience.

Keywords: child/adolescent development, anxiety, learning.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo buscar a compreensão de como o fator ansiedade pode interferir na aprendizagem e na adaptação do aluno no ambiente escolar nas diferentes fases de seu desenvolvimento. O estudo terá um enfoque mais teórico a respeito da ansiedade, buscando embasamento em especial na psicanálise e em teorias do desenvolvimento da criança e do adolescente, buscando entender o que em geral causa ansiedade na criança e no adolescente em suas diferentes etapas de desenvolvimento e de que forma isto se reflete na sala de aula. A partir desta grande questão, outras questões norteadoras surgiram para guiar o trabalho:

- O que é a ansiedade e como ela interfere no funcionamento psíquico e no comportamento do indivíduo?
- De que forma a ansiedade se relaciona com as diferentes fases do desenvolvimento da criança/adolescente?
- Como a ansiedade da criança/adolescente, em suas diferentes fases do desenvolvimento pode interferir na rotina escolar e no rendimento do aluno?

Tendo vivência em sala de aula como professora de classe do segundo ano do ensino fundamental, mas em especial como professora de inglês em cursos de idiomas e em escolas estaduais para crianças de diversas idades, nunca deixei de reparar em aspectos do comportamento dos alunos, nas diferenças de suas fases de desenvolvimento e em como isso reflete no ambiente escolar.

Acredito na importância de o professor levar em conta, além dos aspectos didáticos e pedagógicos, que são cruciais para a aprendizagem, também outro fator muito relevante que diz respeito a aspectos do desenvolvimento e da subjetividade do aluno. Acredito que se o professor consegue enxergar o aluno como sujeito e aproximar-se dele, isto faz com possa refletir sobre o mesmo conseguindo assim melhor estabelecer estratégias para que ele se adapte bem ao ambiente escolar e aprenda.

Meu objetivo com este trabalho é ressaltar a importância de se enxergar o aluno com um enfoque mais aprofundado, buscando um melhor entendimento de certos

comportamentos do mesmo bem como aspectos de sua subjetividade que estão envolvidos na relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem.

No primeiro capítulo traço uma pequena perspectiva de diferentes teorias sobre a ansiedade. Já no segundo capítulo, dou ênfase à teoria de Freud sobre a angústia, tratando das relações de embate entre o Id, o Ego e o Superego, da angústia como alerta a um “perigo” eminente e da angústia como mecanismo de defesa. Trato também dos mecanismos de repetições de uma vivência passada de angústia que serve como paradigma para outras manifestações de angústia e, ainda, das repetições de sintomas de angústia, os quais servem para que o sujeito, somatizando, evite enfrentar o que lhe aflige.

No terceiro capítulo, busco traçar um panorama das fases de desenvolvimento da criança/adolescente, fazendo uma análise do que são os motivos de angústia mais freqüentes em cada etapa de seu desenvolvimento.

Por fim, descrevo relatos de minha própria experiência como professora em que percebi ansiedade em meus alunos, buscando fazer uma análise relacionando tais vivências com a parte teórica abordada nos primeiros capítulos.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANSIEDADE

[...] na inibição, o sujeito evitará tomar contato com qualquer pensamento, à medida que isso o coloque no perigo de aproximar-se da angústia. No problema de aprendizagem-sintoma”, é o próprio modo de pensar que se encontrará alterado, deslocando o perigo do horror sobre o não- pensado sobre a própria ferramenta de pensar. (FERNANDEZ, 2001, p. 70)

Existem muitas maneiras de se perceber a importância de se deter sobre o processo de ensino e aprendizagem, mais precisamente com um olhar que traga contribuições de áreas como a psicologia e a psicanálise. Um dos assuntos que podem ser mais bem compreendidos através do intercâmbio dessas áreas com a Educação, diz respeito à ansiedade do aluno em situações de ensino e aprendizagem. Em estudos relacionados à ansiedade em ambiente escolar, percebeu-se que a ansiedade pode resultar em fracasso escolar em alunos que a demonstram através da falta de atenção, irritabilidade, hiperatividade, entre outros sintomas. (GARRISON, 1971, apud RODRIGUES, 1976)

Os professores podem vir a conhecer bem as situações em que os alunos apresentam “intensas reações emocionais e fisiológicas” e, por isso, segundo Rocha (1976), se souberem avaliar a relação entre a ansiedade e essas situações, poderão ter uma melhor compreensão do problema.

Trazendo o tema da ansiedade para o contexto do processo de ensino e aprendizagem, relacionando a ansiedade com a expectativa e como uma reação natural, um estado frente ao que deve ser descoberto, pode-se pensar que de alguma maneira ela se faz útil: a ansiedade mobiliza o sujeito e nada pode ser mais importante do que o envolver-se do aluno frente ao que vai ser aprendido e ao próprio processo de ensino e aprendizagem. O problema é o grau de ansiedade: se for excessivo, ela pode remeter à sensação de medo e de incapacidade de lidar com determinada situação, o que para o sujeito é desagradável. Assim, ele pode criar sintomas desfavoráveis à sua aprendizagem. O sujeito pode, ainda, aprender a reagir sempre da mesma maneira quando se defrontar com situações semelhantes ou que remetam a um evento que para

ele foi “traumático” de alguma maneira. Ai, sim, o processo de ensino pode ser prejudicado e levar ao que Alicia Fernandez chama de “inteligência aprisionada”, pois o sujeito tomado por grande ansiedade acaba por “paralisar” sendo tomado por suas emoções.

2.1 Ansiedade em diferentes abordagens: uma breve passagem

A ansiedade é vista de formas distintas por diferentes estudiosos do tema: para alguns, ela é tida como um processo transitório, para outros, como traço duradouro da personalidade. Para Freud, o termo “ansiedade” se refere tanto a processos transitórios quanto traços duradouros da personalidade. Dentro de uma perspectiva psicológica, abordagens distintas como a comportamental, existencial e psicanalítica têm teorias diferentes a respeito das causas da ansiedade.

Alguns autores acreditam que a abordagem comportamental traz os tratamentos mais efetivos para os transtornos de ansiedade. Segundo Kaplan e Sadock (1993), na visão dos comportamentalistas, a ansiedade é uma resposta condicionada a estímulos ambientais específicos. Para Skinner (1938, apud ROSAMILHA, 1971), as emoções são produto do controle externo e as idéias são modeladas por controles exercidos pelo ambiente. Assim, a ansiedade é definida a partir desses mesmos princípios, sendo, segundo o condicionamento operante, uma correlação observada entre certa operação (experimental) e determinados efeitos resultantes sobre alguma propriedade do comportamento.

Sullivan (1946) propôs que a ansiedade surge quando há ameaça à segurança do indivíduo no contexto das relações interpessoais, mostrando uma dimensão social do problema. Uma abordagem orgânica, como a de Goldstein (apud POTNOY, 1959), reconhece que a ansiedade pode ser produzida por vários eventos, mas apresenta uma característica comum: há sempre uma discrepância entre as capacidades individuais e as exigências que o organismo tem que enfrentar, tornando impossível a realização pessoal e levando à ansiedade.

Segundo Bazi (2000), indo contra uma tendência filosófica racionalista, no século XIX, alguns filósofos, entre eles Nietzsche, se opunham ao sistema racional de pensamento, procurando superar a dicotomia tradicional entre corpo e mente, anulando a tendência para suprimir os aspectos “irracionais” da existência humana. Conforme o

mesmo autor, Kierkegaard, um dos filósofos existencialistas mais notáveis, dizia que a ansiedade é o estado do ser humano, quando ele se defronta com a liberdade e, sempre que a possibilidade for visualizada pelo indivíduo, a ansiedade estará potencialmente presente, portanto, seria intermediária entre a possibilidade e a realidade. Então, a ansiedade, para ele, seria sempre ligada a possibilidades. O remédio que Kierkegaard fornece contra a ansiedade seria a aceitação corajosa e não-racionalizada da ansiedade normal, do risco do erro e da culpa, o único caminho para escapar da ansiedade neurótica, que “paralisaria” o indivíduo, seria libertar-se dos sistemas racionalistas e aceitar a contradição entre a própria razão e o instinto.

A psicanálise também reconhece o viés produtivo da angústia, na linha do pensamento de Kierkegaard, ao lado de da possibilidade dela tornar-se patológica, quando se transforma no centro das neuroses. A ansiedade também é importante, segundo Rosamilha (1971), no sentido da busca pela sobrevivência. Segundo a autora, o indivíduo acaba adquirindo a capacidade de prever eventos provocadores de ansiedade e evita-os com o que seria uma “ansiedade- sinal” e que daria uma idéia de “antecipação”, de “pré-ocupar-se” com alguma coisa, em uma referencia etimológica à palavra

May (1980) trata da contribuição de Freud, que redescobriu o significado de elementos irracionais, inconscientes, como importante fonte de motivação e de ter sido ele o primeiro a chamar a atenção para a importância da ansiedade na compreensão dos distúrbios emocionais e psicológicos. A ansiedade, para Freud, tem uma relação com a expectativa, sendo a ansiedade por algo. O verdadeiro perigo é conhecido, sendo que a ansiedade realística é quando existe por esse perigo conhecido. Já a ansiedade neurótica é quando existe um perigo desconhecido, que ainda tem que ser descoberto. Em alguns casos, as características da ansiedade realística e da ansiedade neurótica se acham mescladas. O perigo pode ser conhecido, mas, se a ansiedade referente a ele for muito grande, maior do que parece apropriado, esse excedente é que caracterizaria a presença de um elemento neurótico.

Assim, ansiedade realística tem “uma função natural, racional e útil, sendo a expressão dos instintos de conservação”. (MAY, 1980, p. 138) Já um grande grau de ansiedade pode desencadear sintomas e, ao invés de significar uma reação que ajuda o indivíduo a tomar atitude frente a um “perigo” eminente, pode ter um efeito contrário, desencorajando-o a tomar qualquer atitude, como diz Freud: “A ansiedade parece confundir o sistema referente ao intelecto e, se ela for muito grande, revela-se inadequada no mais alto grau, paralisando toda a ação”. (1976, p. 461) Esse “paralisar”

a ação remete à idéia de certa impotência por parte do sujeito, que se vê sem reação para lidar com o que o desestabiliza. Segundo Pessotti (1978), essa impotência resulta de obscuridade ou ambigüidade discriminativa da situação e, dessa forma, o verdadeiro perigo na ansiedade é, então, a iminência da repetição da sensação de impotência, tal como o núcleo freudiano da ansiedade neurótica.

2.2 A ansiedade numa abordagem psicanalítica

A ansiedade constitui parte integrante do instinto de conservação e remete a sentimentos de incerteza e impotência diante do perigo. Freud defende que as formas particulares dessa capacidade para reagir a ameaças assumidas por um determinado sujeito serão condicionadas pela natureza das ameaças (ambiente) e pelo modo como o indivíduo aprendeu a enfrentá-las (experiência passada e presente). Assim, as quantidades e formas de ansiedade são aprendidas.

Freud passou por várias etapas da conceituação do tema. Em um primeiro momento, fazia da ansiedade uma consequência direta do recalque, ou seja, a libido recalçada se transformaria em ansiedade. No entanto, depois de dividir o psiquismo em ego, id e superego, renova totalmente sua teoria, pensando o recalque não como a origem da ansiedade, mas como a consequência. A ansiedade e seus sintomas são considerados não meramente o desfecho de um processo intrapsíquico, mas como decorrência do esforço do indivíduo para evitar situações de perigo. Segundo Mezan, estudioso de Freud, existe um embate entre as forças distintas das instâncias de nossa psique (ego, id, superego) e também com a realidade exterior:

A posição do ego é extremamente vulnerável, e sua missão só pode ser cumprida por meio de acordos provisórios com cada um de seus três atos, acordos esses que é preciso constantemente trair para aplacar os inimigos não contemplados em suas disposições. Frente aos desejos do id, é necessário oferecer racionalizações, que demonstrem a convergência de tais desejos com a realidade e com a consciência moral; frente às imposições do superego, é preciso transigir aqui para não ceder acolá, evitando escolhas gêmeas do cinismo e da ortodoxia; frente às exigências da realidade, é prudente temporizar, acatando algumas e ignorando outras, para não ferir as suscetibilidades de ninguém. (MEZAN, 1982, p. 304)

O ego sofre a pressão do id para satisfazer seus desejos, já o superego lhe exige “que se comporte como um ente moral, sem jamais especificar com clareza os princípios desse comportamento; a realidade exterior, que descubra o seu enigma, sob pena de ser destruído por ela”. (MEZAN, 1982, p. 305) O resultado dessas demandas diversas é muitas vezes o surgimento de angústia no ego, cuja fragilidade é acentuada pelos termos que Freud usa: “temido,” “ameaçador”, “fuga”.

Mezan diz que uma modificação da primeira teoria da angústia seria percebida pelo fato de que

[...] a angústia já não é o resultado de uma transformação automática da qualidade da excitação (em função do nível de tensão), mas o resultado de um processo repressivo, ou, melhor dito, sua outra face. O imediatismo desapareceu, mas sobra o principal, a idéia de que a angústia é concomitante ou conseqüente à repressão [...] (p. 306).

A repressão, ou recalque, dependendo da tradução, seria uma defesa do ego: o sujeito não consegue ou não suporta estar frente a algo que traz em seu próprio inconsciente (id), ou algo da realidade externa que vai em algum momento trazer em forma de símbolos inconscientes e que vê como ameaça, trazendo algum sinal de perigo, preferindo simplesmente ignorá-la, recalcando-a. No caso de a angústia ser conseqüente à repressão, o sujeito sofre porque, de alguma forma teme que, em algum momento, tenha que enfrentar o que vê como ameaçador e que lhe pode trazer sofrimento.

De acordo com Mezan (p. 307), “o impulso reprimido goza do privilégio de extraterritorialidade, desenvolvendo-se e ramificando-se totalmente fora do controle do ego”. Na medida em que o que fora reprimido é reconhecido pelo ego, não é mais objeto reprimido, já faz parte de uma tomada de consciência do sujeito, ou seja, já está em processo de enfrentar o que lhe é temido. A repressão é uma demonstração de força, já que é necessário esforço do ego para por de lado o que o id se incumba de tentar fazer vir à tona e, ao mesmo tempo, uma confissão de impotência, pelo fato de o sujeito fracassar em enfrentar o que teme. A repressão seria, então, um mecanismo de defesa do ego.

Em outro ponto de seu texto, Mezan (p. 308) trata da idéia da repetição relacionada à angústia, discorrendo sobre a “situação arquetípica” dos estados de angústia e sobre a sensação psicológica destes estados, dizendo que se trata de um

aumento do nível de excitação em que se cria o desprazer e estimula processos de descarga.

[...] mas esta síntese fisiológica das manifestações de angústia exige um princípio, ou, como diz Freud, um fator histórico, que enlace estreitamente entre si as sensações e as inervações dessa condição psíquica: tal fator seria o princípio da angústia, tanto na acepção cronológica de ser sua primeira manifestação, quanto no sentido transcendental de representar as condições de possibilidade de sua eclosão posterior. Este fator parece ser o trauma do nascimento. Este foi o primeiro momento de perigo na vida do indivíduo, e a reação a ele, perfeitamente adequada, foi a de acelerar os batimentos cardíacos e precipitar o funcionamento dos pulmões, fenômenos fisiológicos que não cessarão de acompanhar as manifestações de angústia.

Porém, o autor ressalta que o trauma do nascimento não é a primeira manifestação de angústia, mas sim seu paradigma, já que o recém-nascido não tem os elementos da psique formados para tal sensação. Entretanto, considera que na infância ocorrem “os primeiros fenômenos verdadeiramente caracterizáveis como angustiosos”, como quando a criança percebe a falta da mãe e encontra em seu lugar alguém que não conhece.

Há outra questão relacionada à repetição: se o sujeito não consegue lidar com sua angústia e com o que lhe despertou, a repressão pode acabar resultando em sintomas que são criados para livrar o ego das situações penosas. Se a formação for impedida, surgirá realmente o perigo. Segundo Mezan (p. 311), a possibilidade de um perigo só pode ser estabelecida mediante uma analogia com outra situação anterior, em que ele realmente se manifestou. Trata-se do que Freud chama de uma situação traumática.

O que acontece por vezes é que o indivíduo, fazendo tal analogia com uma situação passada, acaba por repetir os mesmos sintomas (ou sintomas similares) ao que outrora sentira. Essa seria a neurose de angústia. Segundo Freud (p. 120), “trata-se do comportamento típico do cerimonial obsessivo: tendo realizado determinado ato ditado pelo id, o indivíduo procura ‘desfazê-lo’ mediante outro, cuja função é negar a ocorrência do primeiro”. Acredito que essa idéia também diga respeito aos sintomas da angústia, que se repetem e podem ser ‘deslocados’ sucessivamente para outros sintomas até que o sujeito consiga racionalizar sobre os motivos de seu sofrimento.

Enfim, na neurose de angústia o indivíduo, por não saber lidar com o que lhe causa tal sensação, acaba por fazer sintomas, como maneira de evitar o que lhe aflige. A repressão somente deve resultar em uma restauração do equilíbrio psicológico sem

formação de sintomas, uma vez que a repressão efetiva contém, completamente, os instintos e suas fantasias e afetos associados, tornando-se inconsciente. Se a repressão não for bem sucedida como defesa, outros mecanismos de defesa podem resultar em formação de sintomas, como já foi mencionado, produzindo, desse modo, um quadro de transtorno neurótico como as fobias. (KAPLAN e SADOCK, 1993)

Mezan (1982, p. 312) refere que a angústia tanto pode estar relacionada a um perigo exterior ou a um perigo que está “dentro do próprio sujeito” e que, nesse caso, ele nem sempre consegue identificar o que lhe causa a sensação. Temos necessidade de nos defendermos de nossas próprias pulsões:

[...] “se desejamos preservar o amor do próximo, isto explica a angústia frente ao superego, guardião onisciente da moralidade, que na qualidade de consciência nos acusa sem cessar de sermos o que somos: humanos, demasiado humanos” [...]

A angústia é mecanismo de defesa do ego presente em seu regime normal, sendo “testemunha muda dos combates que se travam entre as exigências conflitantes do id, do superego e da realidade”. (MEZAN, p. 316) A angústia, portanto, é mecanismo de defesa de todos os indivíduos, diante da qual, cada um reage de maneira diversa.

3 O INGRESSO DO BEBÊ NA CRECHE E A ANSIEDADE DE SEPARAÇÃO

Há alguns anos, pouquíssimas mães deixavam seus bebês em um ambiente “estranho” como uma creche: a maioria se dedicava integralmente aos serviços domésticos e deixava de trabalhar para cuidar de seus filhos. Atualmente, cada vez mais, as mulheres optam por voltar ao trabalho o mais rápido possível após a gravidez. Assim, lhes sobram duas opções: ou contratam uma babá ou matriculam a criança em uma creche. Ao ouvirem a prerrogativa de especialistas dizendo que é bom para a criança que desde cedo ela conviva com coleguinhas de sua idade e assim aprendam a dividir a atenção com os demais, muitas acabam escolhendo a segunda opção. Entretanto, é natural que um bebê de um ano de idade precise muito de sua mãe, não só devido aos cuidados, mas também para a construção de seu psiquismo: a princípio, é através da mãe que aprenderá a desvincular o “eu” do mundo externo e a reconhecer o outro.

Como diz D'Andrea (1982, p. 35),

Na percepção irrealística da criança, dada a impossibilidade, nos primeiros meses após o nascimento, de distinguir o “eu” do “não eu” e as partes do todo, o seio materno representará, como fonte de nutrição e como elemento de ligação com o exterior, o próprio mundo.

O seio que cumpre sua finalidade de maneira satisfatória torna-se um “objeto bom”, o seio que não satisfaz torna-se um “objeto mau”. Somente após as primeiras semanas de vida do bebê o seio passa a ser distinguido como um “objeto externo” pela criança. Antes disso, a mãe e seu seio seriam como se fossem parte dela própria. Na medida em que ela vai percebendo que nem sempre o leite vem quando ela quer e que este passa a ser substituído por outros alimentos, a noção de “objeto externo” torna-se mais evidente.

A partir daí, a criança vai expressar reação à separação do seio e da mãe. Alguns especialistas dizem que é a partir daí que se pode pensar em pôr a criança na creche: é nesse momento que ela começa a desenvolver mecanismos de defesa que a protegem da angústia do desligamento, ao mesmo tempo em que forçam a libido a sair de sua posição narcisista e dirigir-se às relações com objetos do mundo externo.

Uma pesquisa¹ tratando da concepção de educadoras sobre a adaptação de bebês à creche trouxe como resposta a importância de, no caso de bebês menores, entre quatro e cinco meses, se tentar ao máximo fazer com que a creche tente reproduzir o seu lar, como uma continuidade. Isso acontece pelo fato de o bebê ser extremamente dependente e frágil: O bebê que ainda é amamentado, principalmente, sofre de angústia, estando acostumado a mamar antes de dormir, por exemplo, e tendo que se adaptar abruptamente a uma nova rotina e a uma alimentação diferente do leite materno, dada por alguém que não a mãe.

A reação de ansiedade de separação dos bebês menores, segundo as educadoras entrevistadas na pesquisa, tende a ser mais relacionada a reações corporais, enquanto que os bebês maiores, entre oito e dez meses, teriam uma variedade maior de recursos para lidar com tal sensação, o que seria reflexo de mudanças na maturidade cognitiva e motora e aumento na organização comportamental.

¹ RAPOPORT, Andrea e PICCININI, Cesar A.. Concepções de Educadoras sobre a adaptação de bebês à Creche. Universidade Federal do Rio Grande do Sul *in* Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol 17, nº 1, Brasília, Jan/Abr, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>. (Acessado em 03/04/2009)

Freud (apud SOIFER, 1975, p. 43) assim como outros autores, ressaltam que entre os seis e nove meses o bebê inicia uma fase que se caracteriza pelo “medo de estranhos”: assim como o bebê já consegue ver a mãe como um “objeto total” que não faz parte dele, também reconhece, estranha e até se angustia quando não é ela que vem ao seu encontro. Talvez por isso as educadoras entrevistadas na pesquisa pensem que os bebês maiores exijam bastante planejamento quanto ao processo de adaptação na creche.

Melanie Klein (APUD D’Andrea, 1982, p. 38) divide o desenvolvimento do bebê antes de um ano de idade em duas etapas: até os quatro primeiros meses,

Através dos mecanismos de introjeção e projeção, tanto o ego quanto os objetos representados pelo seio são percebidos e manejados como partes boas ou partes más e a criança tende a separá-las, conservando as partes boas e defendendo-se das más, com as quais luta como se fossem objetos perseguidores.

Já na segunda etapa, segundo a autora, com início em torno dos seis meses de vida do bebê, este já “percebe os objetos externos podendo reagir tanto negativa quanto positivamente, integrando-os assim em seus aspectos bons ou maus”. Nesta fase, a criança também começa a desenvolver sentimentos de culpa e angústia pelo receio de que seus impulsos agressivos possam danar o objeto de amor. Por isso, também surge a tendência à reparação, como ela exemplifica usando a imagem da criança juntando adequadamente os pedaços de um objeto destruído.

Talvez seja por essa consciência que a criança passa a ter sobre “causar um dano ao objeto de amor” que Melanie Klein trate da possibilidade de que nessa fase se dê os primórdios da construção do superego.

A atitude psicossocial que a criança deve aprender nessa fase, segundo D’Andrea (1982, p. 42), é aquela de “saber se pode confiar no mundo representado pela figura da mãe, saber se esta virá alimentá-la, se dará o alimento nos horários adequados, na quantidade correta e se lhe proporcionará conforto quando se sentir desconfortável”. A correspondência entre as necessidades e a satisfação obtida é a base da confiança.

Segundo o autor, a mãe também deve ensinar a criança a desconfiar, e a criança deve estar preparada para um equilíbrio entre os dois pólos, confiança e desconfiança. Porém, de acordo com o mesmo, algumas mães não ministram bem a dose necessária de frustração à criança: ou dão tudo o que elas querem, no momento em que querem, dando a elas uma noção de otimismo e confiança exagerada, o que não bem as preparará

para enfrentar os problemas em sua vida futura, ou frustram demais a criança e levando-a a se defender exageradamente do mundo externo com desconfiança e insegurança e gerando, muitas vezes, angústia.

Em relação à adaptação do bebê na creche, o sentimento que a mãe transmite tanto decorrente de como ela própria experimenta essa separação e de como vê o espaço e as pessoas que irão substituí-la, pode determinar como será o processo de adaptação ao novo ambiente. Mesmo um bebê pequeno pode perceber se a mãe está segura ou insegura em deixá-lo na creche, e, captando os sentimentos dela, tende a sentir-se da mesma forma. Por isso, é necessário que a mãe se integre ao processo de adaptação da criança na creche, e para que, conhecendo o local, conversando com as educadoras e se sentindo mais segura de que vão cuidar bem de seu filho, consiga transmitir a ele tranquilidade, facilitando o processo de adaptação à creche.

4 A ANSIEDADE DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

A criança em idade pré-escolar, entre os três e cinco anos de idade, já está mais consciente de si mesma e começa a se interessar mais pelo mundo que a cerca, iniciando uma fase de muitos questionamentos. Nessa fase a criança já aprendeu a controlar os esfínteres, o que torna mais fácil a organização de uma rotina da criança no ambiente escolar. Essa é a fase do Complexo de Édipo, que se caracteriza por impulsos e fantasias sexuais infantis:

O conflito sexual da fase fálica está ligado ao fenômeno conhecido como Complexo de Édipo. Os conhecimentos a respeito deste fenômeno surgiram das observações de Freud que descobriu nas manifestações inconscientes de seus pacientes neuróticos freqüentes fantasias de incesto com o progenitor do sexo oposto, associadas ao ciúme e a impulsos homicidas contra o progenitor do mesmo sexo. Freud denominou estas idéias carregadas de afetos de Complexo de Édipo por analogia à lenda grega na qual Édipo, sem o saber, assassinou o próprio pai e casou-se com a mãe, tendo filhos com ela. (D'ANDREA, 1982, p. 61).

A forma mais simples do complexo de Édipo consiste no amor do menino pela mãe e no ódio pelo pai, no caso da menina, ele se dá em uma maior complexidade:

No sentido inverso, o mesmo ocorre com a menina. Entretanto, as relações objetais edípicas no sexo feminino são um pouco mais complexas, pois a menina precisa dar um passo maior que o menino para ir de encontro ao seu objeto amoroso. Isto porque, no início da fase fálica, tanto um como o outro estão fortemente ligados à mãe. Assim, ao contrário do menino, a menina precisa desligar-se emocionalmente da mãe, ou melhor, trocá-la pelo pai e passar a considerá-la uma rival. (p.62).

A respeito do desenvolvimento psicossocial dessa fase, D'Andrea (1982, p. 69) refere-se à Erickson, que trata da busca pelo equilíbrio entre duas atitudes psicossociais: iniciativa e culpa. “A iniciativa está intimamente ligada à busca dos objetos de satisfação dos impulsos”, diz ele. É essa mesma iniciativa que move a criança na direção do progenitor do sexo oposto como objeto sexual, como também é ela que a auxilia depois a renunciar este mesmo objeto, a dirigir-se a objetos substitutos e a buscar no progenitor do mesmo sexo um modelo de identificação. A culpa, por sua vez, “surge como conseqüência dos sentimentos de onipotência, rivalidade, competição e ciúmes que acompanham o desejo de obter, a qualquer custo, os fins procurados”. (p. 70).

Estes sentimentos da criança nessa fase perpassam os limites de casa e refletem no ambiente escolar: na escola, a criança precisa controlar sua ansiedade e seus impulsos de fazer tudo para conseguir o que quer. Lá, a criança precisará aprender também a lidar com suas frustrações e, nesse sentido, o professor da pré-escola terá um papel importante, ao ensiná-la a conviver em grupo. Na relação com os coleguinhas, aprenderá a respeitar o espaço do outro.

O sentimento de culpa na criança, quando esta reconhece que fez algo que gerou alguma reação negativa dos pais, por exemplo, pode gerar angústia, principalmente quando esses pais são severos demais com ela. O ideal é que os pais consigam dosar o grau de rigidez para com a criança. De qualquer maneira, este sentimento de culpa tem papel importante em seu desenvolvimento moral: ele é sinal de que ela se apropriou da noção do que é certo e do que é errado.

A criança pode elaborar esses sentimentos e lidar melhor com aquilo que ela não pode compreender através do brincar, pois conforme assinala Osório (1975, p. 16),

[...] brincar é para a criança o que o trabalhar é para o adulto. Da mesma forma como o fato de um adulto não trabalhar com satisfação, fatigar-se em demasia, não apresentar

rendimento em suas tarefas ou simplesmente deixar de executá-las, indica-caso não encontremos um distúrbio orgânico para explicá-los- que algo vai mal em sua vida emocional, o não poder brincar ou não fazê-lo adequadamente é indício de que a criança não está bem emocionalmente.

O brincar é importante uma vez que, através da representação simbólica, a criança acessa temas e conflitos inconscientes, os quais ela não consegue por em palavras, por isso é uma boa maneira de a criança aplacar sua angústia. Para uma criança que passa por uma fase delicada como a dessa idade, em que precisa lidar com seus impulsos, com sua curiosidade e com a necessidade de expor de alguma maneira seus sentimentos, o brincar se torna imprescindível. Ao jogar com os coleguinhas, aprende a lidar com sua agressividade. Para a criança, brincar é tarefa séria. O brincar ajuda a criança a resolver seus conflitos, porém, se sua angústia é tão grande a ponto de paralisá-la, impedindo-a de brincar, é preciso tomar medidas para trazê-la de volta ao “mundo do faz de conta”. Afinal, como diz Isaacs (apud Osório, p. 16), “triste da criança cuja ansiedade não a deixa brincar”.

5 A ANSIEDADE NA CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR NA BUSCA PELO FORTALECIMENTO DO EGO

A fase em que a criança entra para o Ensino Fundamental se dá justamente quando há uma aparente interrupção no desenvolvimento sexual: é a fase da latência, fase em que, segundo D’Andrea, (1982, p. 75), “os impulsos eróticos exercem menor influencia na conduta e o ego encontra uma trégua para os conflitos emocionais que vinham se desenrolando nas fases anteriores”. É por isso que a criança consegue ter mais capacidade de concentração para se alfabetizar e aprender.

Nesta etapa, a criança usa sua energia para o fortalecimento do ego, o qual se torna melhor equipado para lidar com os impulsos e principalmente com o mundo externo. A criança, com o ego fortalecido, volta-se para novos campos como a escola, as amizades, os jogos, entre outras atividades.

A criança nessa idade está com o superego ainda em constante desenvolvimento, continua D’Andrea dizendo que

Além da fonte principal que é o complexo de Édipo, o superego recebe subsídios de outras duas fontes. Uma é o conjunto das atitudes éticas e opiniões dos pais e de outras

figuras importantes do mundo externo que são incorporadas sem distorções projetivas. Outra fonte nasce da cultura onde a criança se desenvolve, quer dizer, dos padrões, costumes, tradições e crenças da raça e da classe social de onde provém. É como se existisse inconscientemente um protótipo de superego transmitido culturalmente sem o qual este não poderia se desenvolver. (pág. 75)

O autor remete ao fato de que, nessa fase, o superego passa a ser uma espécie de “juízo interno” do sujeito e ajuda a fazer com que ele seja um pouco mais independente do juízo alheio:

O temor a ameaças externas de castração ou perda de amor convertem-se em equivalentes internos destes perigos e no medo de perder a proteção do superego. Este se torna, assim, um substituto interno dos pais, não apenas como fonte de punição e ameaça, mas de proteção e amor, e estar em bons termos com ele é, agora, tão importante quanto o era em relação aos pais. A auto-estima do indivíduo não depende mais, exclusivamente, da aprovação externa, mas da sensação de haver procedido conforme o superego determina: satisfazê-lo provoca sentimentos de segurança e prazer, contradizê-lo traz culpa e remorsos. (p.75)

Todavia, o papel e as exigências do superego são facilmente projetados para alguma figura de autoridade para a criança: os pais ou algum professor que tenha o respeito dela. Ou seja, a criança desenvolve seu superego com base nos valores que aprendem com os pais e também nos valores da sociedade na qual está inserida, mas volta-se para estas mesmas referências para obter aprovação, como reforço, para então construir sua autocrítica.

É por isso e também pelo fato de que é nessa fase de latência que a criança aprende a controlar seus impulsos para conviver socialmente, que ela passa a dar grande importância à opinião dos outros, de seus coleguinhas de escolas e também dos adultos. Como diz D’Andrea (p.77), a criança “desenvolve a necessidade de pertencer a um grupo de iguais e de ser aceito pelos companheiros”, bem como a “necessidade de sentir-se responsável e capaz de realizar feitos que recebam aprovação e lhe dêem status no grupo”.

D’Andrea explica que “o ego passa a contemplar-se no espelho dos outros e a auto-estima, nessa fase, depende das solicitações sociais que lhe são feitas” (p.81). Apesar de a criança nessa fase passar a dar bastante importância ao que dizem os coleguinhas, os pais e a escola ainda são muito importantes para o desenvolvimento de

uma boa auto-estima na criança, ainda mais em uma fase de desenvolvimento e fortalecimento do ego. Segundo D'Andrea (p.81), “o ego é, em grande parte, reforçado pelos sentimentos de êxito em quaisquer tarefas auto-propostas, seja consertar um brinquedo, construir um aeromodelo ou ajudar o pai a pintar a casa”. Cabe aos pais e professores saber valorizar atitudes de iniciativa da criança:

A família, os professores e os companheiros de idade têm papéis importantes no desenvolvimento de sentimentos de competência da criança. Muito de suas potencialidades não chegarão a tornar-se capacidades se a vida familiar não a preparou para a vida escolar ou a vida escolar não sustentou as promessas dos primeiros estágios. (p. 82)

A criança que não é valorizada em casa pode construir um sentimento de inferioridade. Se os pais cobram demais da criança e não reconhecem seus esforços e suas conquistas, pode ficar angustiada com o sentimento de não saber o que fazer para receber a aprovação e o amor dos seus pais, o que pode desmotivá-la a ter iniciativas, da mesma forma que no caso de uma criança que recebe muitas críticas, mas não recebe elogios quando obtém êxito. Ambas as situações podem se reproduzir na escola, onde ela vai ou desmotivada a se engajar nas atividades, ou angustiada, dando extrema importância a obter destaque e se frustrando no caso de insucesso.

6 A ADOLESCENCIA E A ANSIEDADE: A BUSCA DA IDENTIDADE E O PROCESSO DE INDEPENDIZAÇÃO

Por volta dos onze anos de idade, a fase de calma da latência tem seu fim: é a chegada da adolescência. Esta é uma etapa da vida em que os hormônios em ebulição, responsáveis pela maturação sexual do sujeito não dão trégua, modificando seu corpo, provocando novas sensações e mexendo com seus sentimentos. O vulcão adormecido, quando menos se espera, entra em erupção, alterando rotinas e demandando novas medidas.

Na escola, os professores percebem grande ansiedade por parte dos jovens, os quais, para aplacá-la e por não saberem lidar com seus impulsos, fazem barulho,

conversam muito entre si e não conseguem se concentrar. O professor fica com a difícil tarefa de fazer seus alunos direcionarem essa ansiedade para a busca do conhecimento. Por isso, é importante que ele consiga fazer com que seu planejamento parta de temas que de alguma forma despertem o interesse dos alunos.

Na adolescência, o jovem precisa, de uma hora para a outra, lidar com seus novos sentimentos, aceitar e identificar-se com seu novo corpo e buscar uma identidade pela qual será reconhecido e aceito pela sociedade. Tantas demandas são a razão da freqüente angústia adolescente. A fase em que se dão as mudanças corporais, a puberdade, inicia sorrateira e repentinamente: de uma hora para outra, as roupas do jovem já não lhe servem mais, há um aumento de estatura, o corpo ganha novos contornos, nas meninas há o crescimento dos seios e a primeira menstruação, nos meninos, o crescimento do pênis e sua primeira ejaculação. Por mais que o garoto ou a garota digam que esperam pelo momento de serem maiores e de “virarem adolescentes”, sobretudo ao se compararem com colegas que já passaram por certas mudanças, o processo de elaboração de todas essas transformações repentinas não é simples.

O jovem, ao perceber as mudanças corporais, sente que precisa reformular a imagem que tem de si mesmo. Há a perda de uma identidade aparentemente já consolidada. Tais mudanças denunciam não só a perda do corpo infantil, mas de todo o conforto, ausência de grandes responsabilidades e brincadeiras da infância. É por tais razões que muitos púberes passam por fases de luto pela perda do corpo infantil, ficando sem saber como se portar diante de sua nova situação, em alguns momentos fazendo questão de ainda parecerem dependentes de seus pais e, em outros, querendo buscar mais independência.

Lacan, nas palavras de Backes (2004, p. 31), trata da fase do espelho na criança pequena, em que a relação com a mãe ou com o “outro primordial” faz com que haja a assunção de uma imagem de si pelo sujeito.

[...] este outro especular configura-se naquele que vai se ocupar dos cuidados com a criança e que faz as vezes de espelho. O corpo imagético, inteiro e articulável, neste caso, se dá pelo toque, pelo manuseio, pela forma como o adulto vai inscrevendo uma imagem pela via discursiva. O adulto “desenha”, ou escreve com significantes uma imagem que o pequeno vai assumindo, pela via da identificação. Por isso esse outro que se ocupa da criança no início da vida é chamado outro especular, ou outro imaginário,

por fornecer uma imagem. Este outro não é, necessariamente, um, mas todos os que cercam a criança e constituem seu mundo imediato.

Segundo Backes, o estágio do espelho também se faz necessário para que se faça a relação do “eu” da criança com o mundo externo, com a sociedade. Através do olhar da mãe, ela tem sua imagem construída pela via discursiva de palavras repletas de significantes e é desta maneira que se verá no meio social:

Toda a idéia do estágio do espelho é colocar em relevo uma das funções da imagem que é a de estabelecer a relação do organismo com sua realidade, estabelecer a relação do mundo interno com o meio circundante. Esta é, de alguma forma, a função preenchida pela Mãe primordial: fazer, para o seu pequeno bebê, a ligação entre ele e o mundo, pois esta relação do homem com seu meio, com a natureza, com a cultura, não é tranqüila, ao contrário, provoca mal-estar. (p. 32)

De acordo com a autora, devido às mudanças corporais que ocorrem na adolescência, há uma espécie de reconstituição do Estádio do Espelho, já que o sujeito precisa reelaborar sua imagem corporal e, conseqüentemente, aspectos de sua subjetividade:

Quando falávamos do estágio do espelho, acentuava-se o quanto o corpo infantil que de despedaçado passa a ser contornável, operação esta que procede do encontro com a imagem no espelho até a inserção numa via discursiva, que recorta o traço da voz e do olhar do Outro Primordial. Aqui temos a possibilidade de ver como o adolescente reconstitui essa operação. É como se seu corpo precisasse ser novamente contido, reescrito por significante. Trata-se tão somente do luto pelo corpo da infância e da assunção de um “novo” corpo adulto. (p. 38)

Porém, na adolescência existe a necessidade do adolescente se independizar do Eu Primordial e do laço familiar. O jovem já não se vê alienado ao seu modelo e ao seu discurso, pois precisa se construir como sujeito. Por esse motivo, o sujeito deixa de idealizar os pais como modelos únicos e ideais e passa a vê-los mais claramente também em suas imperfeições. Assim, o adolescente vai em busca de novas referências para a sustentação do eu:

“Assim, se o pai está morto [...] não nos resta mais que buscar seu traço no outro, nosso parceiro e semelhante com o qual nos identificamos.” (COSTA, apud BACKES, 2004, p. 35). Aqui nos referimos à morte, pois na adolescência, o sujeito se vê às voltas com a morte simbólica deste outro primordial que forneceu os traços (no espelho) e que agora passa a ser interrogado. (p. 35)

Então, na adolescência, o outro especular deixa de ser a mãe ou o Outro primordial, o olhar e a voz que dão sustentação à imagem do jovem passa a ser a voz e o olhar do semelhante do outro sexo, novas identificações devem se processar. Além do Outro primordial ele precisa de referências de grupos a qual deseja ou não pertencer: são as “tribos” adolescentes. Tais grupos fazem o papel de “referências simbólicas possíveis”, como diz Backes:

O sujeito, em sua constituição via imagem, articula, simultaneamente, a referência ao outro do espelho que lhe oferece a imagem especular com a referência ao Outro, lugar das identificações simbólicas possíveis. (p.33)

O grupo é, para o adolescente, uma poderosa ferramenta de identificação, o que é crucial na formação de sua identidade. A “tribo” à qual pertence mostra ao jovem o que gosta e com que opiniões concorda ou não. Além disso, tal grupo permite, na busca de novas referências, com que ele se independize mais de sua família. Muitas vezes a opinião do grupo é mais importante do que a dos pais e, muitas vezes, o valor de um ou outro grupo é idealizado. Não basta que o jovem detenha o olhar sobre os integrantes do grupo, ele também necessita ser olhado, em uma via de mão dupla, e que esse olhar seja de aprovação. Caso contrário, se sentirá desvalorizado.

6.1 A ansiedade diante do rechaço grupal

Atualmente, muito se tem falado sobre *bullying*, um tipo de violência escolar em que os jovens se provocam, insultam, reparam nas mínimas imperfeições alheias- e não perdoam nada. Implicância, discriminação e violência são frequentes. Para ser considerada *bullying*, a agressão (física ou moral) deveria ser intencional e acontecer repetidas vezes, sem uma razão específica. O fato é que o *bullying* nos mostra a importância que tem para o jovem a sensação de pertencer a um grupo, e de obter

aprovação. Quem sofre *bullying* se sente excluído, desvalorizado e acaba se desvalorizando também, o que afeta na construção de sua identidade e, muitas vezes, provoca insegurança. Porém, quem pratica o *bullying* também demonstra insegurança, afinal, precisa desvalorizar o outro para se sentir popular, poderoso e obter uma boa imagem de si mesmo.

A vítima do *bullying* geralmente é um jovem inseguro, tímido ou pouco sociável e que de alguma forma foge do padrão do restante da turma pela aparência física, comportamento ou ainda pela religião. A grande maioria se sente incapaz de se livrar do *bullying* por serem calados, sensíveis, tem medo de se manifestar ou não encontram força suficiente para isso. Na verdade, muitos concordam sobre o que lhes é dito, ou passam a acreditar, e acabam tendo dificuldade de sair de seu papel, muitas vezes tendo atitudes que “dão a deixa” para os outros provocarem. O agressor é uma pessoa que não aprendeu a transformar sua raiva em diálogo e para quem o sofrimento do outro não é motivo para deixar de agir. Parece não conseguir enxergar maneiras mais saudáveis de obter aprovação e de ter sua auto-estima elevada, do que menosprezando outros.

A vítima de *bullying*, não conseguindo lidar com a situação, em certos momentos sofre de uma espécie de angústia persecutória, antecipando os ataques que irá enfrentar e tendo medo de ir para a escola e de se socializar. Em outros momentos, sente-se culpada por não conseguir se encaixar “nos padrões” do grupo. Quando resolve reagir, pode expressar ansiedade e agressividade. Alguns podem, para se sentirem mais fortes, praticar o *bullying* com alguém mais indefeso. O agressor, assim como a vítima, tem dificuldade de sair de seu papel e retomar valores esquecidos ou formar novos. Ambos a vítima e o agressor também costumam sofrer de déficit de atenção, falta de concentração e perda desmotivação para os estudos.

Para que se evite situações de *bullying* nas escolas, creio que primeiramente é preciso que se crie um ambiente em que os jovens se sintam valorizados e que tenham oportunidade de se destacar por suas qualidades sem que seja preciso desqualificar e agredir alguém. Para isso, é preciso que se ofereçam atividades que destaquem diferentes potencialidades, por exemplo, se um aluno se dá bem nos esportes, o outro pode se destacar pela escrita, ou pela habilidade com a matemática, entre outras áreas. É papel da escola valorizar seus alunos. Aulas de educação sexual mostrando que cada um tem um ritmo de desenvolvimento diferente, também são importantes. É importante que os alunos aprendam a criar relacionamentos saudáveis, respeitando as diferenças, se preocupando com o outro, em um senso de proteção coletiva. Deve haver um trabalho

de conscientização freqüente sobre o *bullying* e a importância do respeito mútuo. Para isso, é preciso que a equipe escolar dê o exemplo: se violência, autoritarismo ou indiferença para com problemas que deveriam ser solucionados são constantes no ambiente escolar, os alunos vão acabar agindo da mesma maneira. É necessário, também, que a escola propicie momentos de diálogo, em que os alunos se sintam confortáveis para expor suas frustrações. Os pais também devem estar sempre informados do que acontece no ambiente escolar, para que também possam ter conversas com seus filhos em casa.

6.2 A ansiedade no processo de escolha profissional

Um dos grandes “trabalhos” da adolescência se refere à busca de uma identidade: o adolescente, se desvinculando dos pais e assim perdendo a posição infantil, precisa falar em “nome próprio”. Para isso, precisa se constituir como sujeito dono de seu próprio discurso e responsável por suas escolhas. E, entre tantas escolhas que o jovem precisa fazer, com que amigos andar, que “estilo” adotar, a que lugares ir, uma das que mais o angustia diz respeito a que profissão seguir.

Depois de uma vida inteira tendo como única preocupação mais prática ir bem nos estudos, o adolescente tem o peso da responsabilidade de tomar decisões que irão afetar toda sua vida futura. Para ele, o fato de ter de decidir que faculdade cursar é como um grande alerta de que, dali por diante, o responsável por suas escolhas é ele próprio, e que, por mais que os pais exerçam grande influência, não vão mais poder culpá-los caso sintam que fizeram a “escolha errada” ou fracassem.

Acredito que o papel da escola nessa etapa da vida é ajudar o adolescente a conhecer melhor o dia a dia de profissionais que podem lhes servir como referências. Por não ter dados suficientes sobre o curso escolhido e sobre as oportunidades que o curso traz para inserção no mercado de trabalho, muitos jovens fazem suas escolhas através de critérios isolados como escolher o curso “por acreditar ter as habilidades necessárias”, ou “por se dar bem nas matérias que o curso vai abordar”, pelo “status social” que acreditam que a profissão vai lhes dar, por exemplo. Visitas a locais de trabalho de diferentes profissionais, bem como entrevistas com estes profissionais podem ajudar o adolescente a ter uma visão mais ampla sobre a profissão escolhida, e

profissionais bem sucedidos de diversas áreas podem lhe servir como referência e motivação para seguir seu projeto de vida.

7 DOIS RELATOS DE MINHA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA

Primeiro Relato

Como professora de cursos de inglês sempre tive a oportunidade de dar aula para os mais diversos tipos de alunos, das mais variadas idades. É interessante perceber que, entre pessoas da mesma idade, algumas características de comportamento e maneira de agir se repetem. Da mesma forma, é importante enxergar os alunos em sua individualidade, com suas particularidades: as crianças e adolescentes tem ritmos diferentes de desenvolvimento cognitivo ou emocional.

Há algum tempo atrás, dei aula para um menino, que vou chamar de M. M., tinha três anos quando comecei a dar aula para ele. Como todo menino nessa fase edipiana, era muito grudado em sua mãe, que era atenciosa e solícita, mostrando-se sempre preocupada com o rendimento do filho. Como a escola em que trabalho tem poucas crianças como alunos, naquela época não havia uma turma de crianças da idade de M. fazendo aula no mesmo horário em que ele podia, então ele acabou sendo aluno particular.

M. sofria de uma angústia muito grande ao se separar da mãe. Demorava para se concentrar na aula, nas atividades e nas brincadeiras, mas ficava um pouco mais tranquilo quando percebia que a mãe dele esperava-o na recepção, o que não deixou de fazer um dia sequer. Continuei sendo a professora dele no ano seguinte e aos poucos percebi que algo não ia muito bem com ele, já que não superava a angústia de ter a certeza de que a mãe estava no lugar de sempre. E ele sempre “precisava” ir ao banheiro, na verdade querendo checar se a mãe estava mesmo em seu aguardo. Certo dia, ele me confessou que ainda dormia com os pais. Percebi que ao menino lhe faltavam certos limites em casa. A necessária interdição ao Édipo não estava sendo feita. Provavelmente, os pais pensando em privar seu filho da angústia, não percebiam

que estavam colaborando para o filho sofrer ainda mais dessa angústia com o passar do tempo.

Dois anos se passaram quando voltei a dar aula para M.. A professora que passou esse tempo com ele disse que ele continuava ansioso ao estar separado da mãe. M., então com sete (7) anos, antes de a aula começar, continuava agarrado em sua mãe que continuava a chamá-lo de “meu bebê”. M. também fazia “voz de bebê” ao falar não só com sua mãe, mas também em alguns momentos na sala de aula. Ele também falava na terceira pessoa em algumas situações: “M. gosta disso, M. não gosta daquilo”, etc. A mãe de M. parecia fazer todas as vontades do menino. Para eles, a fase edipiana não parecia ter tido seu fim.

M. passava a dar mais trabalho a cada dia: exigia que as coisas fossem feitas de sua maneira, era disperso com o que era proposto e vivia uma relação de amor e ódio com sua mãe, a qual ele ora xingava, ora se dirigia a ela dizendo “te amo”. Eu percebia que a mãe de M. sempre tinha o cuidado de dizer a ele onde estaria, caso saísse, no horário de aula do menino, e, no final da frase, sempre enfatizava: “mas mamãe volta logo, tá?”. Parecia que esse tipo de atitude deixava o garoto ainda mais ansioso para verificar se a mãe estava mesmo na recepção o esperando.

Um dia, a mãe de M. esqueceu de avisá-lo que ia sair. M. foi ver se a mãe estava na recepção, ela não estava. M. não conseguiu mais fazer a aula. Estava muito ansioso, chorou e não conseguiu se concentrar mais. Quando finalmente a mãe voltou, ele expressou para a mãe seu descontentamento por ela não ter dito que iria sair. Ela quase chegou a se desculpar para o filho. Percebi que o jeito que ela tratava a situação acabava provocando a angústia de M.

Na aula seguinte chamei a mãe para uma conversa. Perguntei se M. brincava com muitas crianças e como era a relação dele com os colegas de escola. Ela disse que havia alguns conflitos, mas que no geral tudo ia bem. Cheguei a sugerir a ela que intercalasse com alguma outra pessoa para levar M. no curso de inglês, pois talvez isso pudesse diminuir a angústia dele de sempre esperar por ela. Disse que talvez fosse bom para ele não ter sempre a mãe por perto, isso poderia ajudá-lo a tornar-se mais independente. A mãe do menino disse que não havia mais ninguém para estar com o menino, que só havia ela, “só ela podia”. Assim, a mesma situação continuou por mais um tempo.

Um dia, a mãe chegou na escola confessando para mim que o menino estava com dificuldades de relacionamento na escola, que a psicóloga do colégio havia dito a

ela que ele era muito egoísta, que não sabia dividir e que seria melhor para ele que fizesse mais atividades em grupo, para dividir a atenção com outras crianças. E assim, M, saiu da escola.

Eu, com essa experiência, aprendi o quão importante é observar com atenção o comportamento dos alunos e o que eles dizem, que os pais também influenciam no comportamento da criança na escola e que por isso é importante conversar com os pais para ao menos tentar buscar uma solução para os problemas.

Segundo Relato

J. chegava sempre desmotivada nas aulas, dizendo estar cansada. Trata-se de um caso de uma jovem com doze (12) anos na época, minha aluna em um curso de inglês, há uns dois anos. Muitas vezes J. entrava na sala, jogava seu corpo sobre a cadeira e deitava a cabeça sobre a classe. Quando eu lhe pedia para que sentasse e fizesse as tarefas, ela geralmente dizia que não tinha vontade. Na hora de fazer exercícios escritos, ela dizia que não queria fazê-los. O que no começo eu via como má-vontade, passei a perceber ser, de alguma forma, um tipo de bloqueio de aprendizagem, porque ela também dizia, demonstrando certa ansiedade, que *não sabia inglês* e que *não conseguia fazer os exercícios*. Tais dizeres a estavam impedindo de ir em busca de sua própria aprendizagem.

J. chegou um dia na sala dizendo:

- Não gosto de inglês, venho às aulas forçada por meus pais. Também não gosto das aulas de artesanato que sou meio forçada pela mãe a fazer.

Nesse dia, tive uma conversa com ela, dizendo que já estava em idade de fazer as coisas por ela mesma. Perguntei o que ela queria fazer no futuro e ela disse que queria ser advogada. Respondi que, para isso, ela iria precisar do inglês e que, portanto, o estudo do inglês seria algo importante para ela. Mas eu ressalttei, principalmente, o fato de que o mais importante era ela gostar do inglês, de que ela demonstrava gostar muito de música estrangeira, que sabia cantar e que entendia bastante. Chamei um pouco a atenção dela nesse dia, dizendo que enquanto ela dissesse que não entendia inglês e não conseguia fazer os exercícios, ela iria continuar não entendendo e não sabendo fazer os exercícios.

J., ao contrário dos outros alunos da turma, que eram cinco, não gostava de participar das brincadeiras. Ao perguntarmos o porquê da recusa, ela dizia que era porque simplesmente não queria ou porque não sabia como brincar, ou que não sabia algum conteúdo que a brincadeira envolvia. Preferia ficar sentada desenhando, o que muito fazia durante as aulas.

No começo confesso que via as atitudes dela como afronta ao meu papel de professora, como acredito que muitos professores também vêem. Demorou um pouco para eu focar na aluna e perceber os motivos dela para agir de tal forma, o que hoje acredito também poder ser papel do professor.

Eu tentava convencê-la a participar das atividades e os colegas também passaram a fazer comentários pelo fato de ela não participar das atividades. Quando lia textos ou diálogos propostos em aula, ela tendia a falar de uma forma diferente, com uma entonação até mais infantilizada. Os colegas começaram a fazer comentários sobre ela.

Num dia, ela me fez uma confidência, dizendo que a tinham confundido com um menino quando ela estava de costas, na escola. Se bem me lembro, foi o menino de quem ela gostava quem havia feito tal comentário. Ela me contou que tinha ficado magoada. Percebi, pela expressão dela, sua angústia.

O que eu no começo simplesmente julgava ser, assim como acredito que muitos professores pensariam, falta de vontade ou desinteresse, percebi ser uma trava no processo de aprendizagem. Um dia, depois de ela ter lido o texto de qualquer jeito e os colegas terem rido da forma como ela tinha lido, ela reclamou que os colegas ficavam fazendo comentários. Eu chamei a atenção do aluno que mais fazia comentários. Disse a ele que sempre vai ter alguém para dizer algo que não gostamos. E que muitas vezes quem faz comentários sobre alguém, no fundo está precisando se sentir importante, ou, na linguagem deles, *se achar*.

Ela se sentiu melhor naquele dia, lembro de ela ter feito os exercícios propostos. Ao final da aula eu disse, lhe chamando um pouco a atenção, que ela acabava *dando a cara à tapa* aos colegas, para que eles falassem dela, pelo jeito com que ela lia os textos, por exemplo. Perguntei se ela não concordava, ela disse que sim, meio cabisbaixa.

J. foi, aos poucos, passando a participar mais das aulas. Muitas vezes, repeti que dependia dela mesma saber inglês, sempre reforçava o quão bacana era o fato de ela saber muito das letras de músicas de seus artistas preferidos. Como ela ousava dizer que não sabia nada de inglês? Ela passou a aceitar mais a ajuda da mãe dela também, que

sabia bastante inglês. Ela, aos poucos, foi passando a demonstrar interesse em aprender inglês e parou de repetir “como um mantra” como eu dizia para ela, que não sabia o idioma.

Eu tinha entendido que a dificuldade da aluna se dava, em parte ao menos, por um problema de imagem dela, de auto-estima, por não acreditar nela mesma o suficiente. Um medo e grande ansiedade diante da possibilidade de fracassar perante aos colegas, um estar em contato com as próprias fraquezas que a levava a não querer participar. Um problema, principalmente, com a própria imagem, o que foi notado quando ela relatou o caso do que acontecia na escola, em que riam por ela parecer um menino, de costas. Um problema que se estendia provavelmente em vários contextos de sua vida, inclusive nas aulas de inglês.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo fazer uma análise do tema ansiedade, buscando o entendimento de tal conceito em diferentes abordagens teóricas, fazendo um estudo de como ela se relaciona a questões referentes às diferentes fases de desenvolvimento da criança e do adolescente, para finalmente se buscar um entendimento de como faz relação com questões do cotidiano escolar.

Na primeira parte do trabalho, através de um estudo teórico, busquei compreender o conceito de ansiedade em diferentes abordagens, para que se pudesse, mais adiante, relacionar a ansiedade com temas recorrentes nas diferentes fases de desenvolvimento da criança e do adolescente, percebendo a forma com que tais temas costumam aparecer no cotidiano da sala de aula.

Em relação ao bebê que entra na creche, mencionei a importância de se criar um ambiente o mais semelhante possível com o lar desta criança, para que ela não sinta tanta diferença em sua já estabelecida rotina e enfrente melhor a angústia do momento de separar-se de sua mãe.

Acerca das questões relacionadas à criança em idade pré-escolar, foi ressaltada a necessidade de a escola ajudá-la a enfrentar seus impulsos de agressividade e a angústia relacionada a sentimentos como impulsividade, ciúmes e rivalidade, para que se possa ajudá-las no processo de socialização.

Os temas que mais percebi se relacionar à angústia do aluno em fase escolar dizem respeito ao fortalecimento do ego desta criança, a qual, caso não obtenha reconhecimento quanto às suas conquistas, pode se sentir desvalorizada. Já em relação ao adolescente, destacou-se a importância dos grupos na construção de sua identidade, em sua busca por referências. O jovem necessita ser valorizado por seus pares para que construa uma boa imagem de si mesmo. Ainda em relação à questão da auto-imagem, concluiu-se que o bullying dificulta o processo de elaboração de uma identidade, já que a angústia por ele provocada impede o jovem que tenha uma visão realista de si mesmo.

A conclusão principal a que se chega com este trabalho diz respeito à importância de os profissionais que trabalham com crianças e adolescentes terem um conhecimento mais aprofundado das questões mais relevantes em cada fase do desenvolvimento, para que se possa melhor compreendê-los e, assim, ter melhor embasamento para planejar seu trabalho e maior segurança na hora de se decidir medidas a serem tomadas e na hora de expor questões aos pais destes alunos, desenvolvendo, assim, uma maneira de ajudá-los a enfrentar problemas, angústias e aflições de cada etapa da vida.

Infelizmente, acredito que poucos educadores se dedicam mais atentamente a observar o comportamento das crianças e a entender aspectos típicos de sua fase de desenvolvimento. Muitas vezes, percebemos que escolas misturam crianças de faixas etárias diferentes ou não oferecem atividades compatíveis com a faixa etária do aluno. Muitas escolas não investem em encontros com os pais, para que estes possam, além de saber a respeito do desempenho dos filhos, possam discutir mais profundamente questões do desenvolvimento da criança e do adolescente para que possam melhor entendê-los. Creio que seja importante, também, que se faça um bom planejamento do período de adaptação da criança à creche. Em relação ao adolescente, creio que seja importante um trabalho contínuo de prevenção e intervenção aos casos de bullying e um trabalho de orientação vocacional com alunos do ensino médio. Creio que, para que se possa melhor compreender e ajudar os alunos, através de um bom planejamento de atividades que vão de encontro às suas necessidades, é importante o constante aprimoramento dos profissionais que formam a equipe escolar.

REFERÊNCIAS

BACKES, Carmen. A Reconstituição do Espelho. *In Adolescência e Experiências de Borda*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2004.

BAZI, Gisele A. do Patrocínio. *As Dificuldades de Aprendizagem na Escrita e suas Relações com traços de personalidade e Emoções*. Tese de Doutorado: Unicamp, 2003.

D'ANDREA, Flávio Fortes. *Desenvolvimento da Personalidade*. São Paulo: Difel Difusão Editorial, 1982.

FERNANDEZ, Alicia. *O Saber em Jogo*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREUD, Anna. *Normality and Pathology in Childhood*. New York: International Universities Press Inc., 1966.

FREUD, Sigmund. *Inhibitions, Symptoms and Anxiety*. New York: Norton, 1977.

KAPLAN, H. I., SADOCK, B. J. *Compêndio de psiquiatria: ciências comportamentais – psiquiatria clínica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MAY, R. *O significado de ansiedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

_____. *O significado de ansiedade: as causas da integração e desintegração da personalidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

MEZAN, Renato. *Freud: A Trama dos Conceitos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982.

OSÓRIO, Luis Carlos. *Evolução Psíquica da Criança*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1975.

PORTNOY, I. (1959). The anxiety states. Em S. Arieti (Org.), *American Handbook of Psychiatry* (v. 1, pp. 307-323). Nova York: Basic Books.

RAPOPORT, Andrea e PICCININI, Cesar A.. Concepções de Educadoras sobre a adaptação de bebês à Creche. Universidade Federal do Rio Grande do Sul in *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol 17, nº 1, Brasília, Jan/Abr, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>. (Acessado em 03/04/2009).

ROCHA, I. *Estudos de ansiedade escolar: avaliação de situações positivas e negativas, ansiedade e nível de realização*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, SP, Brasil, 1976.

RODRIGUES, M. *Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

ROSAMILHA, Nelson. *Psicologia da Ansiedade Infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 200.

SOIFER, Raquel. *Psiquiatria Infantil Operativa*. Buenos Aires: Ediciones Kargieman, 1975.

SULLIVAN, Harry S. *The Fusion os Psychiatry and Social Science*. New York: Norton, 1971.