

# DESENVOLVIMENTO INFANTIL FACILITAÇÃO DO MEIO (HOLDING): VIOLÊNCIAS, RESILIÊNCIA E ESTILOS COGNITIVO-AFETIVOS

Eloisa Quadros Fagali

**RESUMO** - Este texto aborda a importância do processo maturacional e a facilitação do meio no desenvolvimento das crianças, segundo a teoria psicanalítica de Winnicott<sup>1,2,3</sup> e Gilberto Safra<sup>4,5,6</sup>. O estudo focaliza as distorções de relacionamentos “crianças-família- escola-cultura”, e diferentes violências, colocando ênfase na possibilidade de integração humana e criação cultural. A pesquisa discute aspectos essenciais para a aprendizagem eficiente na família, escola, comunidade e terapias. Este trabalho apresenta a satisfatória “relação criança- mãe”, o “holding”, os diferentes estilos cognitivos-afetivos (Carl Jung,<sup>7</sup> Won Franz,<sup>8</sup> e os processos arte-terapêuticos (Fagali)<sup>9,10</sup>, abrindo portas para a aprendizagem de psicopedagogos e crianças.

**UNITERMOS:** Processo de maturação. Função Materna. Holding. Violência. Resiliência. Aprendizagem.

---

*Eloisa Quadros Fagali - Doutora e Mestre em Psicologia da Educação; arteterapeuta, psicodramatista e psicopedagoga clínica e institucional, especialista em grupos operativos, aperfeiçoamentos em psicanálise Winnicottiana (PUC) e abordagem em Jung (Sedes Sapientiae). Supervisora e professora no curso de Psicopedagogia (PUC-SP), uma das fundadoras, coordenadoras e supervisoras do curso de Psicopedagogia do Instituto Sedes Sapientiae; professora e orientadora do curso de arteterapia do mesmo Instituto. Orientadora de pesquisas e formação de cuidadores para o desenvolvimento infantil para prevenções frente às diferentes dimensões de violência, (ênfoque sistêmico e psicanalítico) Fundadora e supervisora do Núcleo Integração Psicopedagógica: orientação e pesquisa e da Ong “Interação” para o apoio educacional e clínico de crianças, adolescentes, adultos e familiares, com baixa renda. Conselheira da ABPp.*

---

*Correspondência*

*Eloisa Quadros Fagali*

*Rua Itapicuru, 125 - Perdizes - São Paulo*

*CEP: 05006-000*

*E-mail: eqfagali@uol.com.br*

## INTRODUÇÃO

Desenvolvo nesse artigo reflexões e análises de pesquisas e projetos psicopedagógicos, realizados com a participação e colaboração da equipe interdisciplinar do Núcleo Psicopedagógico de estudos e pesquisas Integração e da Ong Interação, que presta serviços de orientações psicopedagógicas à população de baixa renda. Um dos objetivos das pesquisas refere-se à orientação de cuidadores, professores e psicopedagogos, bem como orientação aos pais e familiares, escolas, e outras organizações, na área de educação e saúde, tendo como foco o desenvolvimento e apoio psico-sócio-educacional de crianças, adolescentes e adultos.

Selecionei, dentre os diferentes estudos, a pesquisa e projeto que diz respeito aos cuidados maternos com as crianças, nas suas relações com adultos. O estudo focaliza as dificuldades e facilitações da cultura contemporânea, frente aos diferentes níveis e significados de violências, e traz sugestões sobre o desenvolvimento saudável. As questões que norteiam nossas reflexões são as seguintes:

- Qual o olhar saudável para a infância, libertando-nos dos paradigmas que isolam, fragmentam e padronizam o homem em geral?
- Quais os pensamentos e observações que possibilitam escutar e lidar com crianças de uma forma mais integrada, levando em conta a dinâmica relacional “criança-ambiente” e o respeito às diferenças?
- Como ampliar nossas percepções e conhecimentos para observarmos as sutis dimensões de violências, nesta relação entre crianças, adultos e ambientes, a fim de podermos criar condições de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento integral e saudável da criança e dos futuros adolescentes e adultos?

Percebemos nos estudos clássicos da psicologia clínica e da educação, da psiquiatria e de outras áreas de estudos científicos, bem como nas atuações dos adultos, uma tendência a olhar a criança como um ser isolado, não levando em conta a dinâmica interpessoal, a

relação “bebê-ambiente”. Precisamos estar atentos às sutis diferenças das dinâmicas interpessoais, dos contatos com o outro e os diferentes objetos do meio. Outro aspecto a ser considerado refere-se ao pensamento e à percepção humana que fragmenta a criança, o homem e o conhecimento, ao dissociar os aspectos fisiológicos, psíquicos e sociais, separando o cognitivo do afetivo e padronizando as avaliações sobre o homem, sua aprendizagem e desenvolvimento, nos diferentes ciclos de vida. As práticas educativas e sociais, bem como os tratamentos na área de saúde, muitas vezes reproduzem este olhar fragmentado e padronizado.

Compartilho com pensadores contemporâneos que se propõem a ampliar e aprofundar nas pesquisas e projetos psico-educacionais e sociais, levando em conta a complexidade da percepção, do diagnóstico e das formas de intervenção que facilitam o desenvolvimento psico-educacional da criança. São concepções que se libertam dos paradigmas que isolam e padronizam o homem, provocando sérios problemas psico-educacionais. Com base nesses propósitos, um dos desafios psico-sócio-educacionais dizem respeito à necessidade de olharmos a relação “criança-ambiente”, tendo em vista as diferentes dinâmicas afetivas e as múltiplas condições da criança, adolescente e adulto, nesta relação “eu-outro”.

A intenção destas reflexões e pesquisas, apresentadas no presente artigo, é refletir sobre algumas entre as diferentes dinâmicas relacionais do bebê com o ambiente, tendo como objetivo aprofundamento sobre o diagnóstico psicopedagógico e criações das condições de aprendizagem, aperfeiçoando o “manejo terapêutico”<sup>1</sup>. A pesquisa analisa as dinâmicas relacionais e as falhas ambientais que geram fraturas e sugere recursos para as percepções e aprendizagens que possibilitam o gesto criativo do bebê e o desenvolvimento dos diferentes estilos cognitivo-afetivos da criança e de quem cuida da mesma. Estes estilos referem-se às diferentes formas de contato e de expressão,

segundo as avaliações e estudos psicopedagógicos<sup>2</sup>. São estudos fundamentados na abordagem analítica de Carl Jung<sup>3</sup> e de VonFranz<sup>4</sup>, sobre tipos psicológicos e que se ampliam com um enfoque psicopedagógico, estudos sobre múltiplas inteligências<sup>5</sup> e contribuições da Arteterapia<sup>2</sup>.

A meta dos projetos psicopedagógicos apoiados nas pesquisas é ampliar as condições educacionais e terapêuticas da criança, tendo em vista o desenvolvimento da resiliência, frente aos riscos de violências, que se manifestam com sutis diferenças.

Apresento alguns recortes e conclusões destas pesquisas e estudos com análises de dados e sugestões de diagnósticos e práticas de intervenções psico-educacionais-pedagógicas, focalizando as seguintes questões: Como olhar o desenvolvimento da criança segundo a relação dinâmica “bebê-mãe-ambiente”? Como ocorre a condição de receber e dar o suporte necessário, considerando a relação “bebê-mãe ambiente” e a dinâmica cultural? Que dimensões de violências se apresentam nesta relação “criança-mãe ambiente-cultura”? Como gerar condições psicopedagógicas de aprendizagem para o desenvolvimento da resiliência e criar recursos terapêuticos, frente aos riscos de violências do ambiente?

### REFLEXÕES TEÓRICAS

Winnicott<sup>1,6</sup>, pediatra e psicanalista inglês, aprofunda-se nos estudos sobre o desenvolvimento da criança, com um enfoque muito singular sobre os processos de maturação do homem, tendo em vista as origens e o desenvolvimento psíquico da criança, sempre permeados pela dinâmica relacional “bebê- mãe-ambiente”. Como pediatra e psicanalista, ele amplia os conceitos clássicos psicanalíticos, considerando a concepção do homem como essencialmente social. Ressalta a relação inicial de dependência absoluta do bebê com a “mãe ambiente”. O autor aprofunda sobre essa dinâmica relacional em que se faz necessário a função materna que dá segurança e suporte

(holding) ao bebê. Durante o desenvolvimento relacional com a “mãe-ambiente”, o bebê liberta-se gradativamente da condição de dependência absoluta, para a relativa, constituindo-se progressivamente nas trocas entre frustrações e satisfações, limites e possibilidades. Por meio das trocas de sensações e sentimentos, a “mãe ambiente” permite que o “nascente” manifeste o seu “gesto criativo”, necessário para a constituição da sua auto-confiança e da identidade, possibilitando a experiência integrativa momentânea do “eu sou”, condição “*que só se instala realmente no self do bebê, à medida em que o comportamento da figura materna é suficientemente bom*”, no que diz respeito às “*adaptações e desadaptações*” Winnicott<sup>1</sup>. Segundo Winnicott<sup>1</sup>, o *Self* não é ego e se refere à “*... pessoa que eu sou que é somente eu (me) que possui uma totalidade baseado na operação do processo maturativo*”.. O *Self* é um conceito complexo que não será possível aprofundar neste artigo, mas que colocarei em destaque como um movimento constante em busca do “eu sou”, da possível integração que se inicia na dinâmica relacional do bebê com a “mãe-ambiente”. Este processo ocorre no início do desenvolvimento do bebê, que experimenta subjetivamente as facilitações e falhas da “mãe ambiente”<sup>6,7</sup>. Como então acolher e dar a sustentação necessária para a constituição criativa desse “ser criança”, fundamental para o seu desenvolvimento emocional e cognitivo? Como evitar as interrupções traumáticas que fragmentam e geram consequências dolorosas e mais difíceis de serem superadas?

As respostas a estas indagações são complexas e exigem concepções que requerem novas formas de pensar, em relação aos conceitos sobre o homem, abordagens que integram as dinâmicas psíquicas, fisiológicas, neurológicas e as forças ambientais.

Gilberto Safra<sup>8</sup>, psicólogo clínico “pós docto”(USP. S.P.), avança nos estudos de Winnicott sobre o desenvolvimento dos bebês, levando em conta a dinâmica das culturas, associando-as aos conceitos de “mãe ambiente”.

Destaco a reflexão do autor com as articulações das diferentes dinâmicas relacionais “bebê-mãe-ambiente-cultura”, que geram interrupções do desenvolvimento emocional da criança, caracterizando-se no que Safra denomina de “fragmentos” e sofrimentos humanos que repercutem em todo processo evolutivo da criança, adolescente e adulto. Com base nos estudos de Safra, a presente pesquisa coloca como indicadores de avaliações os “fragmentos” resultantes dos desvios na relação “bebê-ambiente”. O presente estudo destaca estes indicadores de desvios como referências para se criar condições opostas que possibilitam o desenvolvimento da resiliência. Outras análises e criações desenvolvidas nesta pesquisa referem-se às condições da “mãe- ambiente facilitadora”, levando em conta a aprendizagem, segundo os diferentes estilos cognitivo-afetivos, mediados pelos jogos e pelas artes. Estilos referem-se às constituições singulares, próprias de cada criança, que podem se associar aos tipos psicológicos de Carl Jung<sup>3</sup>, ampliados segundo estudos psicopedagógicos com enfoque arteterapêutico fenomenológico<sup>2</sup>. Nessas articulações entre diferentes fundamentações teóricas, não se pretende forçar uma integração entre as abordagens, por respeitar as concepções epistemológicas de cada autor. A proposta é desenvolver, nas análises e reflexões dos dados, uma construção psicopedagógica que faz aproximações entre alguns conceitos, segundo um enfoque fenomenológico e as convergências sobre a “concepção de homem em processo” que se revela na experiência relacional com o “ambiente-cultura”.

A minha intenção, no presente artigo, é apresentar alguns recortes das pesquisas e reflexões que refletem e analisam as falhas da “mãe ambiente-cultura”, para chegar ao pólo oposto: as condições de desenvolvimento e aprendizagem saudáveis que possibilitam o “*holding*”, integração do *self* e a expressão da criança, respeitando o seu jeito singular de ser e de se expressar cognitivamente e afetivamente, no percurso do seu desenvolvimento.

## MÉTODOS

A “pesquisa-participação”, complementada com estudos de casos e com análises qualitativas dos dados, se desenvolveu acoplada a projetos psicopedagógicos educacionais de orientação escolar, visando à formação de cuidadores e terapeutas, à orientação familiar e ao aprofundamento dos diagnósticos e intervenções. Seleciono para o presente artigo alguns dados de pesquisa e projeto desenvolvidos em duas escolas de educação infantil (escola A, de pequeno porte, e escola B, de grande porte) e nas orientações psicopedagógicas aos familiares (2 grupos de 6 mães de crianças de educação infantil e de pré-adolescentes).

### Procedimentos e Instrumentos

As pesquisas ocorreram durante o próprio desenvolvimento do projeto, coletando respostas verbais e não verbais, no início, meio e final do processo. Analisou-se as permanências e alterações de percepções e posturas dos adultos e o desenvolvimento cognitivo-afetivo das crianças, durante 4 meses, uma vez por semana, com encontros de 3 a 4 horas, dependendo das dinâmicas e expressões dos participantes.

Os instrumentos de pesquisa para avaliação e intervenção referiam-se às dinâmicas e expressões não verbais e verbais que se desdobraram durante o desenvolvimento dos projetos de intervenção. Destaco, a seguir, as dinâmicas mais significativas para as discussões que propus apresentar no artigo: 1. Sensibilização: resgate da história e o encontro com a condição de ser criança; 2) Atividades de relaxamentos e visualizações para o adulto sentir subjetivamente a condição infantil e reviver a experiência do contato com o outro; 3) Dinâmicas de grupo mediadas por músicas, contos de heróis com os quais os pais e cuidadores se identificam, ampliando estas práticas no trabalho com as crianças; 4) Entrevistas com pais e educadores.

### **Análise das Respostas**

As análises qualitativas foram obtidas por meio de expressões em desenhos, com colagens de imagens e esculturas em argilas e arames; expressões dos níveis de satisfação e conscientização, segundo escala de valores; auto-percepção verbal associada à força do herói que se manifesta na aprendizagem.

As análises qualitativas e reflexões dos dados, bem como as criações de aprendizagem, foram desenvolvidas, levando em conta as condições das escolas, da família e da cultura em geral, segundo os indicadores derivados das reflexões de Gilberto Safra<sup>8,9</sup> sobre desvios da relação "bebê-mãe-ambiente" e indicadores sobre as condições facilitadoras de aprendizagem que possibilitam o desenvolvimento dos diferentes estilos cognitivo-afetivos, segundo pesquisas e estudos psicopedagógicos<sup>2,10,11</sup>.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **Indicadores para avaliação e intervenção**

Com base nas reflexões de Gilberto Safra<sup>8,9</sup> sobre fragmentos humanos devido às falhas nas relações "bebê -mãe-ambiente", destacamos para discutir, no presente artigo, os seguintes indicadores, entre muitos outros, por terem sido mais presentes nas análises e intervenções desenvolvidas:

**1 - A "mãe intrusiva":** função de mãe e característica do meio cultural em que há presença excessiva de quem está no lugar da mãe, intensificando a percepção da criança e suas defesas com respostas prematuras, sem o tempo para poder expressar-se no seu gesto criativo. Há então uma adaptação forçada àquilo que é apresentado pela "mãe-ambiente" .

Observou-se na escola de educação infantil e na orientação familiar com mães, principalmente as de classe média, uma certa voracidade nas apresentações de estímulos e a tendência a valorizar o excesso de atividade, e ocupações para o bebê, associando-os ao valor positivo de cuidados que atendem à demanda da aceleração cultural. As mães tendiam a cobrar

da escola esta variação de atividades e estimulações. Na escola tipo A (Instituição de pequeno porte), havia consciência desta necessidade do tempo de espera da criança, por parte dos orientadores e coordenadores psicopedagogos, fato que contribuía para aplacar a ansiedade dos professores e pais da escola, com relação às exigências de outras escolas maiores que recebem estas crianças para o nível fundamental, a ponto de estimular adaptações mecânicas e aceleradas, não havendo o tempo necessário para a alfabetização e assimilação de informações das crianças. Nos sujeitos adultos com os quais trabalhamos, constatou-se o desenvolvimento de consciência, com mudanças de atitudes no sentido de desconstruir este valor contemporâneo da "cultura da excitação e do consumismo" geradora de dispersões, excitações, desvios da conduta e problemas de aprendizagem da própria criança, impossibilitada de manifestar seu gesto criativo, no passado e no presente. Na escola infantil de pequeno porte (tipo A), este processo era mais cuidado, o que gerava um estado saudável de relaxamento da criança e dos educadores, com escutas que permitiam a expressividade criativa e espontânea infantil.

**2 - A "mãe -objeto ausente":** função da mãe e características do meio cultural, em que o outro não se coloca presente para receber, acolher e garantir a sustentação da criança. Há apenas ausência, levando o bebê a sentir a profunda sensação de solidão que impede a constituição do *Self*, ou seja, a sensação momentânea do "eu sou". Com relação à "mãe-objeto ausente", constatamos que estas experiências apareceram com grande frequência nas condições familiares em que os pais trabalham fora e as crianças ficavam precocemente institucionalizadas. Entre os pais de baixa renda, ocorriam situações de desvios relacionais na inserção das crianças em ambientes educacionais devido ao número muito grande de aprendizes infantis e aos despreparos dos cuidadores em relação às condições de escutar e acolher a criança. Mas as fraturas maiores apresentavam-se nos relatos e nas

experiências das mães de classe média cujos bebês ficavam com “babás” despreparadas ou já precocemente institucionalizados. Por outro lado, estas condições saudáveis se apresentavam mais nas mães de baixa renda, por obterem suporte de tios e avós que moram na própria casa ou nas proximidades. Na escola de educação infantil de classe média “tipo A” já se desenvolvia uma necessidade da presença, da abertura para escutar a criança, aspectos muito trabalhados pela profissional com formação psicopedagógica. Segundo suas avaliações, muitas crianças já chegavam com a experiência da ausência vivida no âmbito familiar, o que gerava maiores dificuldades para o acolhimento no âmbito escolar. Estas avaliações e processos apontaram a necessidade de projetos focalizando a aprendizagem familiar que irá ocorrer no próprio espaço da escola, apesar de se perceber e termos consciência que muitos destes pais não se aproximam da escola como parceiros educadores. Foram observados tanto na escola A como B muitos traços de crianças precocemente solitárias que geravam desadaptações e dificuldades de atenção. Observou-se na escola tipo A que, após as acolhidas no ambiente escolar, depois de um certo tempo, essas crianças que chegam apáticas e ficam “soltas no espaço”, com os contatos e atenção dos cuidadores, demonstram progressivamente um grau de vitalidade e espontaneidade, mas retornam a postura de tristeza e isolada em cada momento inicial de chegada à escola.

**3 - A “mãe adoecida”:** função da mãe e valores do ambiente cultural carregados de fragilidade, sofrimento, impotência e medos, de forma que a criança fica impossibilitada de confiar suficientemente para receber o que precisa na relação de dependência absoluta. Nessa condição, o bebê mobiliza defesas e fica incapaz de expressar seu gesto criativo, em busca do “eu-sou”. Observou-se, nos dois grupos familiares (Fam.1 e Fam.2), grande incidência de fragilidade daqueles que se colocam na função materna. Muitas dessas mulheres apresentavam dificuldades de contatos

e abertura com as crianças, repetindo ocorrências vividas na sua infância, associados a depressões, doenças, abandonos e convivências com pais alcoólatras. Observou-se nas famílias nucleares, em que havia deslocamento para os cuidados de avós, uma tendência a compensações de acolhimentos, possibilitando maior vitalidade diante da frágil condição materna da mãe. Algumas dessas crianças, que não têm outros apoios, apresentavam uma falsa auto-sustentação (falso *self*) com desconfianças diante da ajuda e escuta do outro.

**A “mãe-tecnológica”:** função da mãe e valores do ambiente cultural associados ou sustentados pelas máquinas, de forma que a “a criança é apresentada em mundo onde não se vislumbra a presença humana em seu meio ambiente. Os cuidados recebidos não se remetem à corporeidade humana e sim às medidas e às mediações das máquinas.

A mãe-tecnológica se manifestou mais na escola Tipo B, de grande porte, com número grande de crianças. Havia muitos recursos eletrônicos que mobilizavam as crianças a ponto de afastarem-se dos contatos com os cuidadores, que, por sua vez, se distanciavam, compensando-se pelos apoios das técnicas, descuidando-se da atenção pessoal necessária e da necessária presença corpórea como “pessoa-educador”. Na escola de educação infantil Tipo A, de pequeno porte, as crianças sempre estavam acompanhadas dos cuidadores, revelando na rotina a presença corpórea intensa, apesar de contatos e brinquedos eletrônicos num tempo suficiente, não ocupando o espaço para a presença corpórea do outro. Nesta escola A, contribuíam muito para estes contatos interpessoais as experiências de artes, trabalhos corporais e contatos com a natureza. Na orientação familiar, constatou-se, durante as sensibilizações com os pais de classe média, muita dificuldade de contatos consigo próprios, com os colegas e relatos sobre este distanciamento com seus filhos. Valorizavam as escolas que apresentavam maior número de recursos técnicos e eletrônicos. Algumas mães comen-

tavam como estavam distantes destas experiências que requerem mais brincadeiras e contatos com seus filhos e até com elas mesmas. Esta característica de ausência corpórea foi menor entre os integrantes familiares de baixo poder aquisitivo, mas também estas mães apresentavam, no seu imaginário, o valor positivo e a necessidade de aumentar as intermediações tecnológicas que compensariam algumas horas de dedicação mais presencial.

**A “mãe status social”:** a função materna e ambiente cultural cuida do bebê como um signo social, um objeto que dá prestígio ou que precisa atender ao status social, ao sucesso. A escola de educação infantil B, de grande porte, com grande número de pessoas de classe média e alta, que tende a valorizar as condições de sucesso e prestígio dos seus alunos, reproduzindo as expectativas das famílias e antecipando as assimilações de conhecimentos acadêmicos, tendo em vista os resultados e sucessos futuros. Este excesso de conhecimentos ocupa o espaço que deveria ser dedicado ao contato e à socialização das crianças. A escola A valoriza mais as construções artísticas, lúdicas e as expressões corporais, não expondo a criança às dinâmicas e às aprendizagens que objetivam socialmente a criança. Segundo expressões dos profissionais desta Instituição, estes valores de aprendizagem são gerados pelas próprias exigências de uma parcela de pais de classe média que tendem a olhar seus filhos como signo social, projetando neles o sucesso e prestígio a ser alcançado.

Outro fator que merecia ser aprofundado e que não destaco neste artigo refere-se à “mãe ambiente”, em que ocorreu violências associadas a agressões físicas e sexuais, geradoras de traumas que repercutem na criança e no seu desenvolvimento até a fase adulta, com efeitos psicossomáticos e anti-sociais. Nesses grupos de pesquisa, no entanto, houve pouca incidência dessas experiências e não foram pesquisadas em profundidade estas dimensões de fraturas, apesar de estar muito presente na nossa cultura contemporânea. De qualquer forma, todos esses indicadores de desvios nas relações “bebê-mãe-

ambiente”, entre muitos outros diferenciados por Safra, revelam níveis de violências gerando fraturas e sofrimentos psíquicos no desenvolvimento da criança, repercutindo na adolescência e na fase adulta.

Outro aspecto avaliado e aprofundado na pesquisa diz respeito às condições de resiliência, nas relações da criança com a “mãe ambiente” e nas situações de aprendizagem em que há aceitação e valorização dos diferentes estilos cognitivo-afetivos. Como então podemos responder à questão: Quais as capacidades e fragilidades do “ambiente-mãe-cultura” em relação ao ato de receber e ao reconhecimento dos valores criativos das crianças, levando em conta as características dos diferentes estilos cognitivo-afetivos?

Para responder a esta questão, foram considerados os estudos iniciais que desenvolvo nas pesquisas desde 1990 sobre os estilos cognitivo-afetivos, os estudos e pesquisas sobre educação infantil que Analu Gonçalves desenvolveu em sua monografia sob a minha orientação (2002- Instituto Sedes Sapientiae)<sup>12</sup> e as complementações e atualizações de pesquisas e projetos (2005 a 2009) realizadas por psicólogos e psicopedagogos integrantes da Ong Interação: Regina Del Coco, Liliane Henriques, Carla Marquart, Denise Formenton e Irene Maluf. Atualmente esta equipe interdisciplinar aprofunda-se nas facilitações e condições de resiliência das “mães-ambientes-culturas”, fazendo associações entre os estudos de Gilberto Safra<sup>8,9</sup> e as condições de resiliência relacionadas à aprendizagem e aos diferentes estilos cognitivo-afetivos<sup>2,10,13</sup>.

Sintetizamos, a seguir, alguns destes indicadores e análises das respostas e avaliações dos projetos e pesquisas.

**Facilitação da “mãe-ambiente” com valorização do estilo cognitivo-afetivo intuitivo (Abertura para as brincadeiras que incitam a imaginação, por meio de jogos de faz de conta)**

Atividades que requerem o diálogo com os sonhos, associações livres de imagens,

elaborações sobre o impossível, projeções e identificações com personagens fictícias e místicas (monstros, fadas, anjos). Narrações carregadas de mistérios, lendas e mitos. Condições de aprendizagem que possibilitam o desenvolvimento de atividades em que se apresentam metáforas, associadas ao real. Por exemplo, identificações com personagens “o menino sol e a menina lua” em suas ações e diálogos, em que se articulam o imaginado com as experiências vividas. Posturas de aceitação das fantasias das crianças com estilo predominantemente intuitivo, com suas defesas na fantasia e imaginação, com intervenções que mobilizam um diálogo associativo entre a fantasia e o real concreto vivido, possibilitando a expressão oral, escrita, não verbal, com representações de bonecos e outros objetos simbólicos. Abertura para associar o imaginário aos conhecimentos e atividades que geram resistências da criança intuitiva por exigirem atenção de detalhes, descrições, organizações e explorações sensório-perceptivas. Envolvimentos com atividades ricas nas variações e diversidades, não focando a cópia, repetição e adaptações às rotinas, características que dificultam as crianças mais intuitivas. Desenvolvimento de diálogos que se libertam dos padrões e conversas lógicas e controladas, como por exemplo “conversas malucas”, atividades em que as crianças, dispostas em um círculo, fazem associações livres de palavras sem um significado aparente e encadeamentos lógicos. Sensibilizações mediadas por “viagens de imaginação” que se iniciam com um relaxamento por meio de visualizações como “vôos para um lugar desconhecido, imaginado, ou para um ‘mundo louco’”. Expressões do imaginário por meio da fala, da escrita, do desenho e da colagem livre e espontânea sobre o que observam e o que acontece. Abertura de espaço para criações de ‘histórias absurdas’ em busca de soluções ou narrativas que buscam transformações, mobilizadas pela questão: se eu tivesse poderes e fosse mágico o que eu transformaria e como?.

Nas análises e avaliações da pesquisa

apresentada neste artigo, constatou-se que a escola tipo A se associava a “mãe-ambiente”, que facilita o estilo intuitivo, mantendo nas relações de aprendizagem a valorização do imaginário por meio das artes plásticas, do conto e da música. No contexto escolar de educação infantil, tipo B, havia poucas explorações destas atividades. Quando o conto ou jogos imaginários ocorriam, referiam-se a meios pedagógicos que direcionavam à alfabetização, para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita, impedindo, muitas vezes, a maior expansão do imaginário e da intuição, fatores fundamentais para o desenvolvimento e criação das crianças.

As avaliações da aprendizagem na orientação familiar demonstraram que, entre os integrantes familiares, o valor e a prática da imaginação alteravam em função dos estilos de pais e de famílias mais ou menos criativas. Alguns atribuíam um valor positivo da capacidade criativa dos “heróis” ou mitos familiares que se destacam na sua história familiar, trazendo o valor dos contos da música, das artes e mobilizando nos seus filhos a capacidade de imaginar.

#### **Facilitação da mãe-ambiente com valorização do estilo sensório-perceptivo concreto**

Apresentações de brincadeiras em que ocorrem muitos movimentos, ações e explorações de sensações, aspectos que facilitam o estilo sensório-perceptivo, com atitudes mais extrovertidas. Brincadeiras com areia, terra, água, explorações de sensações táteis, contatos e toques corporais. Atividades que se remetem à imitação do dia a dia, ou lembranças das experiências já vividas. A aceitação das defesas das crianças com estes estilos, quando se apóiam em demasia nos modelos, nas construções concretas, na praticidade ou no produto final, ampliando as condições de criação com aproximações progressivas de imagens, fantasias e abstrações. Desenvolvimento da imaginação sempre a partir do real concreto, do sensorial e de referências objetivas. Vivências com base no já experimentado, apoiando-se na

memória visual, auditiva, tátil, cinestésica e espacial. Apresentações de contos com rimas sonoras ou sons de natureza, ricos nas imagens visuais e cromáticas com descrições dos espaços, das ações e das aventuras das personagens. As atividades mais facilitadoras são, portanto, as construções tridimensionais com caixas, argilas e outros volumes, bem como as expressões gráficas, desenhos e movimentos corporais e os jogos de adivinhações por meio de sensibilizações sensorio-perceptivas, tais como adivinhações das pessoas, por meio de sons, cheiros e toques. Os processos cognitivos facilitadores são observações, memória visual, espacial, auditiva, atenção a detalhes, o raciocínio a partir da observação e da experiência concreta. O ambiente facilitador deste estilo possibilita o progressivo deslocamento do excesso do movimento e do apoio nas ações e no concreto para as relações com imagens e abstrações.

Na análise dos resultados da pesquisa, constatou-se que estas experiências e atividades se apresentavam com uma frequência significativa na escola de educação Infantil A, em que se valorizavam a inteligência cinestésica e expressão das artes plásticas e corporais. O número menor de crianças da escola tipo A foi uma variável que contribuiu para maiores experiências e contatos dos educadores com as crianças, mediados por expressões corporais, relaxamentos e sensibilizações. Constatou-se, nas análises da aprendizagem da escola B, que a grande quantidade de alunos e um foco maior na produção final destas crianças, em relação à alfabetização e ao desenvolvimento cognitivo foram fatores que influenciaram na menor frequência dessas experiências sensorio-motoras. Na orientação familiar, observou-se que a maioria dos integrantes familiares não alimentava estas experiências sensoriais com as crianças, apesar de que aqueles originados do interior demonstravam valorizar as experiências cinestésicas na sua infância, nas brincadeiras de rua e contato com a natureza, reconhecendo o valor desta aprendizagem.

### **Facilitação da mãe-ambiente com valorização dos estilos cognitivo-afetivos subjetivos (função sentimento)**

Abertura de espaço para brincadeiras simbólicas repletas de valores e trocas afetivas, dramatizações, identificações e troca de papéis. Sugestões de atividades que envolvam emoção. Apresentações de histórias que representam conflitos e diálogos emocionais entre as personagens. Atividades que requerem escuta e aproximação afetiva de quem acolhe. Sensibilizações e contatos afetivos para gradativamente se aproximar do que é difícil para estes estilos, como as propostas teóricas e abstratas. Respeito às defesas destas crianças frente às regressões emocionais ou agressões e seduções, com intervenções para um deslocamento gradativo que possibilita elaborações imaginárias, abstrações e construções objetivas. São facilitadores para a aprendizagem destes estilos subjetivos o convite para que a criança entre nos contos de fadas, narrativas ou qualquer história em que haja emoções, sentimentos de alegria, tristeza, raiva e ódio, conflitos. Este mergulho na história possibilita à criança colocar-se no lugar da personagem, gerando transformações, escolhendo e decidindo.

Nas análises e avaliações da pesquisa, constatou-se que, apesar dessa experiência subjetiva ser valorizada por todos, a escola que apresentou adequado e satisfatório diálogo com a subjetividade foi a do Tipo A. Os educadores desta escola avaliam a necessidade de desenvolver mais este aspecto com os familiares para ampliar e garantir esta relação afetiva entre pais e filhos.

Na orientação familiar desenvolvida na pesquisa, percebeu-se que os integrantes de família, em sua maioria, apresentavam dificuldade para lidar com os seus próprios sentimentos e os das crianças, mas muitos se conscientizaram da necessidade de se cuidar destas relações consigo próprio, com seus parceiros e com as crianças.

### **Facilitação da mãe-ambiente com valorização do estilo cognitivo-afetivos mentais (função pensamento)**

Brincadeiras desafiantes para construções mentais, com identificações e relações de idéias, dos signos conceituais. Planejamentos e explicações, respondendo aos porquês excessivos das crianças que apresentam esta capacidade mental. Contatos com jogos de regras e respostas explicativas frente às perguntas e adivinhações (o que é, o que é), em busca das relações de causa e efeito, das antecipações sobre o que vai acontecer, das resoluções de charadas. Apresentações de experiências em que haja explicações e relações de causa e efeito para progressivamente se aproximar das relações afetivas e dos diálogos com as emoções, aspectos que estas crianças apresentam maiores dificuldades. As informações verbais, indagações e desafios para respostas, não assustam as crianças com tendências a estes estilos. Respeito frente às defesas que se manifestam com excessos de porquês e explicações, ou com voracidades sobre o saber e informações, mas com intervenções gradativas deslocando-se para o desenvolvimento de outros processos cognitivos perceptivos ou imaginários, e para o diálogo com os sentimentos, à medida que o aprendiz adquira confiança em si e no outro. Favorecem muito a aprendizagem destas crianças os jogos de “detetive” e as narrações de histórias repletas de situações-problemas, com mobilizações das relações lógicas de causa e efeito e articulações começo-meio e fim, em busca das soluções. Os livros que facilitam estes estilos mentais são os que mobilizam definições, com mistérios que exigem lógica, charadas ou que envolvem algum tipo de conceito matemático.

Nas avaliações feitas à escola, esta forma de aprender era mais frequente na escola tipo B, desenvolvendo excessivamente as elaborações mentais, mediadas pelos porquês e pelas explicações (função racional mental), com tendências a excluir as outras experiências. A escola tipo A tendia a enfatizar mais o

imaginário, o sensorio-motor e a subjetividade, apesar de considerar a importância gradativa do desenvolvimento mental e intelectual.

Na orientação familiar, percebeu-se maior incidência de valorização entre os pais e familiares, em relação à intelectualidade e ao sucesso acadêmico, quando traziam uma história e mito familiar do herói mental intelectual bem sucedido.

Nas fontes de pesquisa indicadas no final deste artigo<sup>13</sup>, há pesquisas e projetos que apresentam variações de contos, poesias, cantigas e jogos possibilitadores do desenvolvimento intuitivo, sensorio-motor, sentimento e pensamento. Nessas fontes, há detalhes e fundamentos sobre formas de diagnósticos e de intervenções, com jogos, atividades, literaturas infantis e músicas que facilitam a aprendizagem destes diferentes estilos cognitivo-afetivos.

As respostas finais, após o desenvolvimentos dos projetos nos diferentes contextos, demonstraram maior conscientização dos cuidadores e criações de condições de aprendizagem que possibilitaram o desenvolvimento mais integrado destas crianças. Esta “pesquisa-participação”, pela sua natureza e pelo enfoque fenomenológico e ecológica do desenvolvimento humano<sup>14</sup>, tinha como compromisso fazer as devolutivas, avaliar e garantir as condições de continuidade do projeto. Nessas devolutivas ampliaram-se novos projetos numa construção em rede “escola-família”, com foco nas condições saudáveis de desenvolvimento integral da criança.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As pesquisas e projetos tinham como meta diagnosticar os diferentes níveis de sofrimentos associados às primeiras relações da criança com o ambiente em que se encontram presentes sutis variações das funções maternas. Gilberto Safra<sup>8</sup>, ao se referir à função materna, destaca as “fraturas éticas” da cultura, associadas aos diferentes níveis de desvios que ocorrem nesta relação “criança-mãe ambiente”. Coloca em destaque a importância desta condição de

receber a criança atenuando os sofrimentos humanos contemporâneos, devido ao descuido ou falhas do ambiente:

*“ a recepção que cada bebê encontra estará marcada pela possibilidade que sua família tem de estar enraizada, em cada uma das dimensões do ethos humano. Cada família proporcionará uma recepção peculiar ao bebê, matizada pelo que traz preservado de suas tradições, pelas questões que a atravessaram ao longo das gerações e pelo momento histórico em que o bebê chega”.*

Safra aproxima esta condição saudável integradora de encontros do bebê com o outro e o ambiente, ampliando para questões históricas culturais: *“...A apresentação da mãe ou do seu pai ao seu bebê é fenômeno histórico que depende do contexto sócio-cultural histórico no qual está colocada a família”*<sup>8</sup>. Prossegue suas reflexões, destacando a qualidade desta postura de quem recebe e que não se associa apenas a um conhecimento pedagógico, científico, técnico ou acadêmico, referindo à qualidade “mãe-educador”: *“...um verdadeiro educador é constituído pela seiva das gerações de um povo e não por uma faculdade de pedagogia”*<sup>8</sup>.

Os objetivos da pesquisa e projeto dizem respeito às análises das posturas dos cuidadores, em relação ao ato do receber, diferenciando as sutis violências ocorridas nesta dinâmica. Os projetos aprofundam-se nas criações de jogos e atividades que possibilitam mediações psicopedagógicas educacionais e terapêutica, voltadas à educação e ao desenvolvimento saudável da criança (salutogênese). Foram destacados para este artigo pesquisas que focalizam a aprendizagem da criança de 0 a 6,

tendo em vista o seu desenvolvimento integral e as conquistas presentes e futuras da autonomia e da criatividade. Uma das metas destas pesquisas é o aprimoramento dos diagnósticos, intervenções psicopedagógicas, interdisciplinares e transdisciplinares e o desenvolvimento educacional, tendo em vista a conscientização das pessoas envolvidas nessa dinâmica. É necessário perceber e atuar, em busca das mudanças saudáveis que possam reverberar em todos os contextos educacionais, atentos aos sinais que revelam possíveis fraturas geradoras de sofrimentos e que se encontram potencializadas na nossa cultura contemporânea. Há necessidade de se cuidar das relações de acolhimento e de atuação psicopedagógica, de uma forma em que não gere as solidões precoces e não potencialize os medos, ameaças de mortes excessivas e destrutivas, intensificando as fobias. É de grande urgência possibilitar o “*holding*” (o segurar e dar suporte) às crianças, aos pais e aos educadores, cuidando também da reintegração possível destes adultos cuidadores para que a criança possa confiar, ser amada e ter esperanças. Faz-se necessárias as projeções e introjeções de heróis em busca da integração, não se fixando na concepção de “heróis Hércules”, onipotentes. O desafio é buscar identificações com o “herói que reconhece sua força complementada com a do outro”, com movimentos semelhantes aos que nos ensinam os “gansos selvagens”, nos seus vãos em bando:

*“Quando um ganso bate as asas, por exemplo, voando numa formação em V, cria um vácuo para a ave seguinte passar, e o bando inteiro tem um desempenho de 71% melhor do que se voasse sozinho”*<sup>15</sup>.

### SUMMARY

Child development through facilitation (Holding): violence, resilience and cognitive-affective style

This paper approaches the importance of the maturational process and the environment facilitation in the children's development, according to Winnicott's and Safran's psychoanalytical theory. The study focuses on the relationships distortions "children - family- school- culture" and also on different violences, putting emphasis on the possibility of human integration and cultural creation. The research discuss some essential aspects for an efficient learning in the family, at school, in the community and in therapies. This work presents the satisfactory relationship "children- parent", the holding, the different cognitives and affectives styles, Carl Jung, VonFranz and art-therapeutics processes, opening the doors to the psychopedagogics, families' and children's learning.

**KEY WORDS:** Maturational process. Maternal function. Holding. Violence. Resilience. Learning.

### AGRADECIMENTOS

Agradecimentos a equipe de profissionais psicopedagogos, psicólogos e arteterapeutas da Ong Interação, em especial a Regina Del Coco, Carla Marquart que dão suporte às orientações familiares e Denise Formenton pela excelente realização e bons resultados dos projetos desenvolvidos na escola de educação infantil.

### REFERÊNCIAS

1. Winnicott DW. O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. São Paulo:Artmed;2007.
2. Fagali EQ. Encontros entre arteterapia e psicopedagogia: arteterapia no contexto educacional e psicopedagógico. In: Ciornai (org). Percursos em arteterapia. São Paulo:Summus;2000.
3. Jung CG. Tipos psicológicos. Rio de Janeiro:Guanabara.
4. Von Franz, Hillman J. A tipologia de Jung. São Paulo:Cultrix;1974.
5. Gardner H. Inteligências múltiplas. Porto Alegre:Artes Médicas;1999.
6. Winnicott DW. O brincar & a realidade. Rio de Janeiro:Imago;1975.
7. Winnicott DW. Holding e interpretação. São Paulo:Martins Fontes;2001.
8. Safran G. A poética na clínica contemporânea. São Paulo:Idéias;2004. p.128.
9. Safran G. Desvelando a memória do humano: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio. São Paulo:Edições Sorbornost;2006.
10. Fagali EQ. Contribuições da Gestal-terapia para a Psicopedagogia. In: Karina (org). Expandindo fronteiras: Gestalt-terapia aplicada em vários contextos. Campinas: Livro Pleno;2007.
11. Fagali EQ, Del Coco R. Contos, cantigas, jogos e dinâmicas de grupo para o

- diagnóstico e desenvolvimento dos estilos cognitivo afetivos. Vol. I. Educação infantil. Produção independente: núcleo\_integracao@ibest.com.br
12. Suringar APG. Dialogando com os estilos cognitivos da criança no nível da educação infantil: reflexão e práticas inspiradas em construções psicopedagógicas derivadas da abordagem de C. Jung. Monografia Psicopedagogia. São Paulo: Sedes Sapientiae; 2002.
  13. Fagali EQ e colaboradores. Cadernos Integração Interação. Diagnósticos psicopedagógicos: estilos cognitivo-afetivos e dinâmica complexa. Produção independentes: www.oscipinteracao.org.br nucleo\_integracao@ibest.com.br
  14. Bronfenbrenner U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. São Paulo:Artes Médicas; 1996.
  15. Rangel A. O que podemos aprender com os gansos. São Paulo:Original;2006.

---

*Trabalho realizado na ONG Interação, em parceria com escolas públicas e particulares de Educação Infantil – São Paulo, SP.*

---

*Artigo recebido: 6/6/2009  
Aprovado: 21/08/2009*