

Márcia Elisa Jager¹
Jéssica Cruz Macedo²

RELAÇÃO AFETIVA PROFESSOR-ALUNO E ESQUEMAS INICIAIS DESADAPTATIVOS EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES

AFFECTIVE RELATIONSHIP TEACHER-STUDENT AND INITIAL SCHEMES DESADAPTIVE IN PRE-SCHOOL CHILDREN

RESUMO

Este estudo busca discutir de que forma o professor, na relação afetiva e no lugar de figura de apego, pode influenciar na construção de esquemas iniciais e modelos de funcionamento interno da criança pré-escolar. Foram entrevistadas duas professoras da educação infantil de uma escola pública através do método qualitativo-exploratório, tendo o estudo de caso como base para análise. As informações foram discutidas a partir do modelo conceitual de Jeffrey Young e suas bases epistemológicas. A coleta de informações indicou a importância do lugar do professor enquanto figura de apego para a mudança comportamental e afetiva das crianças no ambiente escolar. O professor precisa ser instrumentalizado para que possa assumir essa função social no cenário da educação infantil. Essa instrumentalização pode estar associada à prática da Psicologia Escolar na abordagem cognitivo-comportamental.

Palavras-chave: Educação; Terapia cognitiva; Criança.

ABSTRACT

This study seeks to discuss how the teacher, in the affective relationship and in the place of attachment figure, can influence the construction of initial schemes and models of internal functioning of the preschool child. Two female teachers of a public school were interviewed through the qualitative-exploratory method, with the case study being the basis for analysis. The information was discussed from the conceptual model of Jeffrey Young and his epistemological foundations. The collection of information indicated the importance of the place of the teacher as a figure of attachment for the behavioral and affective change of the children in the school environment. The teacher needs to be instrumented so that he can assume this social function in the child education setting. This instrumentalization may be associated to the practice of School Psychology in the cognitive-behavioral.

Keywords: Education; Cognitive therapy; Child.

¹ Mestre. Especialista em Terapias Cognitivo-Comportamentais. - (Professor Universitário) - Agudo - SP - Brasil.

² Formação em Psicologia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Santiago - (Psicóloga).

Correspondência:

Márcia Elisa Jager.

Instituição: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Santiago.

Avenida Batista Bonoto Sobrinho, 733.

Santiago/RS - Brazil.

CEP: 97700-000.

E-mail: marciajager@yahoo.com.br

Este artigo foi submetido no SGP (Sistema de Gestão de Publicações) da RBTC em 23 de fevereiro de 2018. cod. 622.

Artigo aceito em 25 de julho de 2018.

DOI: 10.5935/1808-5687.20180003

INTRODUÇÃO

A Lei n 9.394/1996 (1996) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e assegura que a escola deve oferecer educação básica caracterizada em três modalidades de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação infantil é direcionada para crianças de zero a cinco anos de idade e ofertada em creches e pré-escolas. O ensino fundamental é direcionado para crianças de seis anos à adolescentes de quatorze anos de idade e o ensino médio direcionado para jovens de quinze a dezessete anos de idade. Evidentemente, esta referência cronológica pode alterar-se, conforme maturidade cognitiva do aluno e desenvolvimento no processo de aprendizagem. As pré-escolas, creches, espaço institucional recorte deste estudo, buscam o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social por intermédio da atuação qualificada de educadores e gestores.

A escola e as relações que nela se (re) produzem refletem na formação da personalidade, pois a criança passa a maior parte do seu tempo nesta Instituição, vivenciando interações sociais e afetivas contínuas com colegas e professores (Alves et al., 2018; Dessen & Polônia, 2007; Fava & Martins, 2016; Fava, 2014). No espaço escolar, além da aprendizagem produto do desenvolvimento cognitivo (pensamento, linguagem e afetividade) produzida pela interação com o ambiente (Fava, 2014; Piaget, 2012; Oliva, 2016), a criança constrói seu mundo interno ao mesmo tempo em que é construído por ele (Alves et al., 2018; Fava & Martins, 2016; Fava, 2014; Oliva, 2016).

Na pré-escola, especialmente, a criança vivencia um processo de adaptação, visto sua inserção em um novo ambiente social e afetivo que até o momento, restringia-se à família e aos principais cuidadores. O ingresso na escola trará consigo a construção de um ambiente social que será significado pela criança e pelas interações que ali se construirão. O ambiente, as pessoas, o espaço físico, as relações e as expectativas se modificam (transição entre ambiente familiar e o escolar), gerando cognições, emoções e comportamentos diversos frente o desconhecido (Gonçalves & Damke, 2007; Neufeld, Dias-Correa, & Marturano, 2016; Reda & Ujie, 2009). Neste período, o papel do professor como mediador e o vínculo afetivo construído entre a criança e os adultos são fundamentais, pois a criança precisa sentir-se acolhida, segura, protegida e validada neste espaço (Neufeld et al., 2016; Santos, 2012). Algumas crianças se desenvolvem em ambientes familiares atravessados por relações de apego inseguras e ambivalentes que produzem desamparo e agressividade (Ainsworth, 1978; Bowlby 1989; Bowlby, 1969/1990). Estas crianças podem encontrar na escola e, principalmente no professor, um suporte para a validação emocional e acolhimento de suas necessidades emocionais básicas antes negligenciadas (Fava, 2016; Bizinoto, 2015; Wainer & Rijo, 2016; Wainer, Paim, Erdos, & Andriola, 2016; Young, Klosko, & Weishaar, 2008), possibilitando assim uma reedição da experiência subjetiva até então considerada como única referência de si, do outro e do mundo (Abreu, 2013).

Os vínculos afetivos possuem uma importante função no desenvolvimento socioemocional infantil na medida em que suprem necessidades emocionais básicas ao desenvolvimento: vínculos seguros (segurança, estabilidade, cuidado e aceitação); autonomia, competência e sentimento de identidade; liberdade de expressão; necessidades e emoções validadas; espontaneidade e lazer, bem como limites realistas e possibilidade de autocontrole (Falcone, 2014; Young, 1990, 1999; Young et al., 2008). Quando estas necessidades emocionais não são suficientemente satisfeitas pelas figuras de apego da criança, esquemas iniciais disfuncionais - EIDs (conjunto de cognições, emoções e comportamentos), produto de representações internas frágeis e negativas a respeito de si, do outro e do mundo produzidas a partir da relação com o outro, permeiam a constituição de self infantil (Abreu, 2013; Falcone, 2014; Young, 1990, 1999; Young et al., 2008; Wainer et al., 2016).

Aliado às figuras parentais da criança, o professor auxilia então na satisfação destas necessidades emocionais básicas, tornando-se uma importante figura de apoio ao desenvolvimento infantil na medida em que reitera (ou contrapõe) representações internas infantis (Fava, 2017). O professor (seja ele educador infantil, fundamental ou médio, mas especialmente o primeiro) pode suprir necessidades emocionais básicas de seus alunos na medida em que compreende o seu processo de aprendizagem em sua amplitude e complexidade: seu desenvolvimento cognitivo e emocional, diferenças individuais, o lugar do estresse, ansiedade e motivação na aprendizagem, da relação entre família e escola, reconhecimento de suas próprias crenças no processo educacional, a forma como se produz a agressividade no espaço escolar e o impacto social decorrente da entrada na escola (Alves et al., 2018; Fava, 2016; Fava, 2017; Neufeld et al., 2016). A oferta de segurança, acolhimento, proteção e validação emocional identifica o professor como uma figura de apego que constrói com a criança um vínculo afetivo capaz de reparar a negligência emocional vivenciada nas relações parentais, mobilizando mudanças no mundo interno infantil (Fava, 2017; Neufeld et al. 2016; Young et al. 2008). Este último aspecto, especialmente, configura-se como o recorte empírico desta pesquisa.

A entrada na escola coloca o professor em uma experiência relacional constante com a criança, edificando sua construção enquanto figura de apego de seu círculo social e afetivo, agora ampliado (Gomes & Melchiori, 2012; Neufeld et al., 2016). O papel do apego envolve o conhecimento de que uma figura de apego está disponível e oferece respostas capazes de gerar um sentimento de segurança, fortalecedor da relação que evolui para a construção de um vínculo afetivo (Bowlby, 1989; Cassidy, 1999). O vínculo se constrói a partir das capacidades cognitivas e emocionais da criança aliadas à consistência dos procedimentos de cuidado, pela sensibilidade e responsividade dos cuidadores construído a partir da experiência diária (Bowlby, 1989).

O professor, inicialmente, não se configura enquanto figura de apego para a criança, uma vez que a representação mental infantil acerca de quem será uma referência afetiva de cuidado, segurança, proteção e amparo (características do vínculo estabelecido com a figura de apego) será construída a partir da experiência diária (Neufeld et al., 2016). Essa representação mental também pode ser compreendida enquanto um modelo de funcionamento interno que se refere às representações das experiências da infância relacionadas às percepções do ambiente, de si mesmo e das figuras de apego (Bowlby, 1969/1990, 1973/1980). Os modelos internos de funcionamento (representações ou expectativas que guiam o comportamento próprio e que servem como uma base de predição e interpretação do comportamento de outras pessoas às quais se é apegado), tendem a se manter e a ser reforçados nas interações com outros. Isso porque os indivíduos são propensos a se colocar em situações que reforçam os seus modelos precoces de funcionamento interno (Sperling & Berman, 1994) devido a necessidade de coerência de self (Abreu, 2013).

Em alguns casos, a figura de apego do professor pode ser a única ou a mais importante referência afetiva da criança, colocando as experiências escolares em uma posição importante frente a saúde mental infantil (Gomes & Melchiori, 2012). Em contexto de relações familiares abusivo e negligente, a construção da representação mental infantil tende a se dar de forma rígida, mal adaptada e inapropriada. A confiança da criança de que outras pessoas podem compreender os outros por meio dos seus próprios sentimentos é frágil ou até mesmo destruída. As possibilidades de que a criança iniba sua capacidade de se envolver em relacionamentos de apego intensos aumenta, comprometendo seu desenvolvimento socioemocional (Fonagy & Target, 1997; Young et al., 2008).

O professor de educação infantil passa a ser, então, mais uma figura de apego importante da rede de experiências afetivas infantis capazes de influenciar na forma como a criança pensa, sente e vive o mundo interno e externo (Fava, 2017; Neufeld et al. 2016; Young et al. 2008). Ele reforça esses modelos internos de funcionamento, heranças e produções atuais das relações afetivas familiares, podendo suprir ou amenizar falhas ambientais afetivas, interferindo na saúde mental das crianças e no futuro de suas relações sociais e afetivas, enquanto adolescentes e adultos. Isso porque as primeiras relações de apego, estabelecidas na infância, afetam o estilo de apego do indivíduo ao longo de sua vida (Bowlby, 1989, Fava, 2014).

A partir do exposto, em um olhar relacional acerca da diáde professor-aluno e no recorte empírico do lugar do professor de educação infantil no processo de adaptação de crianças pré-escolares, discute-se: de que forma o professor, na relação afetiva e no lugar de figura de apego, pode influenciar na construção de EIDs e modelos de funcionamento interno da criança pequena que ingressa na pré-escola? O problema de pesquisa foi respondido a partir de discursos de duas professoras da educação infantil que vivenciavam a adaptação escolar das crianças.

O recorte teórico utilizado para se pensar esta problemática é o modelo conceitual de Jeffrey Young acerca da formação da personalidade normal ou patológica, aplicada pelo autor sob a ótica da Terapia do Esquema (TE) (Young, 1999, Young et al., 2008). A TE é um arsenal de práticas construído a partir da experiência clínica de Jeffrey Young que repousa em bases epistemológicas vinculadas a teorias cognitivo-comportamentais tradicionais de segunda geração, teoria do apego de John Bowlby, Psicologia da Gestalt, escola construtivista e psicanalítica e neurociências. Conforme Barbosa, Terroso e Argimon (2014), as bases epistemológicas definem a compreensão de mundo, de sujeito e de psicopatologia, oferecendo sólidas concepções teóricas e filosóficas para a construção da prática em Terapias Cognitivo Comportamentais (TCCs).

As bases epistemológicas da TE foram unificadas pelo autor em um modelo conceitual e de tratamento rico e unificador para pacientes com transtornos psicológicos crônicos, bem como ofereceu às TCCs uma compreensão da formação da personalidade normal e patológica que, até então, parecia frágil. Esta compreensão coloca as experiências infantis com figuras de apego (pais, demais familiares e professores, por exemplo) no centro da formação da personalidade (Young et al., 2008) e por este motivo direciona as discussões neste trabalho.

MÉTODO

O delineamento utilizado neste estudo foi o qualitativo-exploratório, por intermédio de pesquisa de campo (Gerhardt & Silveira, 2009; Minayo, 2014). As participantes foram duas professoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), setor público, situada em uma cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Elas possuíam formação acadêmica em Pedagogia; estavam atuando como educadores na pré-escola, atendendo crianças na faixa etária dos três aos cinco anos de idade; já haviam tido experiência na adaptação de crianças na educação infantil em anos anteriores e aceitaram participar voluntariamente do estudo. As participantes são identificadas por nomes fictícios para preservar sua identidade. Bruna tem 48 anos de idade, é formada em Pedagogia, com atuação na educação infantil há 12 anos. Eduarda tem 45 anos de idade, formada em Pedagogia, com atuação na educação infantil há 25 anos.

Se reconhece a impossibilidade de generalização dos resultados deste estudo devido ao baixo número de participantes e às características inerentes da pesquisa qualitativa (Minayo, 2014). As concepções filosóficas de ciência características das TCCs e o delineamento de pesquisa comum à área (pesquisa quantitativa com grupos controles) também não foram utilizadas neste estudo (Barbosa, Terroso, & Argimon, 2014). No entanto, argumenta-se a riqueza da pesquisa qualitativa quando se busca compreender um fenômeno psicológico que merece um olhar individualizado e sensível à história e subjetividade de quem fala, combinado à uma compreensão teórica aprofundada e detalhada. Quando se pensa na possibilidade de aplicar a

pesquisa qualitativa ao estudo de caso, potencializa-se a riqueza das discussões, uma vez que se reflete a complexidade do caso na sua particularidade (Minayo, 2014).

Desta forma, como este estudo não buscou validar eficácia de práticas psicoterápicas e tampouco testar verdades científicas, considerou-se a abordagem qualitativa de relato de caso adequada, uma vez que ela pode gerar reflexões em profissionais e pesquisadores que compartilham das abordagens cognitivo-comportamentais, direcionando ponderações para conceitualizações de casos e intervenções. Ainda, no momento que se aceita o ecletismo teórico e epistemológico característico das TCCs como requisito que garante o questionamento e consequentemente o amadurecimento da ciência (Barbosa, Terroso, & Argimon, 2014), parece coerente aceitar também o ecletismo metodológico, colocando a pesquisa qualitativa como mais uma possibilidade de se pensar acerca dos fenômenos psicológicos pelo olhar das abordagens cognitivo-comportamentais. Não se optou por realizar estudo de caso múltiplo (Yin, 2015) devido o tema de pesquisa e os participantes não responderem aos critérios necessários a este delineamento. No entanto, a análise do caso foi realizada seguindo uma de suas possibilidades: Em um primeiro momento, se apresenta o caso, suas características e particularidades principais percebidas a partir do instrumento de coleta de informações, oferecendo uma compreensão global. Em um segundo momento, se realiza a sua análise e discussão teórica em um viés qualitativo (Yin, 2015).

O instrumento de informações utilizado neste estudo foi a entrevista semiestruturada, considerada tradicional para coletar informações na pesquisa qualitativa (Gerhardt & Silveira, 2009; Minayo, 2014). Para a entrevista semiestruturada, foi utilizado um roteiro de perguntas construídas a partir dos objetivos do estudo (Minayo, 2014). A entrevista contemplou os seguintes eixos norteadores: (1) O período de adaptação escolar e sua relação com as características familiares da criança; (2) Relação afetiva e de apego com as crianças e sua influência no desenvolvimento emocional infantil; e (3) Estratégias e manejos utilizados pelas professoras para administrar as dificuldades de adaptação infantil.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP da Universidade à qual o estudo esteve vinculado, conforme parecer nº1.944.593. A coleta, análise e armazenamento das informações após término do estudo respeitaram as diretrizes oferecidas pelo respectivo CEP. As entrevistas ocorreram na própria escola a qual as participantes trabalhavam, em dia e horário de melhor acesso a elas, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme sugere o CEP. As entrevistas tiveram duração, em média, de uma hora, foram gravadas e, após, transcritas integralmente para análise. Além do modelo conceitual de Jeffrey Young já citado, literaturas científicas relacionadas a infância, escola e processo de adaptação escolar também foram utilizadas para a análise qualitativa das informações levantadas na entrevista.

BRUNA

Bruna descreveu que para acolher as características familiares no período de adaptação da criança, ela procurou junto aos pais ou cuidadores, *“conversar, ver se tem alguma restrição, se tem alguma recomendação”*. Ela buscou conhecer as individualidades de cada criança através de *“uma reunião para conversar com os pais”*. Bruna relatou que é a partir de uma *“conversa separada com a mãe”* que o maior número de informações a respeito das características familiares é adquirido. Ela contou que é através dessa conversa também que ela busca conhecer um pouco do funcionamento da própria criança. Para ela, *“é um estresse pai e mãe”*, enfatizando que são os pais que devem resolver seus problemas familiares, reiterando várias vezes que *“a família atrapalha muito a forma com a criança entra na escola”*. Indicou que os pais as vezes *“mimam demais as crianças, não dão limites ou agridem e deixam elas com medo”*. Para ela, isso influenciava na forma com a criança chega na escola.

Bruna contou que busca não diferenciar os alunos: *“a gente procura tratar todos iguais né (...) nada de privilégios para um”*. Ela costumava *“acolher bem, dá um carinho, um beijinho”*, mas ressaltou que nem sempre conseguia criar um bom vínculo com as crianças. Ela disse que *“tem crianças bem difíceis de lidar”*, *“só que a gente, tem que tentar se aproximar né, de algum jeito. Tem que tentar se aproximar pelo menos dessa criança né, por que tem umas crianças assim, que são assim, bem complicadas de lidar”*. Bruna contou que quando o processo adaptativo ocorre de forma disfuncional e a criança não consegue se adaptar à escola *“é algum problema que já vem de fora e que tem que ser tratado, as vezes da família e da forma como tratam ela né”*, mas destacou que *“a maioria a gente consegue trazer para a sala de aula, conversando com carinho tudo, mostrando que a gente gosta deles, respeitando o tempo deles”*. Ela ainda indicou que *“com o tempo eles vão mudando, vão ficando mais apegados, mais carinhosos com a gente”*.

Bruna contou que é complicado manejar as emoções que surgem durante o processo de adaptação, principalmente a raiva *“(...) já teve casos assim de crianças bem nervosas, agitadas e extrapolam assim aquela raiva”*. Ela sentia dificuldades, principalmente, em manejar a criança que chorava e gritava, pois *“tumultua um pouco a aula”*, mas sua reação era de *“tentar conversar, fazer um carinho, acalma né”*. Bruna considerou a agressão entre eles também como um momento crítico e difícil de lidar, *“tu tens que separar, tu tens que acalmar”*, *“agressão ali é brabo né, por que depois aparece uma criança em casa com uma mordida”*. Quando um aluno apresentava dificuldade de separar-se fisicamente (e emocionalmente) de seus pais ou cuidadores, Bruna contou que vai *“chamando com carinho”*; *“e se tu respeitas assim né, o tempo dele tu consegue alguma coisa”*. Ela indicou que é importante *“dar limites para eles, amor e carinho, escutando e olhando para eles... com jeitinho tu vai conseguindo que eles melhorem e se deem bem entre eles e com a gente mesmo”*.

EDUARDA

Eduarda relatou que busca acolher as características familiares no período de adaptação *“de forma bem alegre, eu tento passar a maior segurança para eles, acolhendo as crianças com alegria e carinho”*. Ela conheceu as individualidades e particularidades de cada criança por intermédio de uma entrevista inicial com os pais, geralmente com a mãe: *“eu pergunto quais as preferências dela em casa, o que ela come (...) com quem ela convive, como ela é, se comporta”*. Eduarda evidenciou a influência superprotetora de alguns pais, especialmente das mães, quando *“elas querem fazer aquilo (guardar as mochilas e ir à sala de aula ou outros espaços escolares) por eles, eu acho que elas estão habituadas em casa a isso né, os pais são daquele jeito, aí com jeitinho a gente vai conversando, vai brincando”*. Para ela, são aos pais que apresentavam dificuldade em separar-se dos filhos: *“(...) ele se adaptou bem, mais é o medo da família (...) tem alguns pais que parecem que tem ciúmes da gente, quando o filho se habitua e sente falta da escola. Teve uma mãe que me disse que parecia que o filho não sentia falta dela, pois não chorava como as outras crianças, quando deixadas pelas mães”*.

Eduarda considerou que a relação afetiva construída com seus alunos *“é muito boa (...) eles vêm para o meu colo, aí professora eu te amo (...) precisa ter muito carinho”*. Mas enfatiza que as vezes esse carinho não é do início: *“as vezes eles chegam bem arredios, aí tu vais conquistando, mostrando carinho, cuidando deles, até que eles também passam a te enxergar como uma pessoa querida”*. Ela descreveu que para manejar as particularidades de cada criança precisa *“se aproximar dela, buscar algum instrumento que ela vai se entreter ali, (...) por exemplo um joguinho, se tu ver que não vai dar certo, procura uma massinha, aí tu busca inserir ela no grupo de alguma maneira”*. Eduarda compreendeu que quando o processo de adaptação ocorria de forma disfuncional, é possível que a criança desenvolvesse alguma problemática, *“até assim uma Síndrome do Pânico, alguma coisa assim relacionada que ela acha que a mãe dela não vem buscar ou a família”*. Nestes casos, disse que iria *“conversando com a criança, faço um carinho alguma coisa assim, digo para ela que vai ficar tudo bem, que ela não está sozinha, que estou ali com ela até a mamãe chegar. Se não tiver controle, aí sim, a diretora liga para a família”*.

Eduarda contou que as emoções infantis mais comuns no processo de adaptação eram a raiva e o medo. Quando elas apareciam, ela buscava oferecer apoio e carinho: *“quando é o medo eu tento assim abraçar a criança, conversar com ela, tentar acalmar e entender aquele medo, do que será que ela tem medo? Quando é a raiva tu vê assim que eles ficam com raiva, eles embrabecem, gritam e choram né?! Aí eles não querem te escutar, aí tu tens que pegar ele, olhar, pegar eu digo assim no sentido de abraçar né, olhar nos olhos e dizer: “Calma, tu me olhas aqui, não é assim, vamos conversar, olha para Prof.”*

“Ela considerou que o momento mais crítico de manejar era “quando a criança chora, chora, grita e tem aquela mãe que fica junto também, que não consegue se separar”; Eduarda argumentou que *“é muito difícil para ti tirar aquele vínculo, ele não consegue e não há o que tu ofereças para ele que ele se desvincule da mãe”*. Para ela, isso também tinha relação com a mãe: *“as vezes elas não querem ou não conseguem se separar dos filhos e, de alguma forma que eu não saberia dizer como, acabam dizendo ou mostrando isso para eles”*. Ela acreditava que *“aquilo é tipo um medo né, que ela tem um pânico que a mãe vai ir e não vai voltar. Ou que alguém vai judiar ela ali, ela não sabe como é que vai ser aquele ambiente, tu tens que procurar envolver ela para ela interagir com os outros, só que algumas crianças não te dão abertura para isso”*.

ANÁLISE QUALITATIVA DAS INFORMAÇÕES

Para discutir de que forma as professoras, na relação afetiva e no lugar de figura de apego, podem influenciar na construção de esquemas iniciais e modelos de funcionamento interno da criança pré-escolar, organizou-se a análise qualitativa das informações em eixos temáticos. Os eixos temáticos foram construídos a partir de temas comuns que definiram as perguntas dos eixos norteadores da entrevista utilizada como instrumento de coleta de informações.

RELAÇÕES E VÍNCULOS FAMILIARES E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO ESCOLAR

Este eixo temático foi criado a partir do eixo norteador *“O período de adaptação escolar e sua relação com as características familiares da criança”*. Os temas abordados nas perguntas deste eixo buscaram compreender de que forma as relações e vínculos familiares, bem como a oferta de necessidades emocionais básicas, por parte das figuras parentais, influenciavam no comportamento infantil pré-escolar.

As participantes trouxeram em seus discursos uma atenção às particularidades e individualidades das crianças e seus familiares no processo de adaptação, reconhecendo o funcionamento familiar, principalmente a relação da criança com a mãe. Para elas, a forma como a criança está vinculada com a mãe, bem como a maneira como essa mãe significa o processo de separação que se inicia com o ingresso escolar interfere na adaptação infantil à escola. A tipologia familiar e o reconhecimento de características do padrão das relações vinculares são importantes na compreensão do processo de adaptação de pré-escolares. É na família e, especialmente na relação com o cuidador primário, frequentemente a mãe ou quem exerce a função materna, que se desenvolvem as primeiras referências de modelo de funcionamento interno. Este modelo é repleto de representações acerca de si, do outro e do mundo (Bowlby, 1989, 1969/1990, 1973/1980), materializado, conforme a perspectiva de Jeffrey Young (1990, 1999), na formação de EIDs e modos esquemáticos.

Os EIDs são um conjunto de crenças ligadas à domínios centrais ao desenvolvimento emocional que englobam vínculos seguros; autonomia, competência e sentimento de identidade; liberdade de expressão e validação emocional; espontaneidade e lazer, bem como limites realistas e autocontrole. Estes temas centrais estão relacionados às necessidades emocionais básicas que devem ser supridas pelas figuras de apego da criança, de uma forma suficientemente boa. Caso isso não ocorra, EIDs ligados à desconexão e rejeição (abandono / instabilidade; desconfiança / abuso; privação emocional; defectividade / vergonha e isolamento social / alienação), autonomia e desempenho prejudicados (dependência / incompetência; vulnerabilidade ao dano ou doença; emaranhamento / self subdesenvolvido e fracasso), limites prejudicados (arrogância / grandiosidade e autocontrole / autodisciplina insuficiente), direcionamento para o outro (subjugação, auto sacrifício e busca de aprovação e reconhecimento) e ligados à supervigilância e inibição (negativismo / pessimismo, inibição emocional, padrões inflexíveis e postura punitiva) estão potencialmente em formação, uma vez que a criança ainda está desenvolvendo sua estrutura de self e personalidade (Bizinoto, 2015; Wainer & Rijo, 2016).

Como os EIDs ainda não são rígidos e inflexíveis, como na personalidade adulta, as representações e modelos de funcionamento internos (Bowlby, 1989, 1969/1990) da criança aparecem em modos de funcionamento como uma forma inteligente para abordar uma situação dolorosa. Esses modos, a longo prazo, precisam ser reparados pela própria figura de apego que o originou ou outras figuras de apego (como o professor) que irão ser construídas ao longo do desenvolvimento da criança. Essa reparação é necessária para não se configurarem como um padrão disfuncional de comportamento na adolescência ou idade adulta (Bizinoto, 2015; Young 1990, 1999; Young et al., 2008; Wainer & Rijo, 2016).

Os modos são conjunto de cognições, emoções e comportamentos ativados em situações nas quais se é emocionalmente sensível como forma de sobreviver a ela. Assim, o comportamento externalizante da criança é mobilizado pelo inconsciente cognitivo (Callegaro, 2011) que traz consigo o modo criança, o modo pai / mãe disfuncional, o modo protetor desligado e os modos de enfrentamento construídos naquele momento de vida. O modo criança pode ser representado pela criança vulnerável (vivencia sentimentos disfóricos ou ansiosos, especialmente medo, tristeza e desamparo), criança zangada (libera raiva em resposta a necessidades fundamentais não satisfeitas), a criança impulsiva / indisciplinada (age impulsivamente, seguindo princípios imediatos de prazer, sem considerar limites e necessidades de outras pessoas) e o modo criança feliz (sente-se amada, conectada, contente e satisfeita) (Young 1990, 1999; Young et al., 2008; Wainer et al., 2016).

O modo pai / mãe disfuncional refere-se às representações internas ligadas às figuras parentais que revelam os valores morais e éticos, o que é certo e errado, bem como o que é permitido ou não. Aquilo que é dito e vivenciado com as figuras parentais é a realidade inquestionável da criança (Young 1990, 1999; Young et al., 2008; Wainer et al., 2016).

Os modos de enfrentamento são as tentativas da criança de se adaptar à vida com necessidades emocionais não satisfeitas em um ambiente potencialmente prejudicial. Na infância, essas tentativas são adaptativas pois garantem a sobrevivência emocional da criança. No entanto, ao serem reforçadas ao longo do desenvolvimento, podem se tornar desadaptativas devido aos prejuízos sociais, emocionais e comportamentais frequentemente associados. O modo de enfrentamento capitulador complacente possui estratégias ligadas à obediência e dependência. O modo protetor desligado está ligado a estratégias de retraimento emocional, desconexão, isolamento e evitação comportamental. O modo hipercompensador está ligado às estratégias de contra-ataque e controle, podendo também hipercompensar por meio semi-adaptativos, tal como envolver-se em atividades “funcionais” em excesso (Young 1990, 1999; Young et al., 2008; Wainer et al., 2016).

Por exemplo, algumas crianças que vivem em famílias com funcionamento emaranhado, nos quais os pais solapam a confiança da criança, superprotegendo ou não estimulando o desempenho funcional e competente em ambientes extrafamiliares podem estar desenvolvendo EIDs vinculados à dependência/incompetência, vulnerabilidade ao dano ou doença, emaranhamento / self subdesenvolvido e fracasso (Young 1990, 1999; Young et al., 2008; Wainer et al., 2016; Wainer & Rijo, 2016).

Na escola, estas crianças podem ter comportamentos dependentes frente a figura do professor e insegurança excessiva frente o ambiente escolar. Isso porque seus modelos de funcionamento interno (Bowlby, 1989, 1969/1990) podem estar relacionados a crenças de que não é capaz de viver no ambiente externo à família sem o cuidado, apoio e proteção vigilante da figura de apego principal, normalmente a mãe. Essa representação interna ligada à incapacidade pode gerar crenças também de fracassos, fazendo com que a criança tenha uma frustração excessiva decorrente do fato de não ter conseguido permanecer na escola, ter chorado, sentido medo ou outros sentimentos disfuncionais. Essa ideia de fracasso, muitas vezes, é reforçada pelo discurso da figura de apego disfuncional quando significa o comportamento inseguro da criança (gerado inconscientemente por ela mesma) como “feio, errado e inadequado” ou quando reforça positivamente, acolhendo a insegurança da criança e não estimulando sua autonomia e competência. Evidentemente, esse comportamento materno tem relação com EIDs e modos esquemáticos da mãe que determinam a vivência da maternidade (Fava, 2016; Bizinoto, 2015).

A escola pode transformar-se assim em um ambiente potencialmente inseguro, gerando medo na criança, a fazendo acreditar que coisas ruins podem acontecer naquele espaço. O envolvimento emocional e intimidade em excesso com a figura de apego principal acaba por dificultar a individuação e desenvolvimento social da criança que passa a acreditar que não é capaz de ficar naquele espaço sem a presença da figura de apego principal, tendo seu apoio e olhar vigilante.

Os EIDs associados podem caracterizar o modo criança vulnerável nas suas mais diversas manifestações (criança medrosa, criança impulsiva, entre outros), com modo pai / mãe disfuncional que rege regras sociais e morais que vinculem o certo e errado à presença e vigilância parental com modos de enfrentamento associados ao capitulador complacente, por exemplo ou ao protetor desligado, com uma criança que brinca, agita-se ou utiliza tecnologia em excesso como forma de desligar-se do mundo externo e interno. No entanto, outros modos também podem estar associados ou substituindo os descritos, visto que não são rígidos e determinantes na história do sujeito, variando conforme a situação vivenciada e botões emocionais ativados. Neste cenário, a figura do professor e a relação afetiva construída com a criança assume um lugar especial, visto que é uma experiência capaz de dar novos sentidos à vivência escolar e aos sentimentos de que dela surgem.

Assim, toda e qualquer criança que chega à escola, traz consigo uma bagagem cognitiva (modos criança, pai / mãe disfuncional, modos de enfrentamento e o modo criança saudável) fruto de seu repertório relacional afetivo familiar, que funciona de forma dinâmica e complexa. Isso revela a diversidade de características e problemáticas que envolvem o processo de adaptação escolar. A escola pode receber crianças vinculadas a famílias violentas, abusivas, negligentes, emaranhadas, frias e rejeitadoras, bem como de famílias acolhedoras, com vínculos e relações afetivas seguras e validantes (Young et al., 2008). Elas irão externar seus modos e EIDs em formação a partir de manifestações emocionais de diferentes formas e intensidades, demandando do professor validação, cuidado e apoio emocional (Bizinoto, 2015). Esta demanda certifica o valor da relação professor-aluno na formação da estrutura de self e personalidade infantil.

PROFESSOR COMO FIGURA DE APEGOFRENTE AS NECESSIDADES EMOCIONAIS INFANTIS

Este eixo temático foi criado a partir dos eixos norteadores “Estratégias e manejos utilizados pelas professoras para administrar as dificuldades de adaptação infantil” e “Relação afetiva e de apego com as crianças e sua influência no desenvolvimento emocional infantil”. Os temas abordados nas perguntas destes eixos buscaram compreender de que forma as professoras identificavam as emoções e acolhiam as necessidades emocionais básicas das crianças. Ainda, de que forma a relação afetiva professor-aluno se dava e como as professoras percebiam a influência desta relação na mudança de comportamentos e emoções das crianças em processo de adaptação escolar.

As participantes descreveram ter dificuldades em manejar situações em que as emoções infantis se relacionavam ao medo e a raiva. Elas indicaram estas emoções como comuns em crianças que vivenciavam a adaptação escolar. Comportamentos de choro, grito e outras formas de agressividade despertavam reações desagradáveis nas professoras.

No entanto, na medida do possível, elas buscavam validar as emoções das crianças, compreender suas origens, acolher e escutar o que ela estava sentindo. Nas emoções relacionadas à raiva, a validação emocional e uma postura que mostre para a criança os limites do espaço, das relações e a importância do autocontrole parecem que se sobressaíram.

Nestes casos, a figura do professor passa a assumir uma função importante para a mudança comportamental no ambiente escolar, a partir de uma relação afetiva e de apego entre professor e aluno. O professor acolhe então as necessidades emocionais básicas da criança e oferece suporte e apoio para que elas possam ser atendidas por ele e pela escola, nos limites do espaço e da atuação docente (Fava, 2017, Neufeld et al., 2016).

Viver situações associadas à dificuldade de adaptação escolar e problemáticas familiares dos alunos, tal como separação conjugal e dificuldade de separação da criança, podem despertar modos esquemáticos repletos de EIDs, ativando inconscientemente suas memórias emocionais associadas às características da situação vivida (Callegaro, 2011; Falcone, Plácido, Krieger, & Barros, 2016).

O estados emocionais e respostas de enfrentamento, tanto adaptativos como desadaptativos, são ativados por situações de vida as quais se é hipersensível (Young et al., 2008). A criança que chora, que grita ou que tem medo que a mãe não volte, ou a mãe que vê no filho a possibilidade de retomar (ou vingar-se) a relação conjugal, alienando a criança, funciona, como nomeia Callegaro (2011), como um botão emocional que ativa EIDs ou respostas de enfrentamento específicas das professoras. Estes irrompem em forma de emoções desagradáveis, respostas de evitação ou comportamentos auto derrotistas que assumem o controle do funcionamento do indivíduo (Young et al., 2008). Assim, entram em cena seus EIDs e suas estratégias de enfrentamento para dar conta de uma realidade emocional que lhe gera desconforto. Algumas professoras acolhem (resignação), outros afastam-se (evitação) e outros respondem também agressivamente (hipercompensação), buscando se proteger do que aquela criança, familiar ou situação específica gera nele (Picado, 2007).

Manejar as chamadas “crianças difíceis” na pré-escola parece ser um estímulo ambiental que desperta estas questões nas professoras entrevistadas, embora o significado de “criança difícil” varie para cada professora, visto que é um significado particular, construído a partir da história singular. As professoras deste estudo caracterizam as “crianças difíceis”, como aquelas que não deixavam a mãe ir embora, comportando-se agressivamente e chorando devido ao medo de que a mãe não volte e às deixem na escola.

Quando a criança nasce, ela traz consigo uma história genética e um funcionamento cerebral herdados de seus pais e do próprio processo gestacional materno (Sue, 2017), denominado na literatura como temperamento emocional (Wainer et al., 2016, Young, 1990, 1999; Young et al., 2008).

O temperamento é uma combinação única de tendências emocionais e comportamentais presentes desde o nascimento, influenciados geneticamente e estáveis ao longo do tempo, podendo ser influenciado (em maior ou menor grau) pela experiências afetivo-relacionais da criança. O temperamento pode estar associado a características de labilidade, distímicas, ansiosas, obsessivas, passivas ou tímidas. Uma criança com temperamento agressivo pode ter maior probabilidade de evocar respostas agressivas e hostis de seus cuidadores do que uma criança mais passiva. Da mesma forma, uma criança tímida pode se isolar, se tornando cada vez mais retraída e dependente da mãe que a rejeita. Outra criança com temperamento emocional mais sociável que vive a mesma relação parental de rejeição já pode ter maior disposição para buscar conexões sociais mais positivas (Young et al., 2008; Young, 1990, 1999).

A relação do temperamento emocional com o ambiente afetivo-relacional produz modelos de funcionamento interno e estruturas de self associados à apegos de padrão seguro, ambivalente ou resistente, padrão evitativo ou ao padrão desorganizado / desorientado. Esses padrões de apego manifestam-se na relação que a criança desenvolve com seu ambiente e cuidadores (Ainsworth, 1978; Bowlby, 1989, 1969/1990; Gomes & Melchiori, 2012; Mendes & Falcone, 2014). O apego seguro (Bowlby, 1989, 1969/1990; Gomes & Melchiori, 2012; Mendes & Falcone, 2014). Os padrões de apego que podem caracterizar estas “crianças difíceis” descritas pelas professoras deste estudo podem estar associados ao padrão de apego resistente ou ambivalente, padrão evitativo e até mesmo ao padrão desorganizado / desorientado.

O padrão resistente ou ambivalente possui uma base insegura, na qual a criança, em alguns momentos, recebeu cuidados de acordo com suas necessidades e em outros não, provocando falta de confiança em relação aos cuidados oferecidos, à disponibilidade e à responsividade do outro frente suas necessidades. Crianças com este tipo de apego possuem pouco interesse em explorar o ambiente, incomodando-se frente a separação da figura de apego e não se aproximando de pessoas estranhas. Quando a figura de apego retorna, oscila entre a busca por contato e a agressividade (Ainsworth, 1978).

O padrão evitativo caracteriza crianças rejeitadas pela figura de apego quando revelaram suas necessidades, aprendendo a ocultá-las em momentos relevantes. Estas crianças costumam brincar de forma tranquila, interagindo facilmente com os cuidadores, quando afastadas de sua figura de apego. Quando aproximadas de seus cuidadores, elas costumam manter distância e não os procurar para obter conforto. São crianças menos propensas a procurar o cuidado e a proteção das figuras de apego quando vivenciam estresse Ainsworth (1967) também sugeriu que essas crianças deixam de procurar os cuidadores após terem sido rejeitadas, de alguma maneira, por eles (Cortina & Marrone, 2003).

O padrão desorganizado ou desorientado caracteriza crianças que vivem em tipologias familiares abusivas e pais afetivamente instáveis. Estas crianças parecem não saber o que esperar da figura de apego e tampouco possuem estratégias emocionais adaptativas para lidar com o que os assusta. Costumam apresentar comportamentos contraditórios frente a possibilidade de separação. Na presença dos cuidadores, antes da separação, podem comportar-se impulsivamente e agressivamente. O padrão desorganizado é associado a fatores de risco e aos maus-tratos infantil, sendo que fatores adicionais podem ser incluídos na manifestação desse padrão, como, por exemplo, transtorno bipolar nos pais ou uso parental de álcool (Cortina & Marrone, 2003).

As crianças buscarão na escola, no professor e também no seu grupo de iguais, relações sociais e afetivas capazes de reforçar seus modelos de funcionamento interno e padrões de apego (Sperling & Berman, 1994), pois é isso que elas conhecem de si, do outro e do mundo. É o que elas aprenderam a despertar no outro e o que receber como resposta afetiva (Abreu, 2013). Cabe ao professor então mediar a relação com o grupo de iguais e reparar essa criança para que, aos poucos, ela vá alterando seu modelo de funcionamento interno e percebendo a si, o outro e o mundo com “lentes” mais adaptativas e reais. As participantes deste estudo parecem se utilizar do carinho, da proteção, da fala e da escuta como meios de reparar as crianças.

Além dos aspectos já citados, destaca-se também o olhar das professoras entrevistadas sobre os comportamentos disfuncionais excessivos no processo de adaptação. Para elas, eles podem indicar sintomas de psicopatologias da infância. De fato, é na escola que muitos sintomas iniciais de psicopatologias infantis podem ser percebidos pelos professores. As queixas escolares tão comuns neste ambiente, associadas à dificuldade de adaptação escolar, dificuldade de aprendizagem, agressividade, déficit de atenção, entre outros, só aparecem quando o ambiente demandar da criança uma resposta emocional e tiver um outro (no caso, o professor) atento e sensível às respostas infantis. Ou seja, quando a separação dos pais efetivamente ocorre (adaptação escolar), quando as habilidades de leitura, escrita e matemática começam a ser ensinadas e colocadas em prática (dificuldades de aprendizagem e déficit de atenção), quando a interação social passa a ser constante (agressividade) é que a criança precisará lançar mão de suas estratégias de enfrentamento, até então adaptativas, para sobreviver neste novo espaço que pode ser significado por ela como ameaçador (Fava, 2016). Assim, a psicopatologia infantil adentra a sala de aula, colocando a escola e o professor como figuras importantes na avaliação e melhora do quadro, a partir de um trabalho colaborativo com outros profissionais (Fava & Barros, 2016). Este cuidado reitera o lugar do professor como alguém que olha também para além do sintoma e do comportamento externalizante, compreendendo o comportamento infantil disfuncional como uma experiência subjetiva.

Muitas crianças podem já se utilizar de psicofármacos, tendo também uma influência na forma como o processo de aprendizagem e socialização vai ocorrer (Piccin, Menegon, & Isolan, 2016). Embora se reconheça o valor terapêutico do medicamento no tratamento de diferentes psicopatologias, atenta-se para uma reflexão crítica dos professores, da escola e, principalmente dos profissionais da área da saúde mental, acerca da medicalização da aprendizagem, conforme prevê as recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação em saúde (Conselho Federal de Psicologia, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura em Psicologia Escolar contextualiza a escola e as relações que se (re) produzem em seu espaço social, buscando problematizar o lugar da Psicologia e suas intervenções institucionais na promoção de saúde. O olhar lançado, independente do viés teórico, atravessam, entre outras problemáticas, a reflexão acerca das influências das relações sociais e afetivas sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Neste viés, este estudo buscou pensar de que forma o professor, no lugar de figura de apego, pode influenciar na construção de EIDs e modelos de funcionamento interno da criança que ingressa na pré-escola, a partir do modelo conceitual de Jeffrey Young acerca da formação da personalidade normal ou patológica.

Ao longo do artigo, buscou-se deixar claro como as professoras assumem uma função importante para a mudança de comportamentos na escola a partir da relação afetiva e de apego que desenvolvem com seus alunos, tendo a possibilidade de prevenir a formação dos EIDs. As diferentes tipologias familiares e padrões de apegos desenvolvidos e que constituem os modelos de funcionamento interno e estruturas de self infantis oferecem ao professor um cenário afetivo-relacional carregado de faltas a serem reparadas. No entanto, é importante também olhar para o professor que também possui uma estrutura cognitiva e emocional repleta de EIDs e modos esquemáticos que podem ser ativados na prática docente.

As implicações dos resultados deste estudo se referem ao reconhecimento do papel do professor enquanto figura de apego e sua relação com a prática da Psicologia Escolar na abordagem cognitivo-comportamental. Desenvolver intervenções atreladas à avaliação institucional, psicoeducação, grupos, treinamentos e articulação da rede em educação e saúde mental podem cuidar, tanto do professor quanto do aluno e sua família, ao longo do processo de adaptação escolar quando este representa experiências emocionais disfuncionais.

Este estudo foi desenvolvido a partir do relato de duas professoras, vinculadas à uma escola pública, sobre o processo de adaptação escolar de crianças, em uma abordagem qualitativo-exploratório pela via do relato de caso. Esse recorte metodológico, embora rico, deixa algumas limitações e questões não discutidas: Existiria diferença (e ela estaria atrelada ao que?)

na relação professor-aluno entre professores mais experientes e recém-formados? Como se constrói o processo de adaptação escolar (na criança, no professor e na família) com crianças inclusas e seus EIDs associados? Qual olhar é dado aos professores que não conseguem acolher as demandas de seus alunos em decorrência de um conflito de EIDs e modos esquemáticos? Frente à estas inquietações, quais intervenções possíveis nas TCCs (viés individual, grupal e institucional)? Ainda, por apresentar as informações em forma de relato de caso, tendo a compreensão global das respostas das participantes ao instrumento de coleta de informações (entrevista) e não de ideias e representações específicas (trechos retirados das transcrições da fala) como base descritiva, pode não ter ficado extremamente evidente a relação entre a fala e a discussão teórica. A realização de pesquisas qualitativas, tendo suas informações analisadas pela via da técnica de análise de conteúdo, pode exemplificar essa relação e ampliar a compreensão do tema.

Estes, entre outros questionamentos que nascem desta pesquisa, podem direcionar estudos futuros na área. Estes estudos, inclusive, podem contar com triangulação de métodos (qualitativo – quantitativo), utilizando-se de experiências clínicas/institucionais e instrumentos validados na área para identificar EIDs, estilos parentais e estratégias de enfrentamento (Young et al, 2008) e sua relação com o processo de adaptação escolar, em um ponto de vista sistêmico que contemple todos seus atores: criança, professores e pais. Muito se tem a avançar.

REFERÊNCIAS

- Abreu, C.N. (2013). *Teoria do apego: fundamentos, pesquisa e implicações clínicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Alves, J.M., Junior, A.M.C., Oliveira, A.M., Guimarães, A.P.L., Júlio-Costa, A., Neufeld, C.B.,... Pavan-Cândido, C.C. (2018). *Abordagens cognitivo-comportamentais no contexto escolar*. Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Andriola, R. (2016). Estratégias terapêuticas: reparentalização limitada e confrontação empática. In R. Wainer, K. Paim, R. Erdos, & R. Andriola. *Terapia cognitiva focada em esquemas: integração em psicoterapia*. (pp. 67-84). Porto Alegre: Artmed.
- Ainsworth, M. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ainsworth, M. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Barbosa, A de S., Terroso, L.B. & Argimon, I. I. de L. (2014). Epistemologia da terapia cognitivo-comportamental: casamento, amizade ou separação entre as teorias?. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, 34 (86), 63-79. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2014000100006&lng=pt&tlng=pt.
- Bowlby, J.(1973/1980). *Apego e perda: Tristeza e depressão*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1989). *Uma base segura: Aplicações clínicas da teoria do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Bowlby, J. (1969/1990). *Apego e perda: Apego - A natureza do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bizinoto, J.F.S. (2015). *O modelo alemão da Terapia do Esquema: conceituação, técnicas e aplicação na psicoterapia infantil* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia). Recuperado de <http://www.pgpsi.ip.ufr.br/sites/pgpsi.ip.ufr.br/files/Anexos/Bookpage/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Jessica%20Ferrucci.pdf>.
- Callegaro, M. (2011). *O novo inconsciente*. Porto Alegre: Artmed.
- Cassidy, J. (1999) The nature of child's ties. In J. Cassidy & P. Shaver. (Orgs.). *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*. (pp. 03-20). New York: The Guilford Press.
- Conselho Federal de Psicologia. (2015). *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação em saúde*. Recuperado de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf.
- Cortina, M. & Marrone, M. (2003) *Attachment theory and the psychoanalytic process*. London: Whurr Publishers.
- Dessen, M. A. & Polônia, A. da C. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*. 17 (36). 21-32. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003.
- Falcone, E. M. de O. (2014). Terapia do Esquema. In W.V., Melo. (Org.) *Estratégias psicoterápicas e a terceira onda em terapia cognitiva*. (pp. 264-288). Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Falcone, E. M. de O., Plácido, M.G., Krieger, S., & Barros, P. (2016). *Saúde do educador: os esquemas mentais do professor e o apoio ao profissional*. In D.C. Fava (Org.). *A prática da psicologia na escola: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental*. (pp. 373-388). Belo Horizonte: Editora Artesã.
- Fava, D.C. (2014). Terapia cognitiva no contexto pré-escolar. In W.V., Melo. (Org.) *Estratégias psicoterápicas e a terceira onda em terapia cognitiva*. (pp. 529-563). Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Fava, D.C. (Org.). (2016). *A prática da psicologia na escola: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental*. Belo Horizonte: Editora Artesã.
- Fava, D.C. & Barros, P. (2016). Psicopatologia na sala de aula: importância da escola na avaliação e melhora do quadro. In D.C. Fava (Org.). *A prática da psicologia na escola: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental*. (pp. 183-226). Belo Horizonte: Editora Artesã.
- Fava, D.C., & Martins, R. (2016). Contribuições da abordagem cognitivo-comportamental para a atuação do psicólogo e professor nas escolas. In D.C. Fava (Org.). *A prática da psicologia na escola: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental*. (pp. 15-46). Belo Horizonte: Editora Artesã.
- Fava, D. C. (2017). *Guia prático do professor: atuando com crianças na primeira infância*. Belo Horizonte. Editora Artesã.
- Fonagy, P. & Target, M. (1997) Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9 (4), 679-700.
- Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (Org.) (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS
- Gomes, A. de A. & Melchiori, L.E. (2012). *A teoria do Apego no contexto da produção científica*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Gonçalves, J.P. & Damke, A.S. (2007). *O processo de adaptação: os primeiros dias da criança no ambiente escolar*. VII Congresso Nacional da Educação. EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Lei n 9.394/1996. (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Recuperado em 22 de fevereiro, 2018 de http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf.
- Mendes, M. A., & Falcone, E. M. O. (2014). Estratégias experienciais. In W. V. Melo, *Estratégias psicoterápicas e a terceira onda em terapia cognitiva* (pp. 186-208). Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Minayo, M. C. de S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (14ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Neufeld, C.B., Dias-Correa, J.P., & Marturano, E.M. (2016). Entrada na escola e o impacto social. In D.C. Fava (Org.). *A prática da psicologia na escola: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental*. (pp. 111-132). Belo Horizonte: Editora Artesã.
- Oliva, A. D. (2016) Desenvolvimento infantil: aspectos cognitivos e socioemocional. In D.C. Fava (Org.). *A prática da psicologia na escola: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental*. (pp. 67-94). Belo Horizonte: Editora Artesã.
- Piaget, J. (2012). *Seis estudos de Psicologia*. (25ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Picado, L. (2007). *Ansiedade, burnout e engagement nos professores portugueses do ensino básico: papel dos esquemas precoces mal adaptativos no mal-estar e no bem-estar docente*. (Tese de doutorado, Universidade de Lisboa). Recuperado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/970/1/18809_ulsd_re146_Ansiedade.pdf.
- Piccin, J., Menegon, G.L. & Isolan, L.R. (2016). O aluno em tratamento com psicofármacos. In D.C. Fava (Org.). *A prática da psicologia na escola: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental*. (pp. 183-226). Belo Horizonte: Editora Artesã.
- Reda, M. G. & Ujie, N. T. (2009). *A educação infantil e o processo de adaptação: as concepções de educadoras da infância*. VII Congresso Nacional da Educação. EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Santos, E. P. (2012). Adaptação de crianças na educação infantil. *Revista E-Ped – FACOS – CNEC. Osório*. 2 (1), 30-39. Recuperado de http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/adaptacao_de_crianças_na_educacao_infantil.pdf.
- Sperling, M. & Berman, W. (1994) *Attachments in adults: Clinical and development perspectives*. New York: The Guilford Press.
- Sue, Gerhardt. (2017). *Por que o amor é importante: como o afeto molda o cérebro do bebê*. (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Wainer, R. Paim, K., Erdos, R., & Andriola, R. (2016). *Terapia cognitiva focada em esquemas: Integração em psicoterapia*. Porto Alegre: Artmed.
- Wainer, R. & Rijo, D. (2016). O modelo teórico: esquemas iniciais desadaptativos, estilos de enfrentamento e modos esquemáticos. In R. Wainer, K, Paim, R. Erdos, & R Andriola. *Terapia cognitiva focada em esquemas: integração em psicoterapia*. (pp. 67-84). Porto Alegre: Artmed.
- Yin, R.K. (2015). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. (5ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Young, J.E. (1990). *Cognitive therapy for personality disorders*. Sarasota, FL: Professional Resources Press.
- Young, J. E. (1999). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach* (ver. Ed.) Sarasota, FL: Professional Resources Press.
- Young, J. E., Klosko, J., & Weishaar, M.E. (2008). *Terapia do esquema: guia de técnicas cognitivo-comportamentais inovadoras*. Porto Alegre: Artmed.