

**A P R E N D E R**  
**Caderno de Filosofia**  
**e Psicologia da Educação**



## Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

### REITOR

Prof. Abel Rebouças São José

### VICE-REITOR

Prof. Rui Macêdo

### PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Prof. Paulo Sérgio Cavalcanti Costa

### DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Prof. João Diógenes Ferreira dos Santos

### DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

Profª Marina Helena Chaves Silva

### DIRETOR – EDIÇÕES UESB

Jacinto Braz David Filho

**Comitê Editorial:** Profª Drª Adriana Maria Abreu Barbosa, Prof. Dr. Gildásio Santana Júnior, Prof. Esp. Hugo Andrade Costa, Prof. Ms. Marcos Lopes de Souza, Profª Ms. Marilza Ferreira do Nascimento, Prof. Ms. Paulo Sérgio Cavalcanti Costa, Profª Drª Suzane Tosta Souza, Profª Drª Tânia Cristina R. Silva Gusmão, Profª Drª Zenilda Nogueira Sales.

### O periódico Aprender é indexado nas seguintes bases de dados:

1. Index Psi Periódicos (BVS-Psi) - <http://www.bvs-psi.org.br>
2. Clase, Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México - <http://www.dgb.unam.mx/>
3. Sumários de Revistas Brasileiras-Funpec/RP - <http://sumarios.org/>
4. Latindex - <http://www.latindex.unam.mx/>
5. Edubase/Faculdade de Educação/Unicamp - [www.bibli.fae.unicamp.br/catalog.html](http://www.bibli.fae.unicamp.br/catalog.html)

Catálogo na publicação: Biblioteca Central da Uesb

---

100 Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Ano 6, n. 11,  
A661a jul./dez. 2008. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2008.

Início da publicação: dezembro de 2003. Periodicidade: semestral.

ISSN 1678-7846 – Número Especial: Winnicott e a Educação

1. Filosofia – Periódicos. 2. Psicologia. I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. II. Título.

---

Pede-se permuta

We ask for exchange



Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone/fax: 77 3424-8716  
Estrada do Bem-Querer, Km 04 – Módulo da Biblioteca, 1º andar  
45083-900 – Vitória da Conquista-BA  
[www.uesb.br](http://www.uesb.br)/editora - [editorauesb@yahoo.com.br](mailto:editorauesb@yahoo.com.br) – [editora@uesb.br](mailto:editora@uesb.br)

**Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**

**A P R E N D E R**  
**Caderno de Filosofia**  
**e Psicologia da Educação**

NÚMERO ESPECIAL:  
Winnicott e a Educação

ISSN 1678-7846

*Copyright* © 2008 by Edições Uesb

**APRENDER** – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação

Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH)

Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL)

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Ano VI - n. 11, jul./dez. 2008

**EDITORES RESPONSÁVEIS**

Prof. Ms. Leonardo Maia Bastos Machado - UESB

Prof<sup>a</sup> Ms. Zamara Araújo dos Santos - UESB

**EDITORIA CIENTÍFICA**

Prof. Ms. Gilson Teixeira - UESB

Prof. Ms. José Luís Caetano - UESB

Prof. Ms. Reginaldo Santos Pereira - UESB

Prof. Ms. Ruben de Oliveira Nascimento - UFU

**CONSELHO EDITORIAL**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Elizabeth Santos Alves - UESB

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Lucia Castilhano de Araújo - UESB

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Caroline Vasconcellos Ribeiro - UESB

Prof. Dr. Dante Galeffi - UFBA

Prof. Dr. Danilo Streck - UNISINOS

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Delba Teixeira Rodrigues Barros - UFMG

Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima - UESB

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Giachetto Saravali - UNESP

Prof. Dr. Filipe Ceppas - UGF/PUC-Rio

Prof. Dr. João Carlos Salles - UFBA

Prof. Dr. José Carlos Araújo - UNITRI

Prof. Dr. José Carlos Libâneo - UCG

Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira - UFMG

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Margarita Sgró - Unicen/Argentina

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Iza Pinto Amorim Leite - UESB

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luiza Camargos Torres - UNIVALE

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Milenna Brun - UEFS

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marilena Ristum - UFBA

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Norma Vídoro - UESC

Prof. Dr. Paulo Cezar Borges Martins - UESB

Prof. Dr. Paulo Gurgel - UFBA

Prof<sup>a</sup> Ms. Rosane Lopes Araújo Magalhães - UESC

Prof. Dr. Silvio Gallo - Unicamp

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tania Beatriz Iwasko Marques - UFRGS

Prof. Dr. Walter Matias Lima - UFAL

**NÚMERO ESPECIAL:**  
**Winnicott e a Educação**

**Sumário**

Apresentação

*Caroline Vasconcelos Ribeiro e Eder Soares Santos* .....7

**ARTIGOS**

Origem em Heidegger e Winnicott

*Zeljko Loparic*.....15

Elementos não-metafísicos da psicanálise winnicottiana

*Caroline Vasconcelos Ribeiro* .....45

Notas sobre o interesse da psicologia dinâmica de Winnicott  
para a educação

*Leopoldo Fulgencio* .....75

A agressividade na concepção de Winnicott e suas implicações  
para a educação infantil

*Iza Rodrigues da Luz*.....109

Winnicott e a educação hoje: uma reflexão a partir dos conceitos  
de moralidade, criatividade e agressividade

*Maria Regina Maciel*..... 139

O início das vivências escolares: contribuições da obra do psicanalista D. W. Winnicott <i>Maria José Ribeiro</i> .....	155
Winnicott e o perigo da “prostituição da educação” <i>Eder Soares Santos</i> .....	179
Análise cronológica dos textos de Winnicott sobre as origens da moralidade <i>Daniela Céspedes Guizço Gomes da Silva</i> .....	199
O manejo de crianças adotadas a partir da teoria winnicottiana <i>Kátia Pavani da Silva Gomes</i> .....	223
Sociedade de consumo: é possível ser criativo? Reflexões sobre a relação entre criatividade e consumo à luz de D. W. Winnicott. <i>Nilce da Silva, Patrícia Claudia da Costa e Marta Serra Young Picchioni</i> ...	241

## **RESENHA**

Consultas terapêuticas: uma prática clínica de D. W. Winnicott. <i>Carla Maria Lima Braga e Leopoldo Fulgencio</i> .....	263
Periódicos Permutados.....	273
Normas para publicação de trabalhos .....	275

## **Apresentação**

*Caroline Vasconcelos Ribeiro*  
Conselho Editorial  
Organizadora do número

*Eder Soares Santos*  
Colaborador desse número

“Winnicott explica”. Certamente, essa não é uma expressão comum e cotidiana como aquela outra, “Freud explica”. Essa última expressão é tomada quase sempre para ironizar uma certa situação ou a própria psicanálise, porém, remete ao poder de alcance do discurso psicanalítico. Isso significa que a psicanálise já se tornou de algum modo presente na vivência cotidiana das pessoas. Apesar de estar presente no discurso da cotidianidade, essa ciência é desconhecida em seu desenvolvimento histórico pela grande maioria. São muitos, até mesmo nos meios especializados – seja nos cursos de ciências humanas em geral, seja nos cursos de psicologia –, que não conhecem em profundidade os caminhos e descaminhos da obra freudiana. Maior ainda é o número daqueles que desconhecem as revoluções psicanalíticas provocadas por Winnicott. Entre os que dizem conhecer Winnicott, muitos reduzem suas contribuições a extensões da psicanálise de Melanie Klein, ou ainda, afirmam que sua contribuição original para a psicanálise se resume

à introdução do conceito de *objetos transicionais*. De fato, essa é uma grande contribuição, mas não é a primeira nem a única do pensamento de Winnicott.

Trata-se aqui, então, de tomar a oportunidade que essa coletânea de artigos sobre Winnicott nos oferece para apresentar quem foi esse psicanalista e indicar, mesmo que brevemente, quais “revoluções” ele teria provocado na história da psicanálise.

Donald Woods Winnicott nasceu em uma cidade do interior da Inglaterra chamada Plymouth. Era o caçula de uma família que contava ainda com mais duas irmãs. Aos quatorze anos sai de casa para ir estudar no Leys School em Cambridge. Quatro anos mais tarde começa a estudar biologia no Jesus College (Cambridge) e em 1917 inicia sua faculdade de Medicina no St. Bartholomew’s Hospital em Londres. Foi enquanto estudante de medicina que teve seus primeiros contatos com a obra de Freud; e já nessa época suspeitava que houvesse alguma coisa errada em algum lugar na teoria psicanalítica.<sup>1</sup>

Especializou-se em pediatria e manteve-se nessa atividade por quarenta anos. Sua clínica, porém, evoluiu gradualmente da pediatria tradicional para a psiquiatria infantil. Concomitante ao seu trabalho como pediatra, iniciou sua análise pessoal com James Strachey que teve a duração de dez anos. Em 1926 Melanie Klein mudou-se para Londres e Winnicott descobriu, com certo desapontamento, que muitas idéias que ele vinha concebendo naquele momento sobre análise infantil já se encontravam avançadas no trabalho de Klein, deixando ele de ser um pioneiro no assunto e passando a ser um estudante com uma professora pioneira. A partir de 1935 passou anos sob a supervisão desta psicanalista.

A família de Freud muda-se para Londres em 1938. Freud falece em 1939. Inicia-se, então, um período de grandes discussões na Sociedade Britânica de Psicanálise que tem como protagonistas Anna Freud e Melanie Klein. Winnicott, bem como outros analistas, que viam contribuições importantes nas duas autoras decidiu não tomar partido

<sup>1</sup> WINNICOTT, D. W. **Textos Selecionados:** da Pediatria à Psicanálise. Rio de Janeiro: Imago, 2000.



em nenhum dos lados da discussão e uniu-se ao que acabou sendo conhecido como o Middle Group, o grupo do meio.

A partir de 1945 começam a vir à luz uma série de artigos originais de Winnicott que viriam a confirmar e desenvolver suas suspeitas em relação à teoria psicanalítica tradicional (sobretudo de Freud e Klein). Um de seus artigos mais famosos é “Objetos e Fenômenos ‘Transicionais’” de 1951, publicado em 1958 nos *Textos Selecionados: da pediatria à psicanálise* e depois publicado novamente em *Brincar e a Realidade*, em 1971, ano de sua morte em Londres. De acordo com Winnicott, os objetos transicionais e os fenômenos transicionais pertencem ao domínio da ilusão que está na base do início da experiência. Esse primeiro estágio do desenvolvimento é tornado possível pela capacidade especial, por parte da mãe, de efetuar adaptações às necessidades de seu bebê, permitindo-lhe assim a ilusão de que aquilo que ele cria existe realmente.<sup>2</sup>

A obra de Winnicott não se resume a um ou dois artigos de maior circulação. Winnicott produziu através de seus muitos trabalhos um corpo conceitual consistente e coerente que propõe uma teoria sobre a natureza humana, uma teoria do amadurecimento humano.<sup>3</sup>

Na teoria psicanalítica de Winnicott pode-se perceber que o ser humano não é abordado como um objeto da natureza, mas sim como uma pessoa que, para existir, precisa do cuidado e atenção de um outro ser humano. Sendo assim, o autor põe em questão a capacidade de sentir-se vivo, de alcançar o sentimento de real, para além das constatações do funcionamento biológico. O ponto de partida de Winnicott é o bebê, enquanto um *vir-a-ser*, a “quem” não está disponível, de antemão, o sentimento de real, a posse de um si-mesmo (*self*), nem a aptidão para investir em objetos, sejam da realidade ou da fantasia.

A psicanálise de Winnicott não se enquadra na estrutura do pensamento científico-naturalista que toma o ser humano apenas como mais um objeto da natureza a ser investigado. Freud, em contrapartida, formou seu perfil de pesquisador vinculado aos preceitos científico-naturais do seu tempo, quais sejam: o estabelecimento de completa

<sup>2</sup> WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

<sup>3</sup> DIAS, E. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

ausência de fronteiras entre um organismo humano e não humano, a explicação dos fenômenos na perspectiva da física e a utilização de ficções heurísticas para a organização de dados. Vale ressaltar que o pai da psicanálise nunca hesitou em afirmar e reafirmar que a sua ciência pertence à “família” das ciências naturais, como também procurou, infatigavelmente, receber o respeito desta comunidade científica.

Diante do exposto, podemos afirmar que a expressão “Freud explica” ganha mais sentido se for entendida a partir da diferença entre o modo como as ciências naturais acessam os fenômenos e a especificidade da investigação das ciências do espírito. Se utilizarmos a distinção operada por Dilthey entre *explicação* e *compreensão* – como modelos distintos de apreensão de fenômenos, característicos das ciências naturais e do espírito respectivamente – para analisar a obra freudiana, poderemos concluir que o clichê “Freud explica” está em fina sintonia com as pretensões do pai da psicanálise. A explicação dos fenômenos psíquicos – a partir do estabelecimento de leis universais e de relações de causa e efeito – é o procedimento régio da ciência freudiana.

Winnicott não importa para o seio de sua ciência a semântica da física, o modelo de pesquisa das ciências naturais. Não localizamos em sua obra analogias com complexos hidrovíarios ou telescópios, muito menos a pressuposição da existência de forças antagonicas no interior de um aparelho psíquico. Ao invés de se submeter aos ditames dos padrões das ciências da natureza, o autor afirma: “não posso sacrificar um paciente sobre o altar da ciência”<sup>4</sup>. Num outro momento, mais especificamente no texto *Psicanálise do sentimento de culpa*, criticando a análise freudiana sobre as vicissitudes desse sentimento em termos de economia pulsional, adverte que “existe um determinismo implícito em todo esse trabalho [de Freud], a premissa de que a natureza humana pode ser examinada objetivamente e que podem ser aplicadas a ela as leis que são conhecidas em Física”<sup>5</sup>.

O que Winnicott entende, então, por “natureza humana”? Para ele, “o ser humano é uma amostra-no-tempo da natureza humana” e

<sup>4</sup> WINNICOTT, D. W. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 150.

<sup>5</sup> Idem. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artemed, 1983, p. 20.

a natureza humana “é quase tudo o que possuímos”.<sup>6</sup> Em Winnicott, isso significa dizer que o que está em jogo na natureza humana e o que a constitui é o seu acontecimento como ser humano, isto é, a sua continuidade de ser como pessoa. Ser de maneira contínua no tempo desde o início, ou seja, desde um pouco antes do nascimento, é o que lhe garante saúde o suficiente para alcançar algo que também nos constitui, a morte. A quebra dessa continuidade, principalmente no início da vida, leva a uma existência difícil, que pode ser marcada por graves distúrbios psíquicos como, por exemplo, psicoses e esquizofrenias. Essa interpretação da natureza humana não está marcada pela calculabilidade ou mensurabilidade do que é possível conhecer sobre o ser humano. Ela está baseada na fragilidade e nas dificuldades que incidem *no ter que existir humano*.

O estudo dos estágios iniciais da teoria do amadurecimento de Winnicott se inscreve na história da psicanálise como um verdadeiro *tournant* paradigmático. Diferentemente da psicanálise tradicional, Winnicott recusa decididamente a objetificação do ser humano. Ele não concebe o ser humano como um mero fato, um efeito de causas, uma coisa em conexão causal com outras coisas da natureza. O ser humano não é constituído por um aparelho que é movido pela força de certas pulsões, mas é um acontecimento temporal que tende a desenvolver-se até a sua morte. Sendo assim, ao examinar e teorizar sobre o bebê, Winnicott está interessado significativamente na provisão ambiental e não nas vicissitudes da pulsão errática, convidando-nos, desse modo, a ingressar “[...] nas águas profundas da mutualidade que não se relacionam diretamente com as pulsões ou com a tensão instintual”.<sup>7</sup>

Uma das possíveis chaves de leitura da psicanálise de Winnicott diz respeito ao *continuar-a-ser* e não ao problema edípico. Winnicott, assim como Freud, estava preocupado, primeiramente, com os problemas clínicos apresentados pela psicanálise e, por isso, pôde constatar que existiam distúrbios graves muito precoces nas crianças e mesmo nos bebês, que em nada se relacionam com a angústia de castração

<sup>6</sup> Idem. *Natureza humana*. Rio de Janeiro: Imago, 1988, p. 11.

<sup>7</sup> Idem. *Explorações Psicanálticas*. Porto Alegre: Artemed, 1994, p. 199.

decorrente da situação edípica. O autor constatou que havia angústias no início do existir humano que causavam graves danos ao “eu” incipiente da pessoa e que não podiam ser definíveis em termos de relações pulsionais de objeto. A essas angústias, ele deu o nome de impensáveis. O mais importante a ser observado no que diz respeito às angústias impensáveis, é que elas interrompem a continuidade-de-ser do bebê e que essa interrupção compromete as possibilidades que este tem de se integrar como um si-mesmo (*self*), uma unidade, ou seja, fica comprometido o seu amadurecimento enquanto continuidade do existir. Nos momentos iniciais, o perigo diz respeito à cisão no existir e não à frustração de desejos.

A teoria do amadurecimento, em última instância, diz respeito ao poder *continuar-a-ser* da pessoa. Esse amadurecimento não é automático, ele acontece na relação com outros seres humanos. A teoria winnicottiana traz consigo, ainda, questões relacionadas à conquista de tempo e espaço no início do existir humano (*holding*), aos modos de se lidar com esse ser humano (*handling*) e a como ele apreende a realidade (*object presenting*).

Como se pode notar, há muito mais a ser investigado na teoria psicanalítica de Winnicott que apenas sua contribuição sobre os objetos transicionais. Entre os vários temas com que essa teoria pode dialogar, o da educação impõe-se como algo desafiador e relevante. Em função disso, a atual edição de nosso caderno reuniu artigos de diferentes pesquisadores, com olhares múltiplos sobre a maneira como a teoria winnicottiana pode ser articulada às questões relativas ao educar. As contribuições winnicottianas para a educação, aqui apresentadas, referem-se tanto ao início das vivências escolares quanto a temas que perpassam toda a trajetória da vida escolar de crianças e jovens: a agressividade, a moralidade, a criatividade, a tendência anti-social, entre outros. Ao invés de se prestarem a confeccionar receitas e técnicas para resolução de problemas pontuais que incidem no espaço escolar, os autores, de diferentes maneiras, optaram por uma discussão global acerca do amadurecimento emocional do ser humano, questionando sobre o modo como a escola e os profissionais de educação podem estar à serviço da obstacularização ou da facilitação desse amadurecer.

Seguindo caminhos distintos, os artigos aqui publicados apresentaram articulações possíveis entre o pensamento de Winnicott e a educação, em especial, a educação infantil. Não obstante a especificidade de cada artigo, os questionamentos acerca do papel dos educadores, da família e do ambiente educacional incidiram de forma marcante em todos os recortes utilizados.

Além das publicações diretamente relacionadas ao tema da educação, apresentamos nesse dossiê outros artigos com temáticas mais gerais. Alguns deles se encarregaram de trazer à baila as contribuições originais de Winnicott acerca de temas já discutidos ao longo da história da psicanálise, quais sejam: a moralidade, a adoção de crianças, o consumo e a criatividade. Outros dois artigos abordaram a psicanálise de Winnicott tendo como guia a filosofia de Martin Heidegger e, de modos diversos, indicaram como a clínica e a teoria winnicottiana podem lançar luz a problemas milenares da história da filosofia.

É com imensa satisfação que apresentamos um volume do caderno APRENDER inteiramente dedicado ao pensamento de Winnicott, composto por artigos que contêm uma sólida discussão acerca de múltiplas e inaugurais contribuições desse autor para o entendimento dos fenômenos humanos. Acreditamos que, com essa publicação, estamos contribuindo para a ampliação de um debate sobre sua teoria, de modo a poder conferir o devido reconhecimento acerca do seu papel na história da psicanálise. Esperamos que o leitor, ao tomar posse das discussões aqui apresentadas, se permita questionar a hegemonia da expressão “Freud **explica**”. Mais que isso: esperamos que o leitor possa discernir que a “**explicação**” talvez não seja a melhor forma de considerar os fenômenos humanos. Quem sabe então, a popularidade do “Freud explica” possa ceder certo terreno para uma nova expressão: “Winnicott **compreende**”.

Agradecemos a todos os autores que contribuíram para a confecção desse número e desejamos ao leitor uma rica jornada de leituras.



## NÚMERO ESPECIAL:

### Winnicott e a Educação

## Origem em Heidegger e Winnicott\*

*Zeljko Loparic\*\**

**Resumo:** Após fazer uma breve apresentação da maneira como o tema da origem surge no pensamento de Heidegger, o artigo mostra que esse tema se desdobra necessariamente no do nascimento. Em seguida, o nascimento é estudado tal como tematizado por Heidegger na primeira e na segunda fase da sua filosofia. Por fim, o artigo explica os conceitos de nascimento e origem que compõem a teoria do amadurecimento de Winnicott, a fim de iniciar um diálogo entre o pensamento heideggeriano do ser e a psicanálise winnicottiana do acontecer maturacional.

**Palavras-chave:** Heidegger. Winnicott. Origem. Nascimento. Amadurecimento.

### Origin in Heidegger and Winnicott

**Abstract:** After making a brief presentation of the manner in which the topic of origin emerges in Heidegger's thought, the article shows that this topic necessarily includes that of birth. Next, the birth is studied in the light of the first and the second phase of Heidegger's philosophy. Finally, the concepts of birth and origin that are contained in Winnicott's theory of maturation are presented in order to introduce a dialogue between Heidegger's thinking of Being and Winnicott's psychoanalysis of human coming to be and growth.

**Key-words:** Heidegger. Winnicott. Origin. Birth. Maturation.

---

\* Versão revisada da palestra proferida no Colóquio Internacional: "Origem em Heidegger e Freud", Évora, Portugal, 16-17 de novembro de 2006.

\*\* Doutor em Filosofia pela Université Catholique de Louvain e Pós-Doutor pela Universidade de Konstanz. Atualmente é docente na PUC-SP e UNICAMP. E-mail: loparicz@uol.com.br

## Introdução

A origem é um conceito distintivo do Heidegger tardio, portanto, um conceito pós-ontológico e mesmo pós-filosófico. Refere-se ao nascedouro da relação do homem ao ser, na qual se funda o pensamento do ser. Pois pensar é pensar o ser, e nada mais. Esse nascedouro tornou-se ativo na Grécia antiga, onde, pela primeira vez, o ser se deu ao pensar. Contudo, o pensamento que emergiu deixou impensado o essencial: a origem da relação do homem ao ser. Os primeiros pensadores gregos diziam o (que é o) ser, isto é, tratavam de dar conta da pergunta: o que é o ser? Entretanto, nada revelaram sobre a fonte que dá ao homem o ser como coisa a pensar nem tampouco sobre a própria doação do ser, a partir da qual a pergunta pelo ser poderia ser respondida.

Com a virada metafísica do pensamento do ser – iniciada, mas não consumada, por Platão –, não apenas a origem da relação do homem ao ser e, por conseguinte, do pensamento do ser, mas o ser ele próprio tornou-se um impensado, reduzido ao ser do ente. A pergunta-guia da filosofia na sua fase metafísica passou a ser: o que é o ente enquanto ente? O esquecimento da origem – do lugar do nascimento do homem como pensador do ser – e do próprio ser aprofundou-se na época moderna, quando o ser do ente acabou projetado (em resposta à interpelação do próprio ser) como representatividade (*Vorgestelltheit*), um tipo de cunha do ser do ente que possibilitou com que, na atualidade, os entes no seu todo se desocultem e sejam pensados não no que são, mas tão-somente nas suas relações mútuas acessáveis representacionalmente pelos seres humanos. Na linguagem de Heidegger, os entes passaram a existir como recursos (*Bestand*), como “constanteações” (*Beständigungen*) ou, ainda, como instalações provisórias decorrentes da armação (*Gestell*), que exerce poder hegemônico sobre eles todos. A expressão cabal desse estado de coisas é o fato de a ciência moderna ignorar por completo a pergunta pelo ser do ente, melhor,



de tratar essa pergunta como sem sentido.<sup>1</sup> Assim, o verdadeiro triunfo da metafísica – da virada *esquevedora* da pergunta pelo ser em prol da pergunta pelo ser do ente – é, paradoxalmente, o fim da metafísica, com a emergência de um pensamento que só trata das relações entre os entes não enquanto entes, nem mesmo enquanto objetos, mas como conjuntos de dados (informações) organizados por meio de representações, isto é, de dados intuitivos expostos em conceitos puros ou empíricos cuja elaboração é feita cada vez mais automaticamente, prescindindo até mesmo do sujeito do conhecimento, ainda necessário em Kant.<sup>2</sup>

O Heidegger tardio entende que o ser deixou de ser pensado não em virtude de um projeto humano, mas pela imposição da origem. Sendo assim, e supondo que o homem continue possuído pela origem, o único futuro possível desse acontecer consiste em que se inicie, da mesma origem, um outro começo do pensamento do ser, não mais metafísico nem mesmo filosófico. Retorno à origem: essa é a versão do Heidegger tardio do mote husserliano: às coisas, elas mesmas. A filosofia, como *filia*, é um sintoma de distância. O amor é o fenômeno de aproximação. Se e quando essa distância acabar – mais precisamente, se e quando o homem passar a existir a partir da origem que lhe assegura o contato direto com o ser –, a própria filosofia acabará. A verdadeira forma inicial do pensamento do ser – o desvelamento da presença a partir da origem doadora – não é, portanto, a filosofia, mas antes o canto, a celebração, a exultação diante do ser como desocultamento. O modo próprio do pensar exultante se perfaz com o dizer dos poetas, restabelecido como tal por Hölderlin, poeta do poeitar. A palavra originária não é conceitual, mas significante-sensificadora<sup>3</sup> ou, como dirá Heidegger (1959, p. 198) mais tarde, a palavra que acena e põe a caminho. Pois tudo é caminho.

<sup>1</sup> Cf. Loparic, 2005b.

<sup>2</sup> Foi Kant (1787, p. 303) quem decretou o fim da ontologia ao declarar que “o soberbo nome de ontologia [...] deve ceder lugar ao modesto nome de uma simples analítica do entendimento puro” (sobre as implicações desse assunto, cf. Loparic 2005a). Desconheço qualquer texto de Heidegger em que este faça referência a esse trecho de Kant.

<sup>3</sup> No original: “*sinnbildend*”, Heidegger, 1989 [1934/1935], GA 39, p. 114.

## Um desdobramento da pergunta pela origem: o problema da nascença

Compreende-se facilmente, portanto, por que Heidegger vê na técnica o perigo extremo para o homem se esse ente é definido pela relação à origem que dá a pensar o ser.<sup>4</sup> Esse perigo impõe a tarefa, específica da nossa época, de reatar com a origem. A execução dessa tarefa exige, entre outras coisas, que seja devidamente tematizado o relacionamento do homem com a origem e que se examine o modo como se inicia o pensamento do ser a partir da origem, bem como as figuras desse pensamento. Em outras palavras, o problema da origem inclui necessariamente o da nascença e do amadurecimento do homem.

Gostaria de observar, antes de mais nada, que o nascimento não é um tema consagrado na filosofia. Esta privilegiou quase exclusivamente o outro fim da existência humana: a morte. Foi a meditação de Sócrates sobre a morte que estabeleceu o lugar central desse tema no contexto da divisão metafísica do mundo em este mundo, o mundo do não-ser, e o mundo depois da morte e antes do nascimento, isto é, o mundo do ser ou das idéias. Desde então, os filósofos permaneceram muito mais interessados pelos moribundos do que pelos bebês. Via de regra, o nascimento era visto como uma catástrofe – queda na caverna do mundo sensível, lugar do esquecimento, do sofrimento etc. – e a morte como chance de salvamento. Isso é claro em Platão: ele não é preocupado pela possibilidade de o homem entrar no mundo, mas pela possibilidade de ele sair do mundo, transcender o mundo, ainda vivo ou morto. Além disso, quando fala em maiêutica, teoria e prática de parto, trata do renascimento, na mente humana, das idéias esquecidas, não do verdadeiro nascimento, isto é, da emergência dos seres humanos do não-ser.

Precisamente essa temática é imposta nos dias de hoje ao pensamento filosófico pelo saber da técnica moderna, embora em termos diferentes dos da metafísica de Platão. O saber ideacional, mesmo não referido mais ao mundo das idéias, mas, ao modo de Kant,

<sup>4</sup> Para a exposição detalhada dessa tese, cf. Loparic 1996.

apenas ao mundo dos fenômenos, assegura-nos a possibilidade de *fabricação dos humanos*, por um processo de implementação, na matéria, de códigos virtuais existentes originalmente na natureza e exibidos, representacionalmente, na linguagem objetificante da ciência. Até a época atual, esse código ainda era o segredo da natureza não humana (corpo humano). Os desenvolvimentos atuais da biologia genética mostram que, no futuro, ele poderá ser feito ao gosto da vontade do poder, abrindo um espaço de possibilidades infinitas para a produção de humanóides, mais ainda, para a modificação artificial de todas as espécies. Dessa forma, a espécie humana afigura-se como aquele produto da natureza, no qual esta última ganhou a consciência de si mesma como fabricante das espécies e mediante o qual os seus segredos de produção foram expostos conceitualmente como processos técnico-práticos.

O principal resultado desse saber é o fim da fixidez das espécies, inclusive da humana, isto é, da naturalidade, ou melhor, da *naturfactualidade* em geral e a sua assimilação e prolongação na artificialidade, ou seja, na *artefactualidade*. No contexto da tecnologia de produção dos humanos e dos humanóides, o homem é retirado não apenas conceitualmente, mas efetivamente, do colo da natureza, para se tornar um artefato industrial, pela realização de algumas das infinitas possibilidades virtuais geneticamente codificadas e doravante calculáveis na linguagem técnico-prática da ciência contemporânea. Aqui, o morrer significa, por sua vez, ser deletado; suicídio é deletar-se, desrealizar certo conjunto de possibilidades virtuais.<sup>5</sup> O homem não só perde a transcendência no depois da morte, mas também no aquém da vida. Ele não pode mais morrer nem nascer. Ele, portanto, não pode mais existir.

Dessa forma, o problema da origem leva necessariamente a novos desdobramentos. A sua formulação completa terá de contemplar, por um lado, a pergunta heideggeriana pela relação do homem à origem, da qual emerge a relação do homem ao ser e que, por sua vez, poderia ser o ponto de partida do pensamento pós-metafísico do ser. Por outro lado, terá de ser factual, no sentido de possibilitar a tematização do surgimento do

---

<sup>5</sup> Esse fenômeno é ilustrado no filme de Ridley Scott: *Blade Runner*.

homem a partir da origem e da relação do homem ao ser em condições de prevenir, de modo efetivo, que o relacionamento do homem com o ser dos entes, ou mesmo com os entes em geral, seja reduzido aos termos da natufactualidade (nascimento e crescimento biológico) ou da artefactualidade (fabricação dos humanos e sua reprogramação).

Como mostrei num trabalho anterior (LOPARIC, 2006), a possibilidade da produção industrial dos seres humanos ocupa o pensamento de Heidegger pelo menos desde 1939, quando, ao comentar o conceito de *physis* do livro B, 1 da *Física* de Aristóteles (1958 [1939], GA 9, p. 257), ele escreveu: “Às vezes parece que a humanidade da época moderna tem pressa em atingir o seguinte objetivo: que o *homem se produza tecnicamente a si mesmo*”. Um dos principais resultados da meditação heideggeriana sobre esse objetivo potencial da modernidade – base da crítica de Heidegger (1954, p. 95) ao nazismo, iniciada em 1936, ponto freqüentemente ignorado pelos seus críticos – será resumido na seguinte observação acerca das perspectivas da fabricação dos humanos, enunciada num texto escrito nos anos 40: “Visto que o ser humano é a matéria-prima mais importante, pode-se contar que, um dia, com base em pesquisa química contemporânea, serão erigidas fábricas para a criação artificial do material humano”.

Um prenúncio dessa perspectiva está na concepção moderna do ser vivo como organismo. “Organismo”, diz Heidegger (1958 [1939], GA 9, p. 255), é “um conceito moderno, mecânico-técnico, de acordo com o qual o crescimento é interpretado como uma feitura que se faz a si mesma”. Dessa forma, a *physis* grega fica descaracterizada como autoprodução ou auto-organização. Abre-se o caminho para que a técnica substitua a natureza. Uma das conseqüências desse desenvolvimento é a vida como tal se tornar uma feitura que pode ser produzida “tecnicamente”. Nesse horizonte do ser, prossegue Heidegger, “não haveria mais saúde, nem mesmo nascimento e morte”. O mesmo motivo reaparece no fim do texto sobre a *physis* em Aristóteles, quando Heidegger diz ser perfeitamente possível que a morte seja objetificada, no sentido de concernir algo meramente disponível, que pode ser

manipulado, chegando-se à “in-essência extrema” da *physis*, “que se exhibe como a própria e única essência, o qual erguer-se permanece de fato a essência de toda in-essência” (p. 298).

Caso se chegasse a esse estado, o homem, afirma Heidegger, teria feito voar a si mesmo pelos ares, pois o que é simplesmente sem sentido valeria como o único “sentido” e a manutenção dessa validade apareceria como o “domínio” humano sobre o globo terrestre. Dessa forma, o homem não existiria mais como *Dasein*, nem mesmo como um sujeito, embora essas possibilidades de ser não estariam ultrapassadas, mas apenas tranqüilizadas na forma de uma “*constância*” à moda chinesa; que é a extrema in-essência em relação à *physis-ousia* (p. 257).

Daí surge, repito, o problema inevitável de explicitar uma concepção da origem do ser humano que seja, por um lado, pós-metafísica (pós-filosófica), no sentido de possibilitar que se pense a relação do homem com a origem e, por outro lado, factual, a ponto de permitir pensar a chegada ao mundo do ser humano sem implicar, com isso, um acontecer natufactual ou artefactual. Em outras palavras, na época da técnica, a filosofia se depara com a tarefa de buscar uma concepção pós-metafísica do homem que permita a elaboração de uma ciência do homem (*Wissenschaft vom Menschen*<sup>6</sup>) não objetificante, nem no sentido científico nem no metafísico-objetificante.<sup>7</sup> Essa ciência deverá mostrar que a natureza humana carrega em si a possibilidade de os seres humanos, amostras temporais dessa natureza, virem ao mundo nascendo e que, por serem *nascenciais*, não podem ser fabricados, nem pela natureza não-humana nem pela indústria. Dessa forma ficará exposta, de forma aguda, a questão da relação entre o nosso corpo físico, objeto da manipulação tecnológica, e nós próprios, constituídos num acontecer essencialmente não-objetificável.

O primeiro Heidegger não formulou explicitamente essa tarefa. Mas uma solução implícita para ela pode ser encontrada: a relação com o ser é embutida, diz Heidegger em *Ser e Tempo*, na própria estrutura da existência do ente que é o homem. O pensamento do ser, entendido

<sup>6</sup> Cf. Heidegger, 1987, p. 178.

<sup>7</sup> Sobre essa diferença, cf. Loparic, 2008.

como compreensão projetiva do ser, *Seinsverständnis*, é um relacionamento ao ser, *Seinsverhältnis*, do ente que existe como um ser-o-aí (*das Da-sein*).<sup>8</sup> O homem é chamado a ser o aí, o lugar de manifestação de si mesmo e de todas as coisas, por uma voz “interna”, por um chamamento que vem dele (autêntico) a ele (não-autêntico). Dessa forma, contudo, a pergunta pela origem da relação do homem ao ser – ou seja, do estabelecimento dessa relação – permaneceu ainda fora de foco. Nos conceitos heideggerianos de lance (*Geworfenheit*) do homem no aí e do ser-para-o-início, o tema é apenas indicado, mas não pensado.

A tematização da relação à origem e do estabelecimento dessa relação impôs-se como tarefa explícita para Heidegger só mais tarde, sem dúvida como decorrência do reconhecimento de que a compreensão que projeta o sentido do ser, tal como concebida em *Ser e Tempo*, não era a fonte do poder da técnica sobre o todo dos entes. Esse poder vinha de outro lugar, da *relação do ser ao homem* que, sem dúvida, constitui a existência do homem, mas que, contudo, não é um elemento da estrutura da existência. Estou aludindo aqui ao abandono, por parte de Heidegger, da ontologia fundamental de *Ser e Tempo* como filosofia primeira.<sup>9</sup> No contexto da pergunta pela técnica, a pergunta pelo sentido do ser do primeiro Heidegger transformou-se na indagação, exposta anteriormente, pela origem que destina ao homem o ser a pensar nas sucessivas cunhas epocais.

No que segue, examinarei com mais detalhes a maneira como Heidegger abordou o tema específico do nascimento, tanto na primeira como na segunda fase do seu pensamento. Após apontar as insuficiências da sua posição, farei ver, de modo sumário, que a psicanálise freudiana não contém uma teoria da nascencialidade humana – ou seja, da origem do homem – que ofereça uma alternativa ôntica positiva para a idéia de fabricação dos humanos. Essa teoria está disponível, contudo, na psicanálise pós-freudiana de Winnicott, a qual, se combinada com o pensamento pós-metafísico da origem desenvolvido por Heidegger,

<sup>8</sup> Essa tradução de “Dasein” é sugerida em várias oportunidades pelo próprio Heidegger (1987, p. 157; GA 15, p. 380, 383 e 415).

<sup>9</sup> Cf., por exemplo, Heidegger, 1969a, p. 31 e 33-34.

permite reformular a questão do ultrapassamento da artefactualidade tecnológica em geral.

## O nascimento em Heidegger I

Em *Ser e Tempo*, Heidegger caracterizou o homem como ser-para-a-morte, como possibilidade da impossibilidade de ser no mundo e, mais fundamentalmente ainda, da impossibilidade de ser-o-aí (*das Da zu sein*), de ser a abertura. O problema do nascimento como outro fim do existir humano foi, portanto, claramente explicitado, mas não desenvolvido e, menos ainda, resolvido. No início do parágrafo 72 de *Ser e Tempo*, Heidegger (1927, p. 373) escreve:

A morte é, no entanto, apenas o “fim” do ser-o-aí [Dasein] e, em sentido formal, apenas *um* dos fins que abrangem a totalidade do ser-o-aí. O outro “fim” é o “início”, o “nascimento”. Só o ente “entre” nascimento e morte apresenta o todo que se procura. Desta forma, ficou “unilateral” a orientação dada até aqui à analítica, apesar de tender para o ser-todo *existente* e de explicar, genuinamente, o ser-para-a-morte próprio e impróprio. O ser-o-aí só foi feito tema enquanto existe, por assim dizer, “para frente” e deixa “para trás” de si todo ter sido. Não apenas se desconsiderou o ser-para-o-início, mas, sobretudo, a *extensão* do ser-o-aí *entre* o nascimento e a morte. Na análise do ser-todo, passou-se por cima da “conexão da vida” em que o ser-o-aí, continuamente e de algum modo, se mantém.

A temática do nascimento, negligenciada em *Ser e Tempo*, ressurgiu, ainda que apenas episodicamente, no parágrafo 15 das preleções *Einleitung in die Philosophie*, de 1928/1929, intitulado: “Ser descobridor no caso do Dasein da aurora da história e da aurora da vida”. Como é que fica, em particular, pergunta Heidegger (1996, GA 27, p. 123), “a essência do Dasein quando criança? A resposta sobre o papel do Dasein recém-nascido tem de ser entendida, diz ele, “como interpretação básica fundamental-ontológica do Dasein” e não como doutrina ôntica. Heidegger (1996, GA 27, p. 124) escreve:

Com base nas pesquisas psicológicas, psicanalíticas, antropológicas e etnológicas, temos hoje possibilidades mais ricas de visão de determinados nexos do Dasein. Mas os fatos e os fenômenos que são trazidos destas pesquisas precisariam de uma revisão crítica fundamental tão logo se recorra a eles a título de modos do Dasein. Essa revisão deve ser guiada pela tese fundamental de que, se se trata de um Dasein humano, tanto no caso do Dasein infantil como no caso do Dasein dos povos primitivos, então deve servir-lhes de base um essencial caráter acontecencial, mesmo quando o conhecemos, não sem dificuldade. Não obstante, encontram-se aqui problemas de tipo completamente diferente, cujo caráter problemático conheceremos a seguir.

Tendo em vista a existência de diferentes etapas e períodos iniciais do homem enquanto criança, apresenta-se a questão metodológica fundamental de como deve ser apreendido esse “outro Dasein”. O modo de apreensão recomendado é a *privação*, isto é, parte-se “de uma concepção positiva do Dasein que lhe serve de base, não sem uma orientação da idéia do humano em geral” (1996, GA 27, p. 124). “Isso, no que eu meço”, continua Heidegger, “deve antecipadamente estar determinado, e essa medida padrão é, por conseguinte – como todo fundamento de uma privação – não inessencial, mas co-determinante para aquilo que deve ser determinado em modo privativo”.

Heidegger menciona o fato de ter sido freqüentemente perguntado, e na maioria das vezes no sentido de uma objeção, por que, na sua investigação do Dasein, ele abrangia apenas a morte e não também o nascimento. Sem dar uma resposta clara, Heidegger afirma não ser de opinião que o nascimento seja meramente o outro fim do Dasein, que pudesse e permitisse ser tratado do mesmo modo que a problemática da morte. Não se pode, na investigação do Dasein, “recorrer sem mais nem menos ao nascimento ao invés de à morte, tal como o botânico que, na investigação da planta, pode começar, alguma vez, pelo outro final, a raiz, ao invés de começar pela flor”. Diante do *factum* do nascimento que, de certo modo, não se situa pura e simplesmente atrás de nós, vale a afirmação:



[...] aquilo que, para nós, imediatamente parece ser o que fomos primeiro é, no conhecimento, o último. Para o nascimento devemos necessariamente ir em retrocesso, mas isso não é simplesmente a inversão do ser para a morte. Para esse retrocesso, é preciso uma elaboração completamente diversa da posição inicial de partida, [assim] como para todas as passagens de fronteira no Dasein. O mesmo vale, analogamente, para a interpretação da infância, se ela não estiver guiada por propósitos meramente psicológicos ou pedagógicos (HEIDEGGER, 1996, GA 27, p. 124).

Ao tematizar de forma ainda muito elementar o modo do Dasein infantil, Heidegger observa que, nos primeiros momentos de seu estar-aí-na-Terra, uma criança se manifesta pelo choro, pela movimentação, debatendo-se agitado em direção ao mundo, espaço adentro, sem qualquer meta, e, entretanto, já em direção de... A ausência de meta “não é ausência de direção; direção não é orientação para uma meta; direção quer dizer: para..., para lá... para longe...” (p. 125). O Dasein do bebê humano é determinado, em primeiro lugar, pelo sossego, calor, alimento, sono – e sonolência. Poder-se-ia concluir-se daí que esse Dasein estivesse, inicialmente, encerrado em si. Isso seria um erro, “na medida em que a própria reação da criança – se é que podemos nos orientar por essa expressão – tem o caráter do choque, do susto”. O primeiro choro talvez seja um choque bem determinado que gera susto. Mas o que é o susto? Heidegger especifica:

Susto é uma sensibilidade à perturbação, uma forma primitivo-original do deter-se (*Innenhalten*), um comportamento de deixar ser algo, mas também um atônito ser lançado em queda (*Bestürztsein*), um ser atingido por [...], sendo que o pelo que do ser afetado ainda está oculto. Ser afetável é já uma disposição afetiva. A essência do choque pode-se fazer mais clara tão-somente em conexão com o fenômeno do susto e da angústia. O choque significa que a disposição afetiva é perturbada, que um mal-estar sobrevém, contra o qual ela terá que se defender (p. 125).

Nem mesmo nas primeiras semanas de vida o bebê humano é um sujeito fechado em si. Ele é, desde o início – e não apenas quando é

arrancado da sonolência –, dirigido para fora. Ele desde sempre já está fora, junto de... Isso significa que “algum ente já é manifesto à criança, embora não ocorra ainda nenhum comportamento ante esse ente, nenhuma atenção dirigida” (p. 125). Virar-a-cara e defender-se, assim como a necessidade de sossego, centrada em si, o calor e o sono têm um caráter negativo totalmente peculiar. Antes de tornar claros esses fenômenos de virar-a-cara e de resistência, em sua estrutura ontológica, não podemos começar a interpretar o estado das crianças, em sua essência. Heidegger (1996, GA 27, p. 126) prossegue:

O estado de sonolência, no qual um Dasein inicial se encontra, não quer dizer que ainda não há nenhum comportamento ante o ente, mas apenas que esse comportar-se ante ... não tem ainda nenhuma meta determinada. O estar junto ao ente está, em certa medida, ainda enevoadado, ainda não aclarado, de tal forma que esse Dasein ainda não pode fazer nenhum uso determinado do ente junto ao qual ele, segundo sua essência, sempre já está.

Ser arrancado do estado de sonolência não quer dizer sair do círculo de um sujeito, mas que o ser-do-lado-de-fora junto de... desenevoa-se, torna-se claro e, na claridade, acontece o primeiro ver. O junto a... emerge para o Dasein. Esse é um emergir do já ter prévio.

Sendo assim, a interpretação primeira deve, antes de qualquer coisa, começar por mostrar como o mero virar-a-cara da criança diferencia-se de uma defesa: “O virar-a-cara é um mero esquivar-se de..., mas, no esquivar-se está já uma determinada defesa, uma recusa de [...] No fugir de algo já há um contra, mas ainda não um contra ativo; do virar-a-cara e defender-se, devemos distinguir a resistência, na qual se inicia o movimento contrário propriamente dito, o contrapor-se” (p. 126). Todos esses fenômenos da intencionalidade são simultâneos e caracterizam, segundo Heidegger, “a primeira situação na qual se encontra um tal Dasein na inicial e desamparada entrega ao mundo”(p. 126).

Temos aqui uma série de esboços interpretativos do próprio punho de Heidegger que constituem, sem dúvida, um ponto de partida precioso para uma antropologia ôntica, tanto pediátrica como psicanalítica, dos

recém-nascidos. É difícil não reconhecer que as análises de Heidegger ficaram basicamente incompletas. Em particular, ele não diz nada sobre o problema onto-ontológico do nascimento e nem trabalha a experiência do nascimento propriamente dita. Cabe perguntar, inclusive, se e como um ente, cujo ser tem a estrutura de ser-no-mundo<sup>10</sup> pode nascer, isto é, chegar ao mundo. Pelo que sei, poucos seguidores de Heidegger continuaram essa linha de pesquisa.<sup>11</sup> Creio, contudo, que é possível dizer que a sua perspectiva sobre a vida humana imediatamente pós-natal se coaduna, no essencial, embora não nos detalhes, com a abordagem psicanalítica da vida dos bebês desenvolvida por Winnicott, que será abordada posteriormente e que pode ser lida como uma *pediatria ôntica pós-metafísica*, isto é, como disciplina antropológica científica compatível, ainda que de modo totalmente não intencional, com os cânones da antropologia filosófica elaborada por Heidegger, sobretudo em *Ser e Tempo* e nos *Seminários de Zollikon*.

## O nascimento em Heidegger II

Na segunda fase do pensamento heideggeriano, o assunto do nascimento, como fenômeno onto-ontológico que precisaria ser estudado, praticamente desaparece, assim como toda a problemática da interpretação fundamental-ontológica dos modos de ser ônticos dos bebês e das crianças. Mais ainda, o primeiro fim do existir humano foi pensado em termos não-humanos, isto é, decididamente não-antropológicos, com base em considerações pré-metafísicas dos pré-socráticos e no canto pós-metafísico de Hölderlin.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Heidegger mantém essa tese até o final da vida, cf., por exemplo, 1986, GA 15, p. 372.

<sup>11</sup> Um razão disso talvez seja o fato, pouco notado, de que o homem não pode nascer se for caracterizado como Dasein (note que, ao tratar do presumido início da história do homem – tanto da espécie humana como de cada homem individualmente –, Kant [1786, p. 3] se vê obrigado a supor que esse início se dá “com a existência do homem; a saber, na sua grandeza já formada, pois ele deve prescindir da ajuda materna”). É possível mostrar também que o homem com a estrutura de Dasein não pode nem ao menos se tornar psicótico, no sentido da psicanálise winnicottiana.

<sup>12</sup> O pensamento de Hölderlin é ainda metafísico (ligado a Schelling e Hegel), o seu canto dos últimos hinos não mais.

Essa mudança de enfoque decorre da maneira como Heidegger formulou o problema da técnica. Como notei anteriormente, Heidegger reconheceu, por volta de 1936, que a técnica – a constanteação (*Beständigkeit*) de todas as coisas como representidades, modo de ser dos entes no seu todo na época de hoje – não pode resultar de um projeto do ser-o-áí nem, portanto, ter a sua origem no aí do ser-o-áí ou, ainda, no acontecer do ser-o-áí. Por isso, tornou-se imperioso perguntar pela origem desse modo de ser epocal num *outro acontecer*. Heidegger entenderá que se trata do acontecer do ser ele próprio, ditado por ele próprio, envolvendo os seus modos de des-ocultamento (a-letheia).

Heidegger buscou, nos pré-socráticos, os traços dessa origem, a saber, a da relação do homem com o ser e do começo do pensamento do ser; e, nos hinos tardios de Hölderlin, outro fundamento do ser, desta vez não mais metafísico, a partir dessa mesma origem. Em Heidegger I, o tratamento do tema do nascimento permaneceu, como vimos, inacabado. Em Heidegger II, tornou-se abstrato, sem implicações concretas. Esse ponto pode ser mostrado facilmente, analisando os motivos relativos ao tema do nascimento que se encontram nos textos heideggerianos sobre os pré-socráticos – em particular, Heráclito – e sobre Hölderlin.

É a palavra pré-metafísica *physis* dos pré-socráticos que seria a portadora do sentido originário do ser como o que concede aos entes que se automanifestem no sentido de *nascere*, baseados em si mesmos como si mesmos. É precisamente a nascencialidade dos entes, tomada no sentido de manifestidade, que cabe recordar a fim de superar o niilismo teórico-prático e moral-prático da modernidade (humanismo). Um traço essencial do niilismo é esquecer, de maneira radical, o nascer e crescer como automanifestação do ente, substituindo-a pela manifestidade que não é mais a nascencialidade, tendo o sentido de total e completa *instalação*.<sup>13</sup>

Como é que esse sentido nascencial do ser ou da manifestidade se torna acessível aos humanos? Qual é o relacionamento dos humanos

---

<sup>13</sup> Note que a oposição kantiana entre a legislação como autonomia e como heteronomia é paralela à distinção entre a manifestação como automanifestação e como instalação, embora os domínios semânticos dessas distinções sejam diferentes.

com o ser que permite que este se mostre como *physis*, movimento de nascer? Heidegger (1979, GA 55, p. 205-206) responde: segundo Heráclito, esse acesso é o *ethos*, o morar (*wohnen*). A *physis* se mostra ao homem no morar em meio dos entes no seu todo. O *ethos* é a *sustentação da estada* do homem nesse meio. O homem, e só ele, atém-se ao ente no seu todo, relaciona-se ao ente no seu todo, perfazendo e cultivando, dessa maneira, a si mesmo. Esse relacionamento acontece sempre com base na sustentação ou na falta de sustentação.

Como se perfaz a estada do homem em meio dos entes? De início, pela respiração. Viver é respirar, processo que tem suas duas fases: inspirar e expirar. Entretanto, considerada na sua essência, afirma Heidegger (1979, GA 55, p. 314), a respiração não é referente ao ar, mas designa o próprio ser do ser humano e significa “o abrir-se, tragando e expelindo, para aquilo que é concedido ao homem”, isto é, o todo do ente. O respirar, na medida em que caracteriza a essência do ser humano, não é um *automatismo*; ele precisa ser *assistido*, sem que essa assistência jamais se torne respiração artificial, apoiada em aparelhos. Quem fornece essa assistência, esse tipo de sustento, ao respirar humano? Ninguém. O expirar inspirando humano – isto é, o viver, o sustentar-se, o morar em meio do ente dos seres humanos – fundamenta-se no *logos*. Que é o *logos*? Aquilo que permite a colheita e a reunião do ente. Respirar se perfaz colhendo e reunindo os entes num todo. Essa “atividade” é suportada e guiada pelo *logos* em cada um de nós, o qual, por sua vez, se recolhe num único *Logos*, que junta e reúne os entes no seu todo de modo a possibilitar que eles próprios se manifestem, individualmente, baseados em si mesmos, mas num único mundo (p. 317 e 326). O ser humano, que mora ao meio dos entes colhendo e reunindo os entes, recebe suas indicações e caminhos, recebe sustentação e conselhos do *Logos* (p. 351).

Ora, em Heráclito, *Logos* tem o sentido de região, de *contrea* que “circunda, aconselha e se faz presente” ao homem (p. 352). É, portanto, situado na *contrea* que o homem se constitui como um si-mesmo e recebe as suas próprias possibilidades de ser (p. 356). É da mesma fonte que ele

*haure* os modos de deixar que os entes no seu todo sejam eles mesmos, que eles próprios se manifestem, baseados neles mesmos. Isso acontece no *poiein*, na produção de obras, na *energeia*. É nessa *contrea* que também acontece o que se chama história da humanidade ocidental (p. 356), o eixo central da qual é a acontecência do esquecimento da fenomenalidade (manifestidade) do ente a que temos acesso pela inspiração expiradora inicial. Essa história termina pelo apossamento por parte do ser humano do seu si-mesmo esquecido, que só pode existir devido ao sustento da *contrea*.<sup>14</sup>

O traço essencial da *contrea* – e que, segundo Heidegger, precisa ser preservado – é o fato de ela *não ser humana*. Heidegger (1986, GA 15, p. 390) se afasta tanto da tese judaico-cristã segundo a qual a raiz do homem é Deus, como da de Marx, inspirada em Feuerbach, que afirma ser a raiz do homem, o homem (e não Deus). A origem do ser humano não é Deus nem outro ser humano, mas “o relacionamento com aquilo que não é o ser humano, embora seja de lá que este recebe a sua destinação”. A razão principal pela qual Heidegger recusa as teses de Marx é o fato de este dizer que o ser humano é um produto do trabalho humano, o que significa: “O ser humano é uma fábrica. Ele se faz a si próprio, tal como ele faz os seus sapatos” (p. 323), posição que representa a forma mais radical do esquecimento da manifestidade do ser humano. A nascencialidade se reduz à manifestidade – o modo de ser dos entes em geral e do homem em particular, facilitado por um espaço não-humano.

Passo agora ao tema da origem e do nascimento em Hölderlin. Heidegger reconstruiu com detalhes o retorno de Hölderlin e, do seu herói Hyperion, à natureza grega e a Heráclito, bem como o projeto hölderliniano de uma topologia do *seer* (*Seyn*), a partir da mesma origem da qual foi projetada, no primeiro começo, a *physis* dos pré-socráticos. Contudo, Heidegger deixou completamente de lado outros elementos do

<sup>14</sup> Esse esquecimento realiza-se, de maneira extrema, na forma da subjetividade absoluta que, por sua vez, desemboca na vontade de poder e na instalação do ente no seu todo (a realidade que resulta da vontade do poder). Nessa altura, são as condições de possibilidade da instalação que fundamentam o modo básico de morar em meio do ente, que *não é mais* colheita ou reunião, mas *provação* técnico-científica.

movimento regressivo de Hyperion: o retorno à infância, ao nascimento no colo da natureza-mãe. É verdade que Hyperion revela apenas alguns poucos detalhes da experiência de chegar ao mundo-natureza e de começar a brincar. Nos hinos tardios, Hölderlin transfere traços de um relacionamento com a mãe à natureza-mãe, à terra-mãe. Dessa forma, mais do que Hyperion, ele salta por cima da nascencialidade humana, que inclui a relação inicial mãe-bebê humano.

Heidegger (1989 [1934/35], GA 39, 242) segue Hölderlin totalmente nessa transposição, como se pode ver, por exemplo, do seu comentário dos seguintes versos de Hölderlin:

[...] pois, o mais  
pode o nascimento,  
e o raio de luz, que  
vai ao encontro do recém-nascido.<sup>15</sup>

Sem hesitar, Heidegger diz que a palavra “nascimento” se refere “à origem do escuro fechado do colo”, a saber, “à terra-mãe”.<sup>16</sup> Nascimento significa: a origem como abismo fundante não é a origem pura e simplesmente, mas tão-somente um dos poderes da origem, o outro sendo o “raio de luz”. No raio de luz, escreve Heidegger (1989 [1934/35], GA 39, p. 242),

[...] vigora uma direção oposta de originação, à medida que ele recai sobre o recém-nascido. O raio de luz não significa aqui apenas uma luz qualquer e a luminosidade em geral em oposição à escuridão, mas, assim como na estrofe II [do hino “O Reno”], o “nascimento” corresponde à “mãe-terra”, o “raio de luz” corresponde ao “trovejante”. Raio de luz é o relâmpago. Trovão e relâmpago são, para Hölderlin, aquilo em que somente algo divino se anuncia, mais ainda, onde a essência do Deus se manifesta.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> No original: “[...] das meiste nemlich / Vermag die Geburt, / Und der Lichtstrahl, der / Dem Neugeborenen begegnet.

<sup>16</sup> Sobre a terra-mãe (*Mutter Erde*), cf. 2000b, GA 75, p. 320.

<sup>17</sup> Para reforçar essa interpretação, Heidegger remete à carta de Hölderlin para Böhlendorf de 4 de dezembro de 1801.

## Insuficiências da abordagem do nascimento em Heidegger II

Heráclito (o pensamento *pré*-metafísico dos pré-socráticos) e Hölderlin (o dizer poético) já indicaram o lugar ao qual Heidegger retorna para pensar o ultrapassamento da técnica e, portanto, do projeto de fabricação dos humanos. Esse lugar é apresentado como indicação do caminho em direção de uma *região do futuro*, na qual uma humanidade *pós*-metafísica poderia talvez fixar a sua morada, atentando para a nascencialidade, a automanifestação do ente e para o fundamento desse tipo de presencialidade. Contudo, cabe perguntar se tais esperanças podem ser depositadas nesse ponto de partida. Em especial, se esse ponto de partida possui a concretude que mostramos ser exigida pela formulação do problema da nascencialidade: apresentar uma alternativa factual viável para o tratamento tanto metafísico, como natofactual e artefactual, do estabelecimento da relação do homem com o ser.

Começo por Heráclito. Supondo que Heráclito sabia como se manter na *Physis-contréa*, como é que o homem de hoje pode reencontrar o caminho da *contréa*? O modo de recordação do ser como *Physis* – esse é o meu primeiro reparo – permanece conceitualmente não-determinado.<sup>18</sup> Nesse sentido, há uma perda em relação a *Ser e Tempo*, livro que mostra que estar numa situação inter-humana, num determinado ambiente, é suficiente para sabermos o essencial sobre o que fazer e deixar de fazer.<sup>19</sup>

Em segundo lugar, o viver enquanto *respirar* é imediatamente “reduzido” ao ser, tomado no sentido de *legen*, que por sua vez se recolhe no corresponder ao *Logos*. Esse tipo de desconstrução da realidade específica do viver, cujo efeito é privar o viver de concretude ôntica, tem o óbvio inconveniente de não dar espaço para o respirar como *função orgânica*, algo que, para o homem de hoje como para o de ontem, é a

<sup>18</sup> Talvez prevenindo esse tipo de incômodo, Heidegger (1989 [1934/35], GA 9, p. 425) adverte ocasionalmente o seu leitor de que desconhece qualquer outro caminho do ultrapassamento.

<sup>19</sup> Encontramo-nos numa situação parecida com aquela na qual nos deixa a leitura de *Tao Te King*: Ficamos abertos a uma dimensão de transcendência que nos proíbe de dizer qualquer coisa de preciso sobre ela e, portanto, sobre como pensar ou como se comportar a fim de permanecermos nela. É sabido que essa situação favoreceu a vitória, na China, do confucionismo (baseado na valorização das tradições familiares e sociais) sobre o taoísmo (orientado pelo Caminho). Além disso, o próprio taoísmo se viu forçado a tornar-se mais “positivo”, criando rituais para corresponder ao Caminho.



condição necessária da vida e da morada em qualquer mundo real. Essa função orgânica de respirar deveria, portanto, poder ser colhida pelo *legein*. Como? Como deve ser “recolhido” o caráter “biológico” do ser humano na *contrea* do *Logos*? Nenhuma resposta parece possível, pois o orgânico como tal não pode se manifestar na clareira heraclitiana do ser tal como reconstruída por Heidegger. Tendo retornado a Heráclito, na companhia de Hölderlin, Heidegger não sabe mais como *reconstruir* o viver concreto, o respirar factual.<sup>20</sup>

Em terceiro lugar, a posição de Heidegger carece de generalidade. Isso se depreende da seguinte observação elementar: talvez os adultos sadios possam, mas os bebês (e os psicóticos adultos) não conseguem respirar heideggerianamente.<sup>21</sup> A simples verdade é que, sozinhos, os bebês humanos não conseguem juntar ou reunir nada (*legein*) por eles próprios: antes de nascerem, precisam ser juntados e protegidos pelo *útero* da mãe; depois de chegarem à luz, pelos *braços* da mãe. O que conta para eles, nessa fase da vida, é a relação concreta com o corpo da mãe que os sustenta, não a correspondência ao *Logos*, a não ser que alguém mostre o que isso pode significar para um bebê por nascer ou para um recém-nascido. De resto, além de respirar, os bebês precisam logo começar a engolir e a expelir coisas, e, para tanto, também precisam não só do corpo e dos braços da mãe, mas da presença viva da mãe. Digo *presença viva*, porque a psicanálise contemporânea mostra que o bebê de uma mãe “morta”, uma mãe depressiva, por exemplo, pode deixar de querer mamar.

Quem cuida dos bebês, portanto, não é a *contrea*, mas as mães. Os bebês simplesmente morreriam na clareira do ser.<sup>22</sup> Eles não moram na *Physis*, nem no *Geviert* (a quadrindade), mas no *colo da mãe*, do qual o berço é uma extensão não tematizada como tal pelo bebê. Quero dizer: sem esse tipo de mundo, eles não poderiam existir enquanto seres humanos na condição de bebês. Para chegar ao mundo e estabelecer a relação com

<sup>20</sup> Para Heidegger, o ser é o concreto (*con-crevere*): herança hegeliana, para quem o absoluto é o concreto.

<sup>21</sup> O bom começo do respirar, sabemos isso da pediatria, depende do bom parto, em particular, do tempo da passagem do bebê do útero para o mundo externo, do corpo da mãe para o colo da mãe.

<sup>22</sup> Veja as práticas de certos povos de expor crianças ou idosos desprotegidos à natureza, como modo de condená-los à morte (como os espartanos e os esquimós).

o ser, o bebê humano precisa de outro ser humano. E para se manter no mundo, na relação com o ser, ele precisa de uma *sustentação* pelo ambiente, o qual é essencialmente a mãe, não o ser como *contrea*.

Finalmente, como é que o retorno à *Physis*, o morar por respiração, poderia nos livrar da técnica? Não há nenhuma resposta do Heidegger tardio a essas perguntas. O que encontramos nos seus textos é o reiterado reconhecimento da força do nihilismo (primado do ente sobre a região) e da nossa incapacidade de anular a objetificação, expressa exemplarmente na afirmação de 1966: “Só um deus pode nos salvar”.<sup>23</sup>

Observações semelhantes – no sentido de que a interpretação heideggeriana de Heráclito não indica o caminho de regresso à origem, padecendo de falta de concretude dos modos de ser na e para a origem, da falta da generalidade da concepção da relação à origem e da impotência diante do processo de objetificação técnica – aplicam-se à leitura heideggeriana de Hölderlin. Claro está que ninguém nasce na Terra-mãe, mas, como diz o zen budista Lin-chi (1975, p. 10), de mãe e pai. Ao interpretar Hölderlin, Heidegger está tratando de tudo, salvo da ontologia da nascencialidade humana e, menos ainda, dos aspectos ônticos desse processo. O nascimento é um acontecer entre os humanos e os divinos, assim como o é, por exemplo, o nascimento de Jesus. Toda concretude procurada por Heidegger é a que se encontra no verso, assim como tudo o que um teólogo quer saber do nascimento de um filho de uma virgem é o que está no versículo. Não há nenhum esforço de “desmitologização” no sentido de Bultmann: pensar a narrativa religiosa do Novo Testamento como exemplificação das possibilidades de ser ônticas de um ente caracterizado ontologicamente como um Da-sein, um ser-o-ái.

Além disso, é óbvio que faltam considerações que tratem das condições de possibilidade do nascimento das idéias na mente humana, assunto de Platão, mas também, e antes de mais nada, do nascimento e criação de seres humanos que estejam em condições de ter idéias. O desenvolvimento dessa temática exigiria o retorno à analítica existencial ampliada e, ao mesmo tempo, o abandono do recurso ao dizer poético

<sup>23</sup> Tratei dessa afirmação de Heidegger em “Do ateísmo ao Deus da quadrindade”, XII Colóquio Heidegger, PUC-SP, São Paulo, 26 de outubro de 2007.

(dizer ditado pelo ser, que diz o ditame do ser, dizer “ditaminal”), a não ser parafraseado em termos de uma ontologia e de uma teoria factual do funcionamento mental humano.

### O nascimento na psicanálise pós-freudiana: Winnicott

Não faltam ciências positivas que tratem do nascimento dos seres humanos e da vida pré-natal e pós-natal. Na maioria delas, o nascimento é visto como um processo natural e, não raramente, pelo viés da morte, e a origem, como um lugar na natureza inanimada.

Na psicanálise (metapsicologia) freudiana, por exemplo, a vida é concebida, especulativamente, como tensão físico-química que surge na matéria sem vida e cria diferenças vitais, as quais, em virtude do princípio de constância (ou de nirvana), tendem a desaparecer (FREUD, 1920, p. 248 e 264). A origem da vida é a matéria inorgânica e o caráter essencial da vida é a pulsão (*Trieb*) de restabelecer o estado inicial. Ou seja, a forma básica de toda pulsão é a pulsão de morte. Cada indivíduo humano emerge como matéria orgânica a partir da inorgânica, existe como um organismo, isto é, como uma máquina (“aparelho psíquico”), para, em seu devido tempo, retornar ao estado inorgânico. No momento de nascimento, ocorre um aumento de tensão, razão pela qual nascer é um acontecimento traumático, tendo o trauma o sentido de desamparo diante da excitação não controlável (FREUD, 1926, p. 303). Em resumo, a psicanálise freudiana consente com a tese da natufactalidade do homem,<sup>24</sup> posição obviamente incompatível com o pensamento pós-metafísico de Heidegger.

Na psicanálise pós-freudiana de Winnicott, contudo, o panorama muda radicalmente. A vida não é mais objeto de especulação metapsicológica de cunho naturalista. O nascimento, em particular, deixa de ser pensado como episódio de um processo material, perde o caráter traumático e passa a ser valorizado como *experiência individual* altamente valiosa, constitutiva do processo de amadurecimento do

<sup>24</sup> Recentemente, no diálogo com a ciência cognitiva e a neurociência, a posição de Freud foi aproximada do ponto de vista artefactual.

ser humano num ambiente humano facilitador. Diferentemente de Heidegger, que chega ao tema do nascimento a partir do problema da origem, Winnicott (1958, p. 177) pensa a origem a partir do nascimento, mais precisamente, com base na vivência pessoal de nascer. Evitando a linguagem objetificadora de um observador externo, tal como usada por Freud, Winnicott sustenta que o indivíduo humano não emerge do estado inorgânico, mas da solidão essencial que é inerente à natureza humana, experienciada anteriormente a qualquer instinto e precedida de um estado ainda mais primitivo: o de não-vida ou de não-ser. O nascimento é, portanto, na sua essência, “o estado do indivíduo humano quando o ser emerge do não-ser” (1988a, p. 131), próprio de “um ente que está aí para ser” (1986, p. 41-42).<sup>25</sup> No desenvolvimento do lactente individual, “viver se origina e se estabelece do não-viver, e ser torna-se um fato que substitui não-ser, assim como a comunicação se origina do silêncio” (1965, p. 191). Por conseguinte, o que está em jogo na vida humana é ser, muito mais do que sexo (1986, p. 35). A morte só se torna significativa no processo de vida de um ser humano depois de ele chegar ao ódio, o que ocorre em data posterior ao nascimento.

A emergência do ser a partir do não-ser só acontece num ambiente humano. A fim de nascer e tornar-se um existente estabelecido – um *exister*, diz Winnicott, usando um neologismo –, todo ser humano precisa (pelo menos no mundo atual) de uma mãe-ambiente. Depois de ter tido a mãe-útero, precisa da mãe-colo, da qual possa depender totalmente. Precisar do colo da mãe significa, em primeiro lugar, precisar de contato humano para sentir-se real e poder ser. É no colo materno que o bebê se apropria do ser e passa a se relacionar com a presença como tal. Isso acontece na exata medida em que ele se identifica com a mãe, no sentido de *ser a mãe-ambiente* (aqui ser tem um sentido transitivo) que cuida dele. “*Eu sou*”, diz Winnicott (1988b, p. 12), “não significa nada, a não ser que *eu*, inicialmente, *seja junto com outro ser humano* que ainda não foi diferenciado. Por essa razão, é mais verdadeiro falar a respeito de *ser* do que usar as palavras *eu sou*, que pertencem ao estágio seguinte” do amadurecimento humano. Não é exagero dizer, portanto, prossegue Winnicott, que a

<sup>25</sup>No original: *a being who is there to be*.

condição de ser adquirida no contato com a mãe é o início de tudo, sem o que fazer ou deixar que seja feito não tem sentido. Em outras palavras, no início, o homem *não é ainda* um existente; ele tende a tornar-se um e, para tanto, precisa assentar-se num mundo humano e, dessa forma, ter a oportunidade de contato. Mais precisamente, de ilusão de contato, pois não há contato direto possível entre o ente fundamentalmente solitário e a realidade externa (1988a, p. 114).

A palavra portuguesa “ser”, cuja antiga grafia é “seer”, diz esse início muito bem, pois deriva do latim *sedere*, “estar sentado, assentar-se, ficar sentado”. Só pode *existir* quem primeiro se tornou capaz de ficar sentado num mundo mais primitivo ainda: o das primeiras mamadas e dos primeiros brinquedos. De fato, no início da vida, o recém-nascido precisa desenvolver até mesmo a capacidade de ficar sentado (ser) no colo da mãe. Note que a palavra portuguesa “existir” deriva do verbo latim *existere* (ou *existere*), “elevar-se para fora de ou por cima de, sair de, aparecer, mostrar-se”, o qual deriva de *sistere*, “parar, fazer repousar, reter, subsistir”, que é uma reduplicação de *stare*, “manter-se de pé, em posição vertical, firme”. Essas etimologias ajudam a esclarecer um ponto central da teoria winnicottiana da nascencialidade humana: o homem só pode tornar-se um existente, alguém que se sente real e que é capaz de estar-no-mundo e de se relacionar com os outros seres humanos e com as coisas (as primeiras delas sendo os brinquedos) de modo criativo, depois de ter sido acolhido por um colo materno, do qual dependeu totalmente e que foi o seu primeiro lugar para ser.

É nessa relação de dependência total da mãe – relação efetiva, isto é, psicossomática, e não representacional, mental ou simbólica – que se constitui a capacidade do bebê de se integrar no tempo e no espaço, de se alojar no corpo e de se relacionar com os objetos no mundo, inicialmente apenas subjetivo e, em seguida, externo; por fim, de existir neste mundo externo, objetificado e representado. Como diz Winnicott (1964, p. 22), toda mãe devotada ao seu bebê dá-se conta de que ele se torna “exultante ao encontrar a mãe por trás do seio ou da mamadeira, e descobrir o quarto por trás da mãe, e o mundo para além do quarto”. Na experiência do

bebê humano, resume ele, a idéia da mãe é associada não apenas com boa comida, mas também com “o cuidado carinhoso, a estabilidade da terra e o mundo em geral” (p. 150).

Com sua teoria da acontecencialidade humana, Winnicott coloca-se claramente em rota de colisão não somente com o naturalismo materialista, mas também com o artificialismo tecnológico, ambos presentes no paradigma freudiano da psicanálise. Mas o novo paradigma winnicottiano dessa disciplina tampouco pode ser assimilado, sem mais nem menos, à posição de Heidegger. De fato, nem o mundo objetificado da técnica, nem a *contrea* de Heráclito, nem a quadrindade de Hölderlin, nem mesmo no mundo dos afazeres pragmáticos, povoado de instrumentos e tematizado por Heidegger na sua analítica do cotidiano, pode ser *experienciado* por um bebê humano e *ter sentido* para ele como oportunidade de contato e de estabelecimento de relação com o ser. Um bebê humano não pode nascer numa proveta, nem na *physis* dos pré-socráticos, nem na quadrindade pensada por Heidegger baseado em Hölderlin. Um ser humano só nasce da barriga da mãe capaz de engravidar, gestar e se dedicar ao seu bebê. Ele não pode se criar nem se tornar um existente em nenhum outro ambiente (mundo). A *mãe-natureza* das parteiras tem o primado onto-ontológico tanto sobre a *natureza-mãe* dos mitos, das religiões, dos poetas e dos filósofos, quanto sobre a *natureza-máquina* dos cientistas modernos. De duas uma: ou um recém-nascido de uma mãe humana não é interpelado pelo sentido do ser e, portanto, não é um ser humano, ou ele é concernido pelo sentido do ser e, então, o sentido do ser relevante é o da confiabilidade, não o da manifestidade ou o da representidade (objetividade). Tanto o segundo sentido, característico da técnica moderna, como o primeiro, buscado por Heidegger, devem ser abandonados como conceitos-guia exclusivos ou mesmo dominantes.

A meditação heideggeriana sobre a manifestidade, conduzida no quadro das suas sucessivas interpretações do sentido ou da verdade, ajuda, decerto, a diagnosticar o caráter encobridor e mesmo extremamente perigoso da armação técnica do mundo. Contudo, são poucas as chances

de o caminho de saída dessa armação passar exclusivamente por uma região em que tudo acontece, como entende Heidegger I, em decorrência de projetos humanos, ou, como antevê Heidegger II, num jogo de luzes e sombras. Há boas razões de pensar que, ao lado das *hermenêuticas* do tipo heideggeriano e da *teorização objetificante*, feudo da ciência moderna, a *maieutica* – a ciência e a arte do parto – deve permanecer fazendo parte da práxis filosófica. No entanto, a fim de atender às necessidades da atualidade, a concepção platônica dessa ciência-arte precisa ser reformulada de maneira a poder ser usada não somente para facilitar o parto de idéias, mas também, e em primeiro lugar, o nascimento e o crescimento dos seres humanos. Sem elucidar maieuticamente a nascencialidade dos humanos – as condições de possibilidade de eles chegarem-ao-mundo – e o amadurecer deles – a sua integração progressiva em unidades existentes, pessoais, estáveis, mas não rígidas –, é impossível, parece-me, tratar hermeneuticamente, de modo adequado, a existencialidade dos humanos, ou seja, as condições nas quais, uma vez crescidos e saudáveis, eles podem existir: continuar a estar-no-mundo até morrer. Explicarei brevemente as minhas razões para dizer isso, todas baseadas em fenômenos onto-ontológicos descritos pela psicanálise winnicottiana que acabo de explicitar.

Para o Heidegger de *Ser e Tempo*,<sup>26</sup> os primeiros objetos são os instrumentos de uso manual. Parece-me óbvio que essa análise se aplica apenas a adultos já relativamente civilizados e sadios, pois os povos “primitivos” – o próprio Heidegger admite isso (1927, pp. 81-2) – fazem as suas coisas muitas vezes por meio de objetos externos dotados de poderes mágicos (fetiches, totens etc.) Os bebês, no início, não podem fazer nem mesmo isso – sendo capazes tão-somente, como mostra Winnicott, de usar brinquedos, objetos não tematizados por Heidegger nem deriváveis de seus instrumentos (pelo contrário, tudo indica que os instrumentos heideggerianos devem ser pensados como derivações dos brinquedos). Quanto aos psicóticos, eles não conseguem nem brincar nem trabalhar (embora alguns deles consigam ser criativos e fazer arte).

---

<sup>26</sup> As observações que se seguem são relevantes, *mutatis mutandis*, também para o diálogo entre Winnicott e o segundo Heidegger.

Heidegger (1927, p. 74) atribui à surpresa provocada pelos objetos à mão, bem como à sua falta e à sua impertinência a função de manifestar ao homem os entes que são meramente presentes e exteriores. Não resta dúvida, contudo, que os distúrbios da remissão instrumental só podem ter a função especificada por Heidegger para um ser humano que já constituiu devidamente a externalidade, isto é, alguém que não é um primitivo, nem um bebê, nem um psicótico. Em Winnicott, a realidade externa é uma conquista que ainda não foi feita por um bebê no início da vida e que o psicótico adulto jamais fez. Quando algo surpreende, falta ou importuna, o bebê não se abre para o meramente presente, mas, via de regra, perde o sentido de real, perde as suas relações objetais iniciais e perde até mesmo a sua identidade primária e, passando por essas “agonias impensáveis”, fecha-se no seu mundo subjetivo, para, nos casos menos favoráveis, jamais conseguir sair dele. O psicótico, por sua vez, pode ficar sem as suas defesas e ser obrigado a reviver, num colapso, essas mesmas agonias.

Ser-com-outros, diz Heidegger (1927, p. 114), é um componente da estrutura do ser-o-aí. Isso significa que, no mundo de trabalhos manuais, *os outros* estão sempre junto conosco (p. 118). Ora, Winnicott, além de muitos outros autores, fez ver, conforme expliquei anteriormente, que o primeiro ser-junto-com só acontece com um certo outro, aquele que cuida do bebê, a saber, a mãe. Os outros, no plural, é uma formação posterior. Além disso, o ser-junto-com não tem o sentido de trabalhar com outros ou, como Heidegger diz ainda, de ser a-fim-de outros (p. 123), mas o de ser-a-mãe apenas a-fim-de poder ser e, paradoxalmente, de poder ser si mesmo.

Por último, o ser-no-mundo-junto-das-coisas-com-outros heideggeriano é possibilitado pelo momento central da estrutura da existência humana: o ser-o-aí, a abertura da presença e para a presença, o qual aí se concretiza na forma de mundos heideggerianos: o do trabalho e o da tematização teórica. Winnicott mostra que: 1) se deixarmos de lado o útero, o aí inicial do ser humano é o colo da mãe, que não é nenhum dos mundos heideggerianos, e 2) o bebê humano não consegue ser esse



aí a não ser que, de início, seja recebido no colo por uma mãe anfitriã e cercado de cuidados adequados às suas necessidades de ser.

Em resumo, em Winnicott, o ser humano não é definido pela relação com o ser que seria constitutiva da sua essência, mas como aquele algo que tende a ser e a continuar sendo sem jamais se desfazer da possibilidade de não ser. A existência só pode começar da não-existência, diz Winnicott (1989, p. 95), sendo a “busca da não-existência pessoal” um elemento constitutivo da natureza humana. Winnicott (1988a, p. 132) escreve:

O estado anterior ao da solidão é um estado de não-estar-vivo, sendo que o desejo de estar morto é em geral um disfarce para o desejo de ainda-não-estar-vivo. A experiência do primeiro despertar dá ao indivíduo a idéia de que existe um estado de não-estar-vivo cheio de paz, que poderia ser pacificamente alcançado mediante uma regressão extrema.

Para Winnicott, os escritos existencialistas, que transformam a existência em um *cult* – ao dizer isso Winnicott talvez esteja pensando em Sartre –, não exploram todas as dimensões, não digo da existência, mas da natureza humana, que inclui a não-existência pessoal. Esses textos constituem, antes, a tentativa de “neutralizar a tendência pessoal para a não-existência que faz parte de uma defesa organizada”, cujo objetivo é evitar responsabilidade ou perseguição (1989, p. 95).

Segue-se que, na perspectiva da teoria winnicottiana da nascencialidade humana e do amadurecimento humano, a estrutura do existir humano, determinada pela analítica existencial de Heidegger como o ser-o-aí que possibilita o ser-no-mundo-junto-das-coisas-com-outros, deve ser considerada uma conquista que caracteriza o adulto sadio ou, no máximo, neurótico, e não como o horizonte do acontecer humano no seu todo, abrangendo chegar ao mundo (começar a existir), estabelecer-se como um existente, manter-se como tal no mundo (ser-no-mundo) e, por fim, deixar o mundo. É possível concordar com Heidegger (1927, p. 42) que a “essência” do Dasein, do ser-o-aí, reside na sua existência.

Contudo, fenômenos onto-ontológicos revelados pela psicanálise winnicottiana obrigam a pensar que, diferentemente do que afirma a ontologia fundamental de *Ser e Tempo*, o conceito de Dasein não capta a “essência” da natureza humana. Esse resultado não surpreenderá ninguém que esteja familiarizado com o pensamento do segundo Heidegger. Ele é significativo, sobretudo, por recolocar em pauta, ainda que de forma modificada, problemas do tipo onto-ontológico não resolvidos em *Ser e Tempo* e, posteriormente, negligenciados por Heidegger.

Creio ser forçoso afirmar que apenas uma visão ampliada do acontecer humano, ao mesmo tempo ôntica e pós-metafísica, a ser elaborada num diálogo entre a ciência factual e a filosofia, e conduzida de forma metodologicamente correta, ofereceria possibilidades reais para pensar com a necessária radicalidade o processo de objetificação do mundo pelos procedimentos representacionais e para dar conta do confronto do homem com a realidade externa assim constituída, assunto que perseguiu Heidegger a vida toda e que continuou desafiando todos os seus esforços.

## Referências

ARISTÓTELES. **Physikvorlesung**. Tradução de Hans Wagner. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1967.

FREUD, Sigmund. Além do Princípio do Prazer (1920). [Jenseits des Lustprinzips) Trad. Inglês: Beyond the Pleasure Principle. Standard Ed.)] Edição Standard Brasileira das **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. 18.

\_\_\_\_\_. Inibições, Sintomas e Ansiedade (1926[1925]). Hemmung, Symptom und Angst. Trad. Inglês: Inhibition, Symptom and Anxiety. London: Hogarth Press. Edição Standard Brasileira das **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. 19.

\_\_\_\_\_. **Studienausgabe**. Frankfurt: M. Fischer, 1975. 10v.

HEIDEGGER, Martin. **Sein und Zeit**. Tübingen: Niemeyer, 1927.

\_\_\_\_\_. **Vorträge und Aufsätze**. Pfullingen: Neske, 1954.

FREUD, Sigmund. Vom Wesen und Begriff der physis. Aristóteles. Physik B, 1. **Il Pensiero**, v. 3, n. 2 e 3, p. 239-301, 1958 [1938].

\_\_\_\_\_. **Unterwegs zur Sprache**. Pfullingen: Neske, 1959.

\_\_\_\_\_. **Zur Sache des Denkens**. Tübingen: Niemeyer, 1969a.

\_\_\_\_\_. Das Ende der Philosophie und die Aufgabe des Denkens. In: \_\_\_\_\_. **Zur Sache des Denkens**. Tübingen: Niemeyer, 1969b. p. 61-80.

\_\_\_\_\_. **Wegmarken**. GA 9. Frankfurt: M. Klostermann, 1976.

\_\_\_\_\_. **Heraklit**. GA 55. Frankfurt: M. Klostermann, 1979.

\_\_\_\_\_. **Seminare**. GA 15. Frankfurt: M. Klostermann, 1986.

\_\_\_\_\_. **Zollikoner Seminare**. Frankfurt: M. Klostermann, 1987.

\_\_\_\_\_. **Hölderlins Hymnen “Germanien” und “Der Rhein” [1934/1935]**. GA 39. Frankfurt: M. Klostermann, 1989.

\_\_\_\_\_. **Einleitung in die Philosophie**. GA 27. Frankfurt: M. Klostermann, 1996.

\_\_\_\_\_. **Die Geschichte des Seyns [1938/1940]**. GA 69. Frankfurt: M. Klostermann, 1998.

\_\_\_\_\_. **Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges**. GA 16. Frankfurt: M. Klostermann, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Zu Hölderlin**. Griechenlandreisen. GA 75. Frankfurt: M. Klostermann, 2000b.

KANT, Immanuel. Mutmasslicher Anfang der Menschengeschichte. In: \_\_\_\_\_. **Werke**. Ed. Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1964. 6v.

\_\_\_\_\_. **Kritik der reinen Vernunft**. 2. ed. London: George Allen & Unwin; New York: Macmillan, 1936.

\_\_\_\_\_. **Werke**. 6 v. Ed. Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1964. 6v.

LIN-CHI, Hui-chao. **Records of Lin-chi**. Kyoto: Hanazono College, Institute for Zen Studies, 1975.

LOPARIC, Zeljko. Heidegger e a pergunta pela técnica. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, Campinas: UNICAMP, série 3, v. 6, n. 2, p. 107-138, 1996.

\_\_\_\_\_. **A semântica transcendental de Kant**. 2. ed. Campinas: CLE, 2005a.

\_\_\_\_\_. A linguagem objetificante de Kant e a linguagem não-objetificante de Heidegger. **Acta Fenomenológica Latinoamericana**, Bogotá, San Pablo, v. 2, p. 35-49, 2005b.

\_\_\_\_\_. A fabricação dos humanos. In: ALVES, Pedro et al. (Org.). **Humano e inumano**. A dignidade do homem e os novos desafios. Atas do Segundo Congresso Internacional da Associação Portuguesa de Filosofia. Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, p. 31-48, 2006.

\_\_\_\_\_. A metafísica e o processo de objetificação. In: BONACCINI, J. A. et al. (Org.). **Metafísica, ontologia e história**. Natal: EDUFRN, 2008. (Coleção Metafísica). No prelo.

WINNICOTT, Donald W. **Through Paediatrics to Psychoanalysis**. London: Karnac, 1958.

\_\_\_\_\_. **The Child, the Family, and the Outside World**. London: Penguin, 1964.

\_\_\_\_\_. **The Maturation Processes and the Facilitating Environment**. London: Karnac, 1965.

\_\_\_\_\_. **Home Is Where We Come From**. London: Penguin, 1986.

\_\_\_\_\_. **Human Nature**. London: Free Association Books, 1988a.

\_\_\_\_\_. **Babies and Their Mothers**. London: Free Association Books, 1988b.

\_\_\_\_\_. **Psycho-Analytic Explorations**. London: Karnac, 1989.

*Recebido em: 21 de dezembro de 2007.*

*Aprovado em: 12 de fevereiro de 2008.*

## **Elementos não-metafísicos da psicanálise winnicottiana**

*Caroline Vasconcelos Ribeiro \**

**Resumo:** Nos *Seminários de Zollikon*, Heidegger analisa a psicanálise freudiana e indica a marcante presença, nessa ciência, de pressupostos herdados da metafísica moderna, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de uma ciência dos fenômenos psíquicos cujas bases ontológicas não tenham esta proveniência. Com esse artigo, pretendemos mostrar que Winnicott assenta sua ciência em pilares não-metafísicos, sendo assim, não herda a visão de homem consolidada por esse modo de pensar e, em consequência, não o concebe como coisa natural, não o objetifica. Almejamos demonstrar que seu entendimento acerca da saúde e do adocimento psíquico situa-se num terreno epistemológico anterior à consolidada dicotomia sujeito-objeto, ou seja, funda-se em um modo não-metafísico de compreensão das relações estabelecidas entre o homem e o mundo.

**Palavras-chave:** Heidegger. Metafísica. Psicanálise. Winnicott.

### **Non-metaphisic elements of the Winnicottian Psychoanalysis**

**Abstract:** In his *Zollikon Seminars* Heidegger analyses the Freudian psychoanalysis and reveals the distinctive presence of assumptions, which this science has

---

\* Doutora em Filosofia da Psicanálise pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Assistente na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: carolinevasconcelos@hotmail.com

inherited from modern metaphysics, while he stresses the need of a science of psychic phenomena whose ontological basis do not have these origins. With this article we would like to demonstrate that Winnicott builds up his theory on non-metaphysical pillars, and by doing so he does not inherit the vision of a human being consolidated by this type of thinking and, consequently, does not understand him as something natural nor objectifies him. We aim to show that his understanding with regard to health and mental disease is anchored on epistemological ground prior to the consolidated dichotomy subject-object, or in other words, is based on a non-metaphysical kind of comprehension of the established relationships between man and the world.

**Key-words:** Heidegger. Metaphysics. Psychoanalysis. Winnicott

A obra que guia nosso olhar sobre a psicanálise de Winnicott é aquela em que o filósofo alemão Martin Heidegger se dedica à análise das ciências modernas, em particular as que versam sobre o homem, sua saúde e doença psíquicas. Trata-se dos *Seminários de Zollikon*, uma série de preleções, cuja data inaugural nos remete a 1959.<sup>1</sup> Apesar de Heidegger não ter dedicado sequer uma linha à investigação da teoria winnicottiana, as discussões levantadas em Zollikon – com profissionais e estudantes de psiquiatria – acerca da psicanálise de Freud nos abriram novas perspectivas para analisar o pensamento desse pediatra e psicanalista inglês. Posteriormente, indicaremos como a filosofia de Heidegger influenciou o nosso olhar acerca da psicanálise de Winnicott, por ora cabe-nos acentuar que, na referida obra, o filósofo assegura que a psicanálise freudiana se consolidou a partir de garantias oriundas da metafísica moderna e baseou seu modo de procedimento investigativo em preceitos das ciências naturais.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> A obra *Seminários de Zollikon* contém tanto as atas dos seminários proferidos entre os anos de 1959 e 1969, quanto diálogos e cartas trocadas com o psiquiatra Medard Boss, anfitrião e proponente dos Seminários. Heidegger fez, em 08 de setembro de 1959, uma conferência num grande auditório da clínica psiquiátrica da Universidade de Zurique. Logo em seguida, os encontros passaram a acontecer na casa de Boss, em Zollikon (BOSS, in: Prefácio a Heidegger, 1987, p. XIII/12). (Para a obra *Zollikoner Seminare* usaremos inicialmente a paginação do original e, em seguida, apresentaremos a página da tradução brasileira. Nas citações das obras a seguir, caso haja o registro de duas paginações, estaremos seguindo este modo de apresentação: a primeira referente à original e a segunda à tradução).

<sup>2</sup> Heidegger afirma (1987, p. 222/260): “A metapsicologia de Freud é a transferência da filosofia neokantiana para o homem. De um lado ele tem as ciências naturais e de outro a teoria kantiana da objetividade”. No artigo intitulado *Freud se encaixaria no rol dos operários (Handwerker) das ciências naturais? Considerações heideggerianas acerca da psicanálise freudiana*, nós indicamos, em pormenores, a

Para Heidegger a ciência freudiana serve-se, muitas vezes sem se atentar, de pressupostos herdados da metafísica moderna, quais sejam: a objetividade (*Gegenständlichkeit*) como modo único de presença das coisas; a representação como via hegemônica de acesso à realidade; o crivo sujeito-objeto como índice primevo e elementar para pensar as relações entre o homem e o mundo; a atuação, no interior do homem, de uma força apetitiva (*vis appetitiva*) acoplada a representações (conceito de pulsão); a concepção de que a natureza deve ser definida por sua legalidade, por sua submissão a leis gerais de causalidade.<sup>3</sup>

Ao cumprir a tarefa de apontar, datar e qualificar a natureza desses elementos subjacentes aos procedimentos das ciências modernas e, em especial, da ciência freudiana Heidegger está “munido” de uma concepção inaugural de homem. Em outros termos: Heidegger tem em mãos sua concepção de homem enquanto *Dasein*, enquanto ente ímpar e privilegiado que se move numa compreensão de ser (*Seinsverständnis*) que não é fruto de um ato de pensamento representativo.<sup>4</sup> Dizer que temos uma compreensão determinada de ser não significa afirmar que já dispomos de sua conceituação, fruto de uma elaboração teórica. Tal compreensão se dá, de início e na maioria das vezes (*zunächst und zumeist*), na medida em que lidamos com os entes que vêm ao nosso encontro dentro do mundo.

*Grosso modo*, podemos dizer que, para Heidegger, nosso comportamento não se dirige primeiramente à nudez de algo simplesmente dado para depois colar-lhe um valor, lidamos com os

---

natureza da crítica de Heidegger à psicanálise de Freud e avaliamos a assumida pretensão do pai da psicanálise em alcançar o estatuto de cientista natural (RIBEIRO, 2008).

<sup>3</sup> Esses elementos característicos da metafísica moderna são trabalhos por Heidegger nos *Seminários de Zollikon* e em outras obras, a diferença é que nos seminários suíços eles são analisados a partir das ciências dos fenômenos psíquicos, em particular, a psiquiatria e a psicanálise freudiana. Sobre a caracterização heideggeriana da metafísica moderna, conferir Heidegger (1976a; 2002; 2006a).

<sup>4</sup> Reconhecendo o nexo fundamental entre homem e ser, Heidegger preocupa-se em referir-se ao homem escapando das categorias herdadas da metafísica, quais sejam: animal racional, ego cogito, espírito, sujeito transcendental, enfim. Sendo assim, escolhe o termo *Dasein* – que literalmente significa “ser-aí” – para reunir numa só palavra, tanto a relação do ser com a essência do homem, como também essa referência fundamental do homem à abertura (“aí”) do ser enquanto tal. Tal escolha não se deve a um preciosismo semântico do autor, antes, se refere a um pensar fundamental acerca do privilégio ontológico do homem, qual seja: a sua relação com o ser. Relação essa pautada originalmente não na subjetividade que representa, mas na compreensão de ser que abre possibilidades fáticas de sermos no mundo (HEIDEGGER, 1976b, p. 372/58). Por existir uma certa diversidade na tradução desse termo, optaremos por mantê-lo em alemão.

entes sempre em função de possibilidades de *ocupação*, o que equivale dizer que esses não nos vêm ao encontro como objetos puros que devemos determinar teoricamente, mas, de início e na maioria das vezes, se apresentam como algo que serve para isto ou aquilo, como algo que é considerado pré-teoricamente desde a sua serventia. Sendo assim, para a ontologia heideggeriana, a relação primária e originária com os entes não se pauta no âmbito da representação de objetos, mas na lida prática do ser-no-mundo.<sup>5</sup>

Ao entender o homem como *Dasein*, Heidegger rompe com a imposição do binômio sujeito-objeto como índice elementar para o entendimento do ente que nós mesmos somos. Tal imposição é fruto da consolidação da metafísica moderna, para a qual, o sujeito, certo do poder de sua racionalidade, força tudo o que existe a responder a partir do domínio de sua representação. Tal sujeito representante, na medida em que representa também a si próprio, assegura-se de si mesmo enquanto juiz da verdade, enquanto medida do real. Não importa se o sujeito é considerado um *ego cogito*, um sujeito transcendental, um espírito ou uma vontade de poder, o que importa é que, resguardadas as diferenças, no âmbito desse pensamento tudo vem ao homem para ser julgado como objeto, uma vez que ele se torna o juiz que decide o que é a entidade do ente, suas qualidades e as leis que regem a possibilidade de seu conhecimento. A representação (*Vorstellung*) é o modo hegemônico de apreensão e jurisdição sobre tudo o que é, ou seja, sobre os objetos. Nesse sentido, Heidegger (1987) afirma que a eleição da representação como índice primevo da relação com o real, implica no asseguramento de sua objetificação (*Vergegenständlichung*). Eis um dos principais legados da metafísica moderna, também denominada pelo filósofo de metafísica da subjetividade.

Nos *Seminários de Zollikon*, a partir da tematização dos conceitos de pulsão, inconsciente, análise, aparelho psíquico, causalidade, entre outros, Heidegger aponta para o tributo que Freud paga à tradição moderna. A

---

<sup>5</sup> A afirmação de que o *Dasein* é um ser-no-mundo não é, certamente, uma constatação do fato banal de o homem sempre se encontrar dentro do mundo. É uma forma radical de exprimir que o *Dasein* só existe de tal maneira. Que “estar” e “ser” no mundo não é uma possibilidade que a existência humana tem, e a qual às vezes recorre, mas é a sua possibilidade concreta, conferir Heidegger (2006b).



essa tradição que impõe a representação como único modo de acesso à realidade. Ao passo em que desenvolve essa crítica, o filósofo assevera, em contrapartida, que o acesso mais originário à realidade não requisita representação, visto que as relações do *Dasein* com o mundo não se reduzem às relações de um sujeito que objetiva, calcula e mensura o real. O que implica dizer que o modo mais genuíno do existir humano, não está pautado nas relações com objetos.<sup>6</sup> Nesse sentido, o professor dos seminários suíços coloca sobre suspeita a possibilidade de se abarcar os modos primordiais do homem ser em um mundo, a partir da noção freudiana de aparelho psíquico, cuja atividade primordial consiste em investir em objetos. Em outros termos: Heidegger coloca sob suspeita a possibilidade de explicação do ser humano a partir de leis causais familiares a corpos da física e estrangeiras à sua existência.<sup>7</sup>

Vale enfatizar que, apesar de toda a veemência da crítica de Heidegger à ciência freudiana, não encontramos em *Zollikon* uma convocatória para a superação da ciência factual, tampouco a eleição de um pensamento dócil aos envios do ser como crivo exclusivo para o entendimento do homem.<sup>8</sup> Sendo assim, podemos dizer que, ao invés de propor um pensamento pós-metafísico auscultador das destinações do ser, Heidegger propõe nos seminários suíços a possibilidade de se gestar uma base não-metafísica para a ciência do homem. Supomos então, que o convite heideggeriano expresso aos cientistas de *Zollikon* diz respeito à procura de bases não-metafísicas para pensar fenômenos ônticos. A procura é por uma ciência do homem que não o reduza a uma substância que representa, que não lhe investigue como coisa da natureza.

<sup>6</sup> Veremos posteriormente que a concepção freudiana de aparelho psíquico está diretamente ligada à pressuposição da capacidade de se relacionar com objetos (FREUD, 1975a).

<sup>7</sup> Nos seminários suíços, Heidegger (1987, p. 7-36) afirma que Freud, ao realizar uma “observação psicodinâmica” dos fenômenos clínicos, “toma como real e como ente”, mais precisamente, “como real e verdadeiro” aquilo que “pode ser subordinado a ininterruptas conexões causais de forças psicológicas”. Ao fazer tal assertiva, imediatamente remete os alunos à figura do então mundialmente conhecido físico moderno Max Planck que, textualmente, assegurou que “só o que pode ser medido é real”.

<sup>8</sup> A filosofia tardia de Heidegger ou do “segundo” Heidegger (após meados dos anos 30) prepara um pensamento cuja empreitada é o ultrapassamento (*Überwindung*) da metafísica. Esse pensamento retrocederá rumo à dimensão impensada da origem do pensamento ocidental, a fim de nomear o ser de maneira até então insuspeitada. A “reapropriação” do impensado e a radical superação do pensar metafísico não são localizáveis no “primeiro” Heidegger. É um traço marcante do pensamento tardio, cuja pretensão é meditar sobre os envios do ser. Sobre os momentos do pensar heideggeriano, conferir Heidegger (1976c); Pöggeler (1963); Beaufret (1974).

Claro que a tarefa específica da ciência não compete a Heidegger, não é da alçada da sua nem de qualquer filosofia. Mas, o que lhe competia foi feito com pujança durante os dez anos de preleção: a desconstrução dos elementos subjacentes ao fazer científico-natural, incluindo aí o psicanalítico, e o convite para uma decisão acerca da base ontológica, na qual deveria se assentar uma ciência que pleiteia ajudar o homem no que tange à sua saúde e mazelas psíquicas.

A desconstrução se operacionalizou com a força de sua filosofia. Entretanto, a construção de uma ciência não servil aos imperativos metafísicos, que verse sobre o existir humano sem recorrer a uma semântica que se acomoda no seio da metafísica, utilizando as concepções de sujeito, objeto, representação, causalidade, vindouras desse pensamento, não faz parte do rol das tarefas da filosofia de Heidegger, tanto quanto não faz a proposta de aplicação direta das conquistas de sua analítica existencial aos fenômenos da clínica.<sup>9</sup> Sendo assim, urge uma decisão. O convite para a tal decisão é assim expresso aos participantes dos seminários:

A grande decisão (*die grosse Entscheidung*) é: será que podemos, a partir desta forma da representação científico-natural, que foi projetada sem consideração ao ser-homem (*Menschsein*) específico, observar o homem no horizonte desta ciência, com pretensão de que com isso conseguiríamos determinar o ser-homem? Ou devemos nos perguntar, de acordo com este projeto da natureza: como se mostra o ser-homem e que **espécie de acesso e de observação ele exige a partir de sua singularidade?** (HEIDEGGER, 1987, p. 33/53-54, grifo nosso).

A solicitação para a grande decisão configura-se enquanto uma convocatória para um questionamento sobre o modo de acesso, sobre a perspectiva ontológica que guia o cientista quando esse se atém aos fenômenos psíquicos, mais que isso, ao ser-homem. Comporta um alerta quanto a dificuldade, ou melhor, a impossibilidade de se aceder à singularidade humana a partir de uma perspectiva de pesquisa não

<sup>9</sup> A aplicação dos resultados da analítica existencial do *Dasein* na clínica foi ensaiada pela *Daseinsanalyse* psiquiátrica de Ludwig Binswanger, duramente criticada por Heidegger (1987).

projetada para sua especificidade. O clamor para a grande decisão equivale a um convite para uma ciência factual não escravizada pelas orientações das ciências naturais e pelo silencioso crivo metafísico, infiltrado no programa de pesquisa dessas ciências.<sup>10</sup>

Pretendemos demonstrar, com esse artigo, que a psicanálise de Winnicott fornece essa espécie de “acesso e de observação que ele [o homem] exige a partir de sua singularidade”. Ao invés de desalbergar a existência humana com categorias metafísicas, ao invés de abordá-la como um aparelho que investe em objetos, determinado pelo princípio de causalidade, Winnicott escapa do perigo de reduzir o homem a um ente subsistente, simplesmente dado (*Vorhandenheit*), passível de ser mensurado e coisificado. Almejamos então, apontar que, em sua psicanálise, Winnicott, sem se dar conta da envergadura ontológica de sua opção, pensa o homem a partir de bases não-metafísicas.

O caminho que pretendemos utilizar para acentuar que Winnicott, ao contrário de Freud, não se serve de heranças da metafísica da subjetividade é o que segue a trilha do seu modo inaugural de entender o amadurecimento emocional do indivíduo e de conceber a saúde e o adoecimento psíquico. De maneira geral, aspiramos indicar que a ciência winnicottiana não herda a visão de homem consolidada pela metafísica moderna e, em consequência, não o concebe como coisa natural, não o objetifica.

## **Um olhar sobre o ser humano não tributário da dicotomia sujeito-objeto**

Winnicott é o psicanalista que mais conferiu peso ao papel do ambiente na constituição do indivíduo, no estabelecimento de um desenvolvimento saudável ou de distúrbios psíquicos.<sup>11</sup> Em *Provisão para*

<sup>10</sup> Nos *Seminários de Zollikon*, Heidegger (1987) insiste sobre a marcante associação da psicanálise freudiana com a física clássica (conseqüentemente, com a ciência natural) e questiona acerca de sua capacidade de pensar genuinamente o existir humano, visto que sua linguagem objetificante – devedora da metafísica moderna – não abrange o ente humano de maneira devida, uma vez que o homem não é redutível a uma mera objetividade. Sobre esse tema conferir Ribeiro (2005).

<sup>11</sup> O conceito de ambiente é caro ao pensamento winnicottiano e recebe um enfoque inaugural. Como aponta Araújo em *O ambiente em Winnicott*, esse termo não aparece no índice remissivo da edição Standard das obras completas de Freud, nem nos mais conceituados dicionários de psicanálise – o de Laplanche e Pontalis e o de Roudinesco e Plon (ARAÚJO, 2005). Em vários

*a criança na saúde e na crise*, confere tanto peso à relação entre os cuidados ambientais e os distúrbios psíquicos que acena para a necessidade de medidas profiláticas, sustentando que não devemos aceitar mais a esquizofrenia infantil do que aceitamos a poliomielite. Sua tese central é que uma provisão ambiental suficientemente boa “tende a prevenir a doença esquizofrênica ou psicótica” (WINNICOTT, 1983, p. 65).

A força dessa assertiva deve-se ao fato de o autor colocar em equivalência a necessidade de profilaxia tanto de doenças biológicas quanto psicológicas, indicando que a saúde mental é um aspecto imprescindível à saúde global do indivíduo. Intolerante quanto à reincidência de doenças que podem ser prevenidas – sejam elas orgânicas ou psíquicas – esse pediatra direcionou boa parte de suas intervenções a propósitos profiláticos, proferindo palestras para pediatras, obstetras, enfermeiros, assistentes sociais, professores e pais de família com o intuito de alertar que, nas fases de extrema dependência do bebê aos cuidados maternos, podem se instalar patologias psíquicas passíveis de serem evitadas com cuidados suficientemente bons. Sendo assim, o pensamento winnicottiano enfatiza a necessidade de prestar atenção aos momentos mais iniciais do desenvolvimento humano, ou seja, enfatiza a necessidade de “uma ampliação em retrospectiva da teoria psicanalítica” (WINNICOTT, 1994, p. 95).

Essa retrospectiva rumo às fases mais primitivas do amadurecimento inaugura um modo de abordar do ser humano radicalmente diferente. Isto significa dizer que a extensão da área de fenômenos analisados não requer apenas ajustes na teoria, mas implica a abertura de um horizonte de análise que não é contemplado pelo modelo de abordagem que reduz

---

momentos esse pediatra assume que o enfoque nas provisões ambientais e não exclusivamente no indivíduo é uma grande contribuição de sua teoria (Cf. WINNICOTT, 2000). Diferenciando-se da psicanálise tradicional que converge suas investigações para o intrapsíquico, Winnicott se perguntou cada vez mais, ao longo de sua obra, sobre os impactos do ambiente na saúde do ser humano. De modo geral, o ambiente se refere tanto às condições físicas quanto psicológicas de cuidados, sendo que no início da vida do bebê, se refere exclusivamente à maternagem. Em condições ideais essa maternagem deve ser exercida pela mãe biológica, contudo, nem sempre é assim. Gostaríamos de salientar que, ao nos referirmos nesse artigo à mãe, aos cuidados maternos ou à maternagem, estaremos fazendo uma alusão a quem assume o lugar de quem cuida, seja a mãe ou substitutos. Quanto ao ambiente inicial, vale ressaltar, consoante Dias, que não é algo externo, nem interno, antes se constitui enquanto a instância que sustenta e responde à dependência do bebê (DIAS, 2003, p. 131). Na saúde, ao longo do amadurecimento, as relações com o ambiente se modificam e se enriquecem.

o homem a um aparelho regido por forças (pulsões).<sup>12</sup> Uma vez que o ponto de partida da psicanálise tradicional pressupõe como alicerçada não só a constituição prévia desse aparelho, como também a possibilidade de investimentos pulsionais em objetos, sua tematização acerca do indivíduo fica restrita a explorar os “conflitos existentes dentro da psique” (WINNICOTT, 1994, p. 195), a investigar os sentimentos que surgem nas relações entre pessoas totais. Já Winnicott (1983, p. 40) elege como o ponto elementar de análise da natureza humana os momentos mais precoces do bebê que, de acordo com seu ponto de vista, não é uma pessoa total e passa a existir tão somente por causa do cuidado ambiental, com o qual forma inicialmente uma unidade.<sup>13</sup>

Na fase mais precoce da vida, a unidade não é o indivíduo, não é, como afirma a psicanálise clássica, o bebê e seu intrapsíquico. Para Winnicott (1994, p. 44), a unidade é o “par que cuida”, o contexto bebê-ambiente.<sup>14</sup> Sendo assim, o ponto de partida winnicottiano não é o intrapsíquico pré-existente, mas a longa jornada a ser percorrida rumo à capacidade de sentir-se inteiro, de sentir-se uma pessoa total capaz de existir e estabelecer relacionamentos objetivos com o mundo externo e com os outros. A impossibilidade de descrever o bebê isoladamente, ou em termos de intrapsíquico, é tão premente para Winnicott (1983, p. 40) que, numa reunião da *British Psycho-analytical Society* ele afirmou “de modo enfático e acalorado: isto que vocês chamam de bebê não existe”. Tal assertiva aponta para o fato de o bebê não ser uma unidade desde sempre garantida; inicialmente “a unidade é o contexto ambiente-indivíduo” (p. 40). Quer dizer: “sem as técnicas que permitem cuidar

<sup>12</sup> *Grasso modo*, podemos dizer que Freud distingue na pulsão sua origem, finalidade (*Ziel*) e objeto. Essa energia propulsora de ações teria então uma fonte (*Quelle*) dentro do organismo, uma espécie de excitação de origem somática, tendo como finalidade a remoção desta. Para atingir tal finalidade, precisa de um objeto (*Objekt*), escolhido em função das vicissitudes da história do sujeito, sendo contingente e variável, cobrindo uma envergadura que pode englobar desde o próprio corpo do indivíduo aos mais diversos objetos externos (FREUD, 1975b). Até 1920, Freud trabalhava com a diade pulsão sexual/libido (*Sexualtrieb*) e pulsão de autoconservação (*Selbsterhaltungstrieb*), a partir de então estas serão agrupadas na grande categoria de pulsões de vida (*Lebenstriebe*), em contraste com as pulsões de morte (*Todestriebe*).

<sup>13</sup> Sobre a importância do ambiente na conquista do sentimento de ser e do desenvolvimento emocional saudável, conferir Winnicott (1988; 1983).

<sup>14</sup> Essa expressão “par que cuida” Winnicott (1994) empresta de Merrill Middlemore em *The Nursing Couple* e utiliza para expressar a idéia de que não se pode inicialmente descrever o bebê sem a necessária referência aos cuidados do ambiente.

do bebê de modo suficientemente bom o novo ser humano não teria chance alguma” (2000, p. 166).

Para Winnicott, a perspectiva de análise tradicional serve-se de categorias que são incapazes de descrever as trocas que se estabelecem entre um bebê e o ambiente que lhe provê cuidados, reduzindo-as ao campo das relações libidinais. Desse modo, afirma:

Os analistas – mesmo aqueles que vêem um ser humano no bebê desde o seu nascimento – falam freqüentemente como se a vida de bebê começasse com a experiência instintiva oral e com a emergência da relação objetal da experiência instintiva. No entanto, todos nós sabemos que o bebê pode se sentir muito mal como consequência de uma falha que ocorre num *campo bem diferente, ou seja, num campo dos cuidados a ele dispensados* (2000, p. 164, grifo nosso).

Essa citação nos fornece uma gama de assuntos, mesmo que implicitamente. Por exemplo, o tema acerca do começo da vida do bebê. Esse tema vai além do dilema de saber se tal princípio é marcado exclusivamente pela experiência instintiva oral ou pelos cuidados maternos, atinge o questionamento profundo acerca da própria vida, isto é, põe em questão a capacidade de sentir-se vivo, de alcançar a vida, para além das constatações do funcionamento – biológico. Na citação em apreço cabe destacar dois equívocos que a avaliação freudiana comete ao ater-se ao bebê: 1) ela presume que o lactente realiza trocas objetais com o outro (a mãe que também é objeto), mais que isso, analisa exclusivamente a relação inicial do par mãe-bebê sob a ótica da pulsão oral, ou seja, sob a perspectiva da satisfação ou frustração dos investimentos libidinais;<sup>15</sup> 2) a avaliação tradicional minimiza ou praticamente aniquila a função do ambiente como elemento essencial para qualquer tentativa de descrição acerca do amadurecer humano. O que implica dizer que, no caso inicial

---

<sup>15</sup> Usando uma linguagem econômica, referente a quantidades e investimentos de energia, Freud aborda o psiquismo servindo-se de uma semântica específica, sendo assim, fala de descarga (*Abfluss*) energética, bloqueio de cargas (catexias) afetivas, afluxo de excitações, desinvestimentos, contra-investimentos, enfim. Para Freud (1975c), pensar o psiquismo a partir do plano econômico significa perguntar pela quantidade de produção de prazer ou desprazer envolvida num fenômeno, em outros termos, perguntar pelo represamento ou escoamento de energia psíquica.

da amamentação, a psicanálise tradicional concebe esse ato em termos de relacionamento erótico do bebê com o seio (enquanto objeto, mesmo que parcial) e não atenta para o fato de que aí se trata não de uma simples experiência de alimentação ou de investimento pulsional, mas de uma rica experiência de comunicação mútua e silenciosa que envolve o segurar, o olhar, a respiração, os batimentos cardíacos, o manejar, enfim, toda uma série de dedicações e atuações maternas que serão o alicerce ambiental para a constituição e desenvolvimento saudável do indivíduo.<sup>16</sup>

Em função desses equívocos, Winnicott esclarece que ao fazer referência à atividade adaptativa da mãe às necessidades do bebê, não está falando em sua capacidade de satisfazer a pulsão oral do lactente ou de simplesmente alimentá-lo. Nesse sentido, em *A integração do ego no desenvolvimento da criança*, acentua que o que está sendo discutido ao pensar os momentos mais arcaicos do desenvolvimento humano, não é o bebê enquanto uma pessoa que sente fome e cujos impulsos orais podem ser satisfeitos ou frustrados. O que está em questão é um ser imaturo que não poderá sentir-se inteiro e real a não ser que tenha a sorte de uma devoção materna adequada.

Uma vez que indicamos a perspectiva winnicottiana para a compreensão da relação mãe-bebê, mais especificamente da amamentação, cabe perguntar como Freud aborda esse tema. Afinal, lembremos que nosso caminho para o entendimento da teoria winnicottiana foi aberto, inicialmente, pela investigação acerca das críticas heideggerianas à psicanálise de Freud. A senda aberta pelo filósofo nos *Seminários de Zollikon* indicou que o campo conceitual dessa ciência serve-se de heranças oriundas da metafísica moderna, seja no conceito de pulsão, na noção de realidade ou na explicação do aparelho psíquico como conexão causal. Almejando, portanto, um maior esclarecimento acerca do modo como a psicanálise freudiana aborda o ser humano, direcionaremos nossa investigação para a maneira como Freud tematiza os momentos primitivos de um bebê.

---

<sup>16</sup> Segundo Winnicott (2006, p. 23), a psicanálise tradicional exagerou na forma em que pôs o seio em evidência e não atentou para a gama de cuidados prestados ao bebê no ato de amamentá-lo.

No capítulo VII da obra *A interpretação dos sonhos*, Freud (1982a) disserta sobre a origem do desejo e, para tanto, nos remete à cena do bebê sendo amamentado. Segundo o pai da psicanálise, o bebê faminto grita e dá pontapés movido, no início, por grandes necessidades somáticas. O aumento das excitações internas (fome, sede) faz com que ele busque uma descarga através de movimentos, pois a necessidade consiste numa “[...] força que está continuamente em ação”. A mudança só acontece através do que Freud denomina de “auxílio externo”, ou seja, através da amamentação que põe fim ao “estímulo interno”. Aí teríamos uma “vivência de satisfação”. Um componente fundamental dessa vivência refere-se à percepção da nutrição, “cuja imagem mnêmica”, ficará, desde então, associada ao traço mnêmico de excitação que foi produzido pela necessidade. Em função dessa vinculação, diz Freud, a próxima vez que a necessidade for despertada no bebê surgirá, de imediato, uma “moção psíquica” que procurará recatexizar a imagem mnêmica da percepção e reevocar a própria percepção, isto é, restabelecer a situação da satisfação original.<sup>17</sup> Essa moção Freud alinha a desejo. Dessa perspectiva, o desejo consiste no reaparecimento da percepção e sua satisfação tende a ser obtida através de uma completa catexia da percepção, ou, no estado mais “primitivo do aparelho psíquico”, numa atividade em direção à alucinação. O objetivo dessa primitiva atividade psíquica, segundo Freud, seria uma repetição da percepção vinculada à satisfação da necessidade. Contudo, esse modo primitivo (a alucinação) de obtenção de satisfação, em outros termos, essa “curta via da regressão no interior do aparelho” não é capaz de extinguir a necessidade. Desse modo, a amarga experiência da vida, afirma o autor, deve ter transformado essa atividade primitiva (alucinação) numa atividade secundária, fato esse que cedeu primazia à atividade de buscar satisfação a partir de uma catexia no mundo exterior. Trata-se de uma evolução na capacidade de funcionamento do aparelho psíquico, que, seguindo caminhos mais complexos passou a se desenrolar da imagem mnêmica até o estabelecimento da identidade perceptiva

<sup>17</sup> Catexizar é o mesmo que investir. Trata-se de um conceito econômico da metapsicologia freudiana, usado para descrever as operações que ligam uma determinada energia psíquica a uma representação, um objeto, uma parte do corpo, enfim. Essa energia, convém salientar, é pulsional (Cf. LAPLANCHE; PONTALIS, 1992).



desde o mundo externo. Esse é o caminho para a realização de desejos. O caminho que a experiência tornou necessário, cuja característica é o encaminhamento da alucinação inicial para longe da vida de vigília, salvo nas “[...] psicoses alucinatórias e nas fantasias de fome”.<sup>18</sup> Fora essas situações, a realização de desejos pela via curta da regressão para o interior do aparelho ficou salvaguardada nos sonhos. Nesse sentido, o autor de *A interpretação dos sonhos* esclarece:

O que um dia dominou a vida de vigília, quando a psique era ainda jovem e incompetente, parece agora ter sido banido para a noite – tal como as armas primitivas abandonadas pelos homens adultos, os arcos e flechas, ressurgem nos quartos de brinquedos. *O sonho é o ressurgimento da vida anímica infantil já suplantada.* Esses métodos de funcionamento do aparelho psíquico, que são geralmente suprimidos nas horas de vigília, voltam a tornar-se atuais nas psicoses e então revelam sua incapacidade de satisfazer nossas necessidades em relação ao mundo exterior (FREUD, 1982a, p. 571-596).

Diante do que foi exposto, podemos depreender que o desejar é a atividade primordial do aparelho psíquico. Apesar de, no seu momento mais primitivo, ter estado atrelado às necessidades somáticas, desvinculou-se totalmente dessas. Não importa se o caminho eleito para satisfação do desejo é o da alucinação ou da catexia na realidade externa, o que é notável é a habilidade desse aparelho, desde os momentos primitivos do seu funcionamento, em perceber o mundo exterior, mesmo que tal percepção gere apenas traços de memória, traços mnésicos. O bebê freudiano, movido por forças interiores recebe um “auxílio exterior” para aplacar sua necessidade somática. Esse “auxílio exterior” é a mãe e tal apacamento se dá com a amamentação. Cabe relevar que a experiência de amamentar é entendida exclusivamente em termos de necessidades alimentares e de desejo. O “auxílio exterior” vem de uma mãe externa, ou melhor, de um seio exterior investido enquanto objeto de desejo.

<sup>18</sup> Todas as citações desse parágrafo são de Freud (1982a, p. 571-572/595-596).

Julgamos pertinente esclarecer que, para Freud, numa pulsão podemos destacar tanto seu componente quantitativo, o afeto, quanto seu componente puramente psíquico, a representação. Em *A pulsão e seus destinos*, o autor insiste na necessária presença da representação psíquica ligada às excitações endossomáticas, fonte das pulsões. Sendo assim, afirma que a pulsão:

[...] nos aparecerá como sendo um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo (FREUD, 1975b, p. 85-86/127).

A distinção entre representação e afeto é um dos eixos centrais da psicanálise, cujos préstimos vão da explicação dos sintomas à formação dos sonhos. Para Freud todo ato psíquico é formado por esses dois componentes, o representativo e o afetivo. Tais componentes tanto podem estar ligados entre si, como podem ter sido apartados pelas mais variadas causas. Mesmo correndo o risco de demasiada simplificação, podemos afirmar que, em se tratando das pulsões, o afeto refere-se ao fator quantitativo da moção pulsional, que se desloca, se condensa, se converte ou descarrega em meio às representações, podendo, por vezes, se fixar numa delas. Por isso, cabe ao psicanalista, diante de fenômenos clínicos, determinar os caminhos dos afetos, seus trajetos entre as representações psíquicas.

Como o aparelho freudiano é, preliminarmente, constituído de pulsões, tem como pressuposta a capacidade de se relacionar com objetos, movido por essa força situada na fronteira entre o anímico e o físico. Toda pulsão – mesmo as pulsões parciais, enquanto classe das pulsões sexuais característica da organização libidinal nos primeiros anos de vida – dirige-se a objetos, investe neles e visa a obter satisfação.<sup>19</sup>

<sup>19</sup> A fonte dessas pulsões parciais varia durante o curso da organização pré-genital da libido, de acordo com a primazia da zona erógena. Não importa se a fonte pode ser oral ou anal, por exemplo, a característica comum é que são auto-eróticas, ou seja, têm no próprio corpo a fonte de obtenção de prazer. Diz-se que tal pulsão se dirige a objetos parciais devido ao fato de não se dirigir a uma

Desde seu nascimento, o sujeito freudiano, associa representações psíquicas a fontes endossomáticas com o intuito de diminuir a soma de excitações e aumentar o prazer.<sup>20</sup> Em traços largos, podemos afirmar que, se uma dada representação está vinculada a uma quantidade de afeto insuportável, o aparelho psíquico, de diferentes modos, buscará se livrar dos elementos intoleráveis.

Interessa-nos aqui, menos inventariar os diversos caminhos de escoamento ou represamento das quantidades de afeto insuportáveis, do que acentuar que todas essas “estratégias” – sejam elas referentes à formação de sintomas, atos falhos ou sonhos – concernem a um ente movido por forças pulsionais, logo, movido por afetos atrelados à representações. Em contrapartida a esse pressuposto da ciência freudiana, a psicanálise winnicottiana defende a idéia de que, ao bebê, ainda não está garantida a chance de habitar a mesma realidade familiar dos adultos saudáveis, ou seja, ainda não está garantida a capacidade de representar. Essa forma de entender o bebê, como veremos a seguir, acarretará uma mudança acerca dos modos de abordar as relações do ser humano com a realidade.

Ao invés de abordar a relação mãe-bebê desde a perspectiva do desejo e da pulsão erótica, Winnicott a concebe como uma prática de comunicação mútua, que será o alicerce para o estabelecimento da saúde mental do indivíduo. De modo resumido, podemos afirmar que, para Winnicott, o bebê não se reduz a um aparelho que sente fome e cujos desejos orais podem ser satisfeitos ou frustrados, trata-se, antes, de um ser imaturo que não poderá sentir-se inteiro e real a não ser que tenha a sorte de uma devoção materna adequada. Uma vez constatada a incapacidade de, servindo-se do arcabouço da teoria tradicional, contemplar a sutileza e a profundidade que se estabelece entre o par “mãe-bebê”, Winnicott constituiu outros modos de leituras dos fenômenos humanos iniciais, conduzindo a psicanálise para territórios inexplorados.

---

peessoa inteira, mas a partes do corpo (reais ou fantasiadas) (FREUD, 1996f, p. 159).

<sup>20</sup> Para Freud (1975a, p. 52-92) o aparelho psíquico é, acima de tudo, “um dispositivo destinado a dominar as excitações que de outra forma seriam sentidas como aflitivas ou teriam efeitos patogênicos”.

## **A falta de fiança quanto à capacidade de representar e investir em objetos**

Em *A experiência mãe-bebê de mutualidade*, Winnicott afirma que o psicanalista tradicional até então esteve sempre lutando a favor do indivíduo e contra aqueles que atribuíam os problemas à influência ambiental. Tal luta fez com que a teoria tradicional discutisse o bebê ou a criança como um fenômeno isolado sem levar em conta o ambiente. Coube à sua teoria, em particular, apontar que a absoluta dependência e a total imaturidade do bebê tornam uma investigação demorada sobre as provisões ambientais incontornável. Nesse sentido, alertou que a “idéia do indivíduo antes que a do ambiente” deve ser “modificada ou até mesmo abandonada” (WINNICOTT, 1994, p. 196), tornando-se impossível postular um bebê como unidade constituída. O que implica entendê-lo enquanto um fenômeno complexo que congrega seu potencial herdado – que “inclui a tendência no sentido do crescimento e do desenvolvimento” – e o seu ambiente. (WINNICOTT, 1993, p. 43). É nessa direção que a *sua* psicanálise se orienta. Em função disso, autoriza-se a afirmar:

É um alívio que a psicanálise tenha atravessado a fase, que durou meio século, na qual os analistas se referiam a bebês, só podiam falar em termos das pulsões eróticas e agressivas do bebê. Era tudo uma questão de instinto pré-genital, de erotismo oral e anal e reações à frustração, com alguns acréscimos bastante bravios, feitos em termo de comportamento natural agressivo e idéias destrutivas, *agressivité*. [...] mas hoje é necessário que os analistas que se referem à natureza do bebê vejam o que mais se acha lá para ser visto. Para o analista ortodoxo, se ele examinar melhor, há alguns choques à sua espera (WINNICOTT, 1994, p. 196).

Um dos argumentos winnicottianos passíveis de chocar um analista ortodoxo é o que admite a total falta de fiança quanto à existência de um ser humano total quando estamos diante de um neonato. Isto não quer dizer que o bebê não seja um exemplar humano ou até mesmo “uma

unidade humana”, entretanto, “ele ainda não é uma unidade em termos de desenvolvimento emocional” (WINNICOTT, 1988, p. 136).<sup>21</sup> Para tanto, precisa percorrer um longo trajeto que só poderá ser garantido por um ambiente facilitador. De modo que, para Winnicott, um “eu” individual não precede a relação do par que cuida, do par mãe-bebê, ao contrário, ele a sucede. Isto certamente pode chocar cientistas que pagam tributos à lógica e à ciência natural. Mas essa precedência do duplo sobre a unidade é apenas um dos paradoxos que o pediatra inglês sugere que suportemos.<sup>22</sup>

A imagem do colo materno como primeiro lugar para ser, como primeiro “mundo” que o bebê – em processo contínuo de conquista do sentimento de ser – poderá habitar é recorrente na obra de Winnicott. Os braços envolventes da mãe, o ato de segurar o bebê adaptando-se ao seu corpinho, a atenção ao seu funcionamento sensorio-motor, a adequação às suas necessidades, a proteção quanto às agressões fisiológicas – como barulho extremo, frio ou calor exacerbado – enfim, uma rotina completa de cuidados congregam os aspectos que pertencem ao que Winnicott (1993, p. 44) alcunha de *holding*. O *holding* é muito mais que um mero segurar, refere-se a um somatório de habilidades maternas que, se suficientemente boas, atendem às necessidades físicas e psicológicas essenciais do bebê. Ao atendê-las, na fase de extrema dependência, a mãe permite que seu filho seja, *continue sendo*, de modo que ele não tenha que se dar conta do ambiente.

Desencarregado por um *holding* satisfatório de levar em conta o ambiente – seus ruídos e imprevisibilidades – o bebê “segue sendo”

<sup>21</sup> Às vezes as expressões winnicottianas podem facultar confusão. Sendo assim, vale esclarecer que quando se diz que o bebê não é uma unidade, significa que ali não se encontra uma pessoa integral, um EU. Ao mesmo tempo, o autor afirma que o bebê e o ambiente formam uma unidade. Nesse caso, “unidade” carrega o sentido de algo que não pode ser pensado de maneira cindida, separada.

<sup>22</sup> O pensamento de Winnicott (1975) nos apresenta variados tipos de paradoxos e, diante deles, o convite para não tentar logicizar, sob pena de não compreendermos o fenômeno analisado. Um deles diz respeito à ilusão de onipotência do bebê, favorecida por uma mãe que lhe permite “criar” o que encontra (abordaremos esse tema a seguir). Um outro paradoxo que não deve ser eliminado é o que afirma que só na presença de uma mãe devotada, o bebê pode ficar só. A solidão essencial do lactente, ponto de origem de um ser humano viável, só poderá acontecer em condições de dependência máxima, ou seja, na absoluta presença da mãe (WINNICOTT, 1988, p. 154). Por fim, um outro paradoxo com o qual “devemos entrar em acordo” é o que sugere que a primeira unidade é a dupla mãe-bebê (WINNICOTT, 2005).

sem ter que ficar em estado de alerta em relação a ameaças de invasões ambientais. Vale destacar que, na fase de extrema dependência, a “provisão ambiental” é, segundo Winnicott (1983, p. 44), “anterior ao conceito de *viver com*”. Isto significa que o *holding* inicial não representa uma relação entre pessoas inteiras, uma relação de *con-vivência*. Pois, como afirma o autor, a expressão *viver com* implica “relações objetais e a emergência do lactente do estado de estar fundido com a mãe, e sua percepção dos objetos como externos a ele próprio” (p. 44). Nenhuma dessas operações estão garantidas de antemão e só poderão se efetivar sob condições favoráveis. Inicialmente não há objeto interno nem externo, não é possível pressupor um indivíduo “com uma membrana limitadora e um exterior e um interior” (1975, p. 15). Apesar de o bebê poder ser duramente afetado pelo ambiente, a ponto de comprometer sua chance de ser saudável, não é factível afirmar que se trata de um indivíduo que tem a posse de si e percebe o que está em seu entorno como uma realidade externa, podendo *viver com* os outros e conviver consigo mesmo.

Por não se poder presumir que o bebê *convive* com a mãe, ou se quisermos, com o ambiente, é que Winnicott (2000) usa a expressão “conjunto ambiente-indivíduo”. Tal expressão indica que a emergência de um indivíduo enquanto um Eu separado do Não-Eu só se tornará uma conquista se houver a chance de um desenvolvimento emocional saudável. Isto é, se o bebê conseguir “seguir sendo” sem ter que estabelecer um padrão de reações a intrusões, a eventos imprevisíveis que perturbam o ritmo de seu processo vital. Ratifiquemos tais afirmações com uma esclarecedora passagem de *Natureza Humana*:

No estágio inicial não é lógico pensarmos em termos de indivíduo, e não apenas devido ao grau de dependência ou apenas porque o indivíduo ainda não está em condições de perceber o ambiente, mas também porque ainda não existe ali um *self* individual capaz de discriminar entre o EU e o não-EU. Ao olharmos, vemos uma mãe e um bebê desenvolvendo-se em seu útero, ou seguro em seus braços, ou sendo cuidado por ela de alguma forma. Mas, se olharmos através dos olhos do

bebê, veremos que ainda não *há um lugar a partir do qual olhar*. No entanto, somente todo desenvolvimento futuro está ali e a continuidade da experiência de ser é essencial para a saúde futura do bebê que virá a ser um indivíduo (WINNICOTT, 1988, p. 153).

Essa saúde só poderá ser garantida pela adaptação da mãe às necessidades de seu filho e por sua capacidade de se identificar com ele. Se a mãe se identifica com seu bebê, ela reconhece e respeita suas necessidades, ao invés de impor um padrão de ações orientado por algo ou alguém alheio a estas. Sobre essa base, o bebê segue amadurecendo. Um ambiente confiável se regula de acordo com suas necessidades e tenta imprimir, sempre que possível, uma previsibilidade. Essa previsibilidade garante ao bebê a chance de *seguir sendo*, de confiar e, conseqüentemente, conquistar e manter paulatinamente um estado de integração.<sup>23</sup>

Ao enfatizar a adaptação da mãe às necessidades do bebê como condição necessária ao processo de integração, Winnicott está admitindo que muita coisa pode acontecer até que se atinja esse estado, inclusive, que ele poderá nunca ser alcançado. Falhas severas e/ou repetidas nos cuidados iniciais podem estabelecer padrões tão reativos, que fragmentam a continuidade de ser. Quer dizer: inconsistências ambientais acarretam descontinuidades que impõem ao bebê um padrão de reação à intrusão, de modo a impedir ou obstacularizar seu “seguir sendo”, forçando-o

<sup>23</sup> Usamos nesse artigo os termos “integração” e “eu”. Esses e os termos “Ego” e “Self” podem parecer sinônimos, mas na verdade não são. A distinção entre eles também não é algo explicitamente esclarecido por Winnicott ao longo de sua obra, de modo que tal distinção pode ser estabelecida mais em termos de uso do que de uma conceitualização explícita. Segundo Abram, em *A linguagem de Winnicott*, é preciso inicialmente salientar que o pediatra inglês usa o termo Ego de modo diverso de Freud. Enquanto na teoria desse último o ego se origina do Id, sendo submetido ao princípio de realidade, na teoria de Winnicott não tem filiação com essa instância do aparelho psíquico. Ao invés de ser uma instância de um aparelho constituído, o Ego nomeia o aspecto da personalidade que tende a integrar-se em uma unidade. Desse modo, para Winnicott, não há Id antes do ego. Fenômenos que tradicionalmente são delegados ao Id passam a ser entendidos como concernentes ao funcionamento do Ego. Contudo, esse câmbio não está a serviço de uma troca semântica para falar das mesmas atribuições. O papel preponderante do ego é a tendência à integração, não a busca de satisfação pulsional. O objetivo da integração é o alcance do status de unidade, o alcance do si-mesmo (*self*) (ABRAM, 2000). Em *Animal Humano*, Loparic esclarece a diferenciação entre ego e *self* apontando que, para a teoria mais tardia de Winnicott, “o ego é aquela parte da personalidade em crescimento à qual é atribuída a tendência para a integração, parte que tende a se tornar uma unidade e que é encarregada, em particular, da constituição do ego corpóreo mediante uma elaboração imaginativa ainda rudimentar das funções corpóreas. O si-mesmo, por sua vez, é fruto do processo de personalização, forma posterior e bem mais sofisticada da tendência à integração” (LÓPARIC, 2000).

a ter que tomar conhecimento do ambiente, imprimindo uma quebra na comunicação. Esse é o sentido de trauma para Winnicott (2000, p. 265): um fenômeno no qual “o ‘continuar a ser’ pessoal do indivíduo é interrompido por reações a intrusões prolongadas”. O trauma, nessa fase precoce do desenvolvimento, traz consigo a desesperança, a falta de confiabilidade. Como assinala Dias (2006), o trauma é relativo ao fracasso na relação mãe-bebê no estágio de absoluta dependência. Podemos então afirmar que o trauma não diz respeito, como se advoga na psicanálise tradicional, a um afluxo excessivo de excitações não elaboráveis.<sup>24</sup> Nesse sentido, não pode ser pensado em termos de economia do aparelho psíquico, simplesmente porque se refere a um momento tão primitivo que não existe um “eu” estruturado capaz de estabelecer trocas com objetos bons ou maus, sejam da realidade ou da fantasia. Aqui, traumática é a quebra no existir e não a impossibilidade de descarga da excitação.

Eis aqui mais uma faceta da diferença de abordagem da psicanálise winnicottiana em relação à freudiana. O crivo de leitura dessa última é sempre o do apetite pulsional, marcado pela investigação dos primeiros anos de vida a partir da reconstrução do caminho da errática pulsão pré-genital. Já Winnicott, em contrapartida, não concentra sua investigação no percurso da pulsão que vai desde a remota oralidade até o desemboque no reino da genitalidade. Seu olhar incide sobre a relação de extrema dependência do bebê quanto ao ambiente e os dramas aí são da ordem da continuidade de ser, não do aplacamento das pulsões. Seu foco é o bebê amadurecendo e não a polaridade prazer e desprazer instintual.

Se uma teoria conjectura a existência prévia de um aparelho, o problema que lhe resta a investigar é a análise do rumo das descargas de afetos. Por conseguinte, o estudo acerca do papel do ambiente será mitigado ou abandonado, uma vez que o ponto de partida será tomado como algo já constituído. A partir dessa perspectiva, peculiar à psicanálise freudiana, a real existência tanto do sujeito quanto do objeto é sempre pressuposta e o ambiente fica reduzido a objetos de investimentos.

<sup>24</sup> Sobre a noção de trauma na psicanálise tradicional ver Freud (1982b).



Entretanto, para a psicanálise que não toma como afiançada a existência de uma unidade capaz de investir em objetos, o problema a ser abordado não será da ordem das catexias objetais, ao invés, dirá respeito a processos muito mais primitivos referentes à passagem do estado de não-integração ao estado de integração, bem como às tarefas para a manutenção dessa conquista. O crivo de análise não será a satisfação pulsional, mas a confiabilidade ambiental, a adaptação da mãe às necessidades do seu filho.

Sem considerar a integração com algo a ser alcançado mediante provisão ambiental, o destino de um bebê e, conseqüentemente, o destino do ser humano que ali é viável, será insuficientemente avaliado. Daí a necessidade de não tomar como prévio o sentimento de ser uma unidade e de entender que “todos os processos de uma criatura viva constituem um *vir-a-ser*, uma espécie de plano para a existência. A mãe que é capaz de se dedicar, por um período, a essa tarefa natural, é capaz de proteger o *vir-a-ser* de seu nenê” (WINNICOTT, 1983, p. 83).

Ao longo desse artigo vimos que, no estágio primitivo, a mãe que se adapta ao seu filho, que não o traumatiza, permite que ele seja sem ter que atentar para o ambiente, impedindo que esse se sobrepuje às suas necessidades. Uma maneira crucial de permitir que o bebê seja sem ter que se ater ao ambiente, isto é, uma provisão ambiental suficiente, propicia ao bebê a ilusão de que o seio faz parte dele, de que foi criado repetidas vezes por ele, estando, desse modo, sob seu controle mágico. Tal controle é vivenciado na medida em que a mãe “coloca o seio real exatamente onde o bebê está pronto para criá-lo, e no momento exato” (WINNICOTT, 1975, p. 26). Se ela está profundamente identificada com seu filho, será capaz de apresentar o seio no local e momento apropriados, dando ao recém-nascido a chance de ter a ilusão ter criado o seio a partir de sua necessidade. Importa notar que o verbo “criar” não designa com fidelidade esse fenômeno, afinal, para um observador externo o seio existe anterior ao contato do bebê com ele. Não obstante essa evidência – factível de ser reivindicada, sobretudo por quem paga tributos às observações e mensurações científico-naturais – o verbo refere-se ao “ponto de vista” do bebê, na medida em que a esse é dada

a oportunidade de ter a “ilusão de possuir uma força criativa mágica”, poupando-lhe da atribulação de ter que se haver com os imperativos da realidade externa compartilhada. É como se, silenciosa e efetivamente, a mãe se comunicasse com o bebê nos seguintes termos: “Venha para o mundo de forma criativa, crie o mundo” ou “o mundo está sob seu controle” (WINNICOTT, 2006, p. 90).

Cabe enfatizar que a ilusão de onipotência inicial não corresponde à alucinação desejante do objeto, característica marcante do que Freud denomina “vivência de satisfação”. Ao conceder ao bebê a chance de controle onipotente do “mundo”, em outras palavras, ao viabilizar sua criatividade primária, o ambiente lhe proporciona a base para a saúde, para a possibilidade de ser e sentir-se real, ao invés de forçá-lo a reagir. Na saúde, o movimento do ambiente é determinado pelo ritmo criativo do lactente. A ótica de abordagem aqui passa pela oposição estabelecida entre espontaneidade e reatividade, entre o “seguir sendo” e a fragmentação na continuidade de ser devido a intrusões. Não se trata de um reinvestimento alucinatório na imagem do que, outrora, proporcionou satisfação real. Em outras palavras: não estamos no campo do apaziguamento da tensão interna pela via da satisfação de desejos.

Tendo a chance de criar sem ter que reagir, o bebê terá a chance de ter *experiência*. A ilusão criadora, portanto, é a condição básica para os mais diversos e tardios tipos de experiências que concernem a um Eu integrado. As experiências subseqüentes dependerão da forma como a mãe recebeu as manifestações primitivas e espontâneas de seu bebê, do modo como ela lhe ofereceu o seio permitindo-lhe a experiência inicial de criar o “objeto” encontrado.<sup>25</sup> A capacidade para ter experiência começa a ser estabelecida nos momentos mais primitivos do desenvolvimento, mediante a possibilidade da ilusão de onipotência

---

<sup>25</sup> Torna-se fecundo salientar que, apesar de utilizar a palavra seio para se referir a esse “objeto” que o bebê tem a ilusão de ter originado, Winnicott (1975, p. 26) não se serve da concepção tradicional de que o recém-nascido, enquanto máquina psíquica, já está desde sempre aparelhado para investir em objetos. Veremos mais adiante que este primeiro “objeto” é subjetivo e sua criação não equivale ao processo freudiano de relação objetal. Numa nota de rodapé do texto *Objeto transicional e fenômenos transicionais*, o autor esclarece que ao se referir ao seio, usa esta palavra incluindo toda a maternagem, que representa tanto os cuidados da mãe-ambiente quanto o contato físico com o seio.

por parte do lactente. Segundo Dias (2003, p. 124), é no âmbito da onipotência que o que ocorre pode tornar-se uma experiência, na medida em que os “acontecimentos” seguem o ritmo pautado pelo bebê, por sua espontaneidade.

Apesar de falarmos em relação mãe-bebê e de mencionarmos o termo “objeto”, seria equivocado compreender essa relação como um contato entre dois sujeitos constituídos, cuja tarefa básica seria lidar, via representação, com o mundo. Estritamente falando não se pode usar o termo relação, pois, como aludimos anteriormente, o bebê ainda não é um Eu integrado capaz de *viver-com*, isto é, de se inter-relacionar. Sem abordar o bebê como uma entidade subjetiva, ou seja, como uma substância metafísica desde sempre confeccionada, Winnicott confere peso à possibilidade de se alcançar essa condição que é tomada – tanto pela tradição metafísica como por sua herdeira, a psicanálise freudiana – como ponto de partida da análise acerca do indivíduo. Ao invés de pressupor que o lactente já é um ente inserido no reino compartilhado da objetividade, o pediatra põe em apreço o alcance da tardia aquisição referente ao contato com objetos de investimento. Sendo assim, nem o bebê é um sujeito independente e habilitado a representar, nem sua mãe um objeto separado dele. Só aos poucos os pedaços da técnica de cuidar serão gradualmente reunidos formando o único ser que posteriormente será chamado mãe (WINNICOTT, 2000, p. 224). É apenas gradativamente que esses cuidados serão experienciados como algo de um ambiente facilitador separado do bebê. Essa teorização winnicottiana está aquém da consolidada separação sujeito-objeto, ou seja, situa-se num âmbito não-metafísico.

A capacidade de ter e manter relações objetais depende necessariamente do modo como a mãe apresenta o mundo ao bebê. Inicialmente cabe a ela lhe dar a chance de criar o que encontra. O que implica uma extrema identificação com seu filho, de modo a lhe permitir essa ilusão de onipotência, a lhe permitir tornar real o que ele está prestes a descobrir. Winnicott alcunha esse “objeto” que o bebê cria

de “objeto subjetivo”. Apesar de parecer que o autor se serve de uma semântica metafísica, vale acentuar que o termo “objeto subjetivo” não conota nada que se identifique com a subjetividade e nem se refere a algo que é percebido ou investido. Desde a perspectiva winnicottiana o que mobiliza o bebê a essa criação é uma necessidade pessoal em integrar, não uma pulsão com pressão e finalidade. A partir dessa perspectiva não podemos sequer dizer que, no início, o bebê se *relaciona* com o objeto, simplesmente porque não há um Eu integrado capaz de *con-viver* com o que é Não-Eu. Na verdade, trata-se de uma ilusão de contato, pois além de não haver um Eu integrado, o que o bebê “julga” criar não equivale ao elemento da realidade que lhe foi apresentado pela mãe (WINNICOTT, 1988).

Visto que o bebê toma o ambiente como algo criado por ele, o sentido que lhe é dado certamente não é da ordem da representação compartilhada. Aqui vemos mais uma forte diferença entre a psicanálise tradicional que pensa a realidade univocamente como representação e a teoria winnicottiana, que acentua que o primeiro sentido de real, ou seja, a *realidade subjetiva*, inicialmente é criada pelo gesto espontâneo do bebê em sua criatividade originária. A ilusão criativa, para Winnicott, precede a representação.

Quando elementos de desilusão são inseridos na vivência do bebê ele terá que se haver com o mundo externo, porém, não o faz sendo servil, mas preservando a continuidade da ilusão. É assim que os bebês investem de importância especial “objetos” eleitos como aqueles que estão no meio do caminho, na *transição* entre o mundo externo insubordinado e a ilusão. Sejam eles os paninhos, os ursinhos, os travesseiros, o fato é que esses objetos transicionais cumprem a função de postergar o abandono do controle mágico do mundo. Essa área intermediária entre a ilusão de onipotência e a crescente habilidade em acessar a realidade compartilhada é nomeada por Winnicott como a área dos fenômenos transicionais. Caso seja afortunado por uma provisão ambiental que segue seu ritmo, o bebê antes mesmo de enveredar na área da realidade compartilhada, poderá fazer a experiência com os “objetos” transicionais.

O aparelho freudiano, apto a representar, só lida com objetos representados. Sejam eles fantasiados ou percebidos, internos ou externos. O bebê winnicottiano precisa primeiro criar seu “objeto” subjetivo, depois lidar com paninhos e ursinhos, em seguida, brincar com seres animados e inanimados, para, finalmente, representar. Nesse sentido, o olhar winnicottiano é, prioritariamente, para o ambiente, não para o objeto. Mais que isso: para o ambiente “enquanto condição não-objetual possibilitadora de objetos”, possibilitadora de uma futura representação (LOPARIC, 2006). Há um caminho prévio e fundante da representação. Como há, para Heidegger, modos de ser-no-mundo pré-teóricos e pré-representacionais que fundam a possibilidade de uma distância objetiva e representacional. Assim como o professor dos seminários de Zollikon, o pediatra inglês teoriza sobre modos de acesso à realidade que não se reduzem ao estabelecido como único pela metafísica – a representação.

Diferentemente de Freud, Winnicott confere relevância ao problema da constituição e dos vários sentidos de realidade e não presume a representatividade como único modo de acesso. O acesso representacional é uma conquista que pode ou não ser alcançada e que tem como requisito, como vimos, uma longa jornada que deve ser marcada por provisões ambientais suficientemente boas. A questão winnicottiana sobre a realidade não paira sobre os objetos de investimentos (bons ou maus), mas remete-se aos sentidos possíveis de realidade que podem ser constituídos ao longo do amadurecimento. O maciço processo de objetificação (*Vergegenständlichung*) dos entes anunciado por Heidegger, nos *Seminários de Zollikon*, como característica marcante da metafísica moderna, não faz coro na teoria winnicottiana. Lembremos que tal processo consiste em fazer de qualquer coisa objeto, subordinar o advento da totalidade dos entes ao domínio objetivo. Desde essa perspectiva, que não é a adotada por Winnicott, nada pode advir, que não seja determinado como objeto de representação.<sup>26</sup>

Winnicott, ao invés de buscar o conforto metafísico das conexões causais de um aparelho psíquico desde sempre constituído e que lida

<sup>26</sup> Conferir Heidegger (1987 e 1982, p. 129).

representativamente com objetos, lançou seu olhar para o que se impõe precariamente como fenômeno originário, seja o bebê em seu mundo subjetivo, seja a criança no brincar que resiste a qualquer categorização nos moldes da tradição metafísica.

Além de toda a discussão acerca de modos de acesso à realidade – muito próxima da tematização da ontologia fundamental de Heidegger – Winnicott revisita, por exemplo, os conceitos tradicionais de tempo e espaço, questiona a técnica de interpretação verbal como meio de acesso ao que é mais primitivo no homem e inclui em seu rol de temas questões de caráter existencial, por exemplo, a aquisição do sentimento de ser. Claro que, diante do escopo deste artigo, não podemos pormenorizar esses outros elementos da teoria winnicottiana que solidificam o seu distanciamento das garantias da metafísica moderna. Entretanto, acreditamos que, ao fazer considerações sobre a teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott, deixamos entrever que esse autor não se colocou na condição de arauto das ciências naturais e da metafísica moderna, sendo assim, não abordou o ente humano como uma substância e não o apreendeu segundo moldes da física mecânica. Tal como fez o pai da psicanálise.

De modo diverso ao freudiano, o pensamento de Winnicott conferiu relevância a temas que não pressupõem garantias metafísicas, sendo assim, esse autor não presumiu a existência *a priori* de um Eu capaz de lidar representativamente com o real, não reduziu a realidade a objetos de investimento, enfim, não tomou como ponto de partida um ente com apetite e com habilidade para representar objetos totais ou parciais, internos ou externos.

A pergunta pelo alcance do status de unidade pessoal, pela capacidade de ter experiência e pelo sentimento de real só pode ser anunciada num terreno epistemológico anterior à consolidada dicotomia sujeito-objeto, ou seja, só pode ser anunciada por um pensamento liberto dos grilhões da metafísica.

## Referências

ARAÚJO, C. O ambiente em Winnicott. **Natureza Humana – Revista Internacional de Filosofia e Psicanálise**, São Paulo: Educ, v. 4, n. 1, 2005.

ABRAM, J. **A linguagem de Winnicott**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

BEAUFRET, J. **Dialogue Avec Heidegger – approche de Heidegger**. Paris: Les editions de Minuit, 1974.

DIAS, E. O. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

\_\_\_\_\_. O caráter temporal e os sentidos de trauma em Winnicott. **Winnicott E-prints**, Série 2, v.1, n. 2, 2006. Disponível em: <[www.centrowinnicott.com.br](http://www.centrowinnicott.com.br)>. Acesso em: 15 maio 2008.

FREUD, S. Zur Einführung des Narzißmus. In: \_\_\_\_\_. **Psychologie des Unbewussten**. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 1975a. Studienausgabe, Band III. Tradução Brasileira: Sobre o narcisismo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996a. v. XIV.

\_\_\_\_\_. Trieb und Triebchicksale. In: \_\_\_\_\_. **Psychologie des Unbewussten**. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 1975b. Studienausgabe, Band III. Tradução Brasileira: A pulsão (Trieb) e seus destinos. In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996b. v. XIV.

\_\_\_\_\_. Jenseits des Lustprinzips. In: \_\_\_\_\_. **Psychologie des Unbewußten**. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 1975c. Studienausgabe, Band III. Tradução Brasileira: Além do princípio prazer. In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996c. v. XVIII.

\_\_\_\_\_. **Die Traumdeutung**. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1982a. Studienausgabe, Band II. Tradução Brasileira: A interpretação dos sonhos. In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996d. v. 5.

FREUD, S. Zur Ätiologie der Hysterie. In: \_\_\_\_\_. **Hysterie und Angst**. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1982b. Studienausgabe, Band VI.

\_\_\_\_\_. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996e. v. 7.

HEIDEGGER, M. **Zollikoner Seminare**. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1987. Tradução brasileira: **Seminário de Zollikon**. Maria de Fátima Almeida Prado, Gabriela Arnhold, São Paulo: Educ; Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Einführung in die Metaphysik**. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1976a. GA Band 40.

\_\_\_\_\_. Einleitung zu: 'Was ist Metaphysik?' In: \_\_\_\_\_. **Wegmarken**. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1976b. GA Band 40.

\_\_\_\_\_. Lettre a Richardson. In: \_\_\_\_\_. **Questions IV**. Paris: Gallimard, 1976c.

\_\_\_\_\_. A superação da Metafísica. In: \_\_\_\_\_. **Ensaio e conferências**. Tradução: Emanuel C. Leão, Gilvan Fogel e Márcia Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **L'époque des conceptions du monde**. Chemins qui ne mènent nulle part. Paris: Gallimard, Nouvelle Édition, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Sein und Zeit**. 19. ed. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Interprétation Phénoménologique de la 'Critique de La Raison Pure' de Kant**. Paris: Gallimard, 1982.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário de psicanálise**. Tradução: Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LOPARIC, Z. Animal Humano. **Natureza Humana – Revista Internacional de Filosofia e Psicanálise**, São Paulo: Educ, v. 2, n. 2, 2000.



LOPARIC, Z. De Freud a Winnicott: aspectos de uma mudança paradigmática. **Natureza Humana – Revista Internacional de Filosofia e Psicanálise**, São Paulo: Educ, v. 8, 2006.

RIBEIRO, C. V. A realidade como questão em Heidegger e Winnicott. **Natureza Humana – Revista Internacional de Filosofia e Psicanálise**, São Paulo: Educ, v. 7, n. 1, 2005.

\_\_\_\_\_. Freud se encaixaria no rol dos operários (Handwerker) das ciências naturais? Considerações heideggerianas acerca da psicanálise freudiana. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista: Edições UESB, Ano 6, n. 10, p. 123-158, jan./jun. 2008.

WINNICOTT, D. W. **Da Pediatria à Psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

\_\_\_\_\_. **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

\_\_\_\_\_. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artmed, 1983.

\_\_\_\_\_. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

\_\_\_\_\_. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

*Recebido em: 20 de julho de 2008.  
Aprovado em: 15 de setembro de 2008.*



## **Notas sobre o interesse da psicologia dinâmica de Winnicott para a educação\***

*Leopoldo Fulgencio\*\**

**Resumo:** Neste artigo, pretendo analisar alguns aspectos da relação entre a criança e o ambiente, com base na teoria psicanalítica de D. W. Winnicott, tendo em vista uma possível contribuição que esse psicanalista pode dar à puericultura. Após identificar alguns aspectos fundamentais da sua teoria do amadurecimento pessoal, tais como a *continuidade de ser* e a *tendência inata para o amadurecimento*, explicita-se as características gerais do desenvolvimento afetivo do ser humano, desenvolvimento este que é analisado partindo de uma fase inicial de dependência absoluta, tendendo, na saúde, a alcançar a fase de independência relativa na maturidade. Comenta-se que esse amadurecimento é dependente de um ambiente “suficientemente bom”, ou seja, suficiente na comunicação e no entendimento das necessidades da criança e na possibilidade de ela ser espontânea. Mostra-se, assim, que o amadurecimento não-patológico corresponde à possibilidade da pessoa se identificar com grupos cada vez mais amplos, sem perder sua espontaneidade. Ao explicitar que, para Winnicott, o encontro com a cultura corresponde, na saúde, à possibilidade

---

\* Este artigo é um dos resultados da pesquisa de Jovem Doutor, apoiada pela FAPESP (processo número 06/51082-3). O texto foi escrito com base em anotações de conferência apresentada na Escola de Educação Fundamental Arraial das Cores, São Paulo.

\*\* Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Membro da Sociedade Brasileira de Psicanálise Winnicottiana. E-mail: leopoldo@centrowinnicott.com.br

de conjugar o mundo psíquico interior com a realidade externa, vivendo, habitando e constituindo uma terceira área da experiência, procura-se retomar alguns comentários de Winnicott sobre o papel da escola e dos educadores, diferenciando-os do papel do terapeuta.

**Palavras-chave:** Ambiente. Dependência. Amadurecimento. Escola. Educadores

### Notes about the importance of Winnicott's dynamic psychology for education

**Abstract:** In this article I intend to analyse some aspects of the relationship between a child and its environment from D.W. Winnicott's psychoanalytical theory, keeping in mind a possible contribution that he may have given to child-care and upbringing. After identifying some fundamental aspects of his theory on personal maturing, such as, the *continuity of being* and the *innate tendency to maturing*, the general characteristics of human affective development emerge. From this point on, an analysis is made based on an initial stage of absolute dependence, tending (when dealing with healthy patients) to reach a phase of related independence in maturity. It is known that such personal maturing depends on a environment good-enough which could provide not only an effective understanding of the child's needs but also, the possibility of showing who he or she really is. For these reasons, the non-pathological maturing leads to the possibility of the identification with larger groups, without jeopardizing the person's spontaneity. When focusing on Winnicott, who states that being involved with culture, corresponds, in a healthy surrounding, to the possibility of putting the inner psychic reality and a external reality, then, a new third area of experience, we are revisiting some of his comments based on the hole of teachers and schools and how these holes differ from the one of the therapist.

**Key-words:** Environment. Dependence. Maturing. School. Teachers.

### Introdução

A psicanálise tem se debruçado sobre a psicologia infantil de uma maneira que tem se mostrado de interesse para a puericultura. Freud chamou a atenção para a importância dos processos psíquicos inconscientes, colocando em relevo a importância da sexualidade infantil e do complexo de Édipo:

A psicanálise trouxe à luz os desejos, as estruturas de pensamento e os processos de desenvolvimento da infância. Todos os esforços anteriores nesse sentido foram, no mais alto grau, incompletos e enganadores por menosprezarem inteiramente o fator inestimavelmente importante da sexualidade em suas manifestações físicas e mentais. O espanto incrédulo com que se defrontam as descobertas estabelecidas com maior grau de certeza pela psicanálise sobre o tema da infância — o complexo de Édipo, o amor a si próprio (ou “narcisismo”), a disposição para as perversões, o erotismo anal, a curiosidade sexual — é uma medida do abismo que separa nossa vida mental, nossos juízos de valor e, na verdade, nossos processos de pensamento daqueles encontrados mesmo em crianças normais (FREUD, 1913j, p. 212).

Não se trata, para ele, unicamente do interesse dessas descobertas para a compreensão da etiologia das neuroses, mas também da sua presença no desenvolvimento normal das crianças. Ao referir-se aos aspectos determinantes das pulsões<sup>1</sup> e à repressão destas, seja em termos da produção de neuróticos<sup>2</sup> seja em termos da tarefa relativa à educação infantil, ele diz:

[...] a psicanálise pode também demonstrar que preciosas contribuições para a formação do caráter são realizadas por esses instintos associativos e perversos na criança, se não forem submetidos à repressão, e sim desviados de seus objetivos originais para outros mais valiosos, através do processo conhecido como “sublimação”. Nossas mais elevadas virtudes desenvolveram-se, como formações reativas e sublimações, de nossas piores disposições. A educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-

<sup>1</sup> Para Freud, as pulsões (*Trieb*) correspondem às forças psíquicas que impulsionam o aparelho psíquico. Elas têm uma fonte (advinda das excitações corporais), uma meta (a eliminação dessa excitação tornada, então, psíquica), um objeto (aquilo por meio do qual a excitação psíquica é descarregada) e, certamente, uma intensidade ou impulso (também denominada pressão ou força, uma carga energética que é um fator de motricidade) (cf. FREUD, 1915c, p. 163-168; LAPLANCHE, 1985, p. 16-20). Nas traduções de Freud para o inglês, o termo *Trieb* foi traduzido por *Instinct*, o que já foi comentado mais de uma vez como incorreto. Veja, por exemplo, Laplanche (2001). No entanto, como muitas traduções para o português guardam o termo *instinto*, quando estiver me referindo a Freud, neste artigo, o termo *instinto* deve ser lido como estando no lugar de seu *Trieb*.

<sup>2</sup> “A supressão forçada de fortes instintos por meios externos nunca produz, numa criança, o efeito de esses instintos se extinguirem ou ficarem sob controle; conduz à repressão, que cria uma predisposição a doenças nervosas no futuro” (FREUD, 1913j, p. 213).

se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras. Tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida (FREUD, 1913, p. 213).

Freud fez uma grande parte do trabalho que visa à elucidação do desenvolvimento afetivo do ser humano, mostrando como este constitui suas maneiras de se relacionar com as pessoas, as coisas e com si mesmo, reconhecendo a presença ativa de processos ou idéias inconscientes agindo na vida do homem. A sua teoria do desenvolvimento da sexualidade poderia ser nomeada, em termos descritivos, como a teoria do desenvolvimento das maneiras como nos relacionamos com as “coisas”, mormente as pessoas, com os objetos e com nossas atividades. Foi assim que ele identificou diversos modos de relação: a incorporação, a retenção, a expulsão, o amor erótico (genital ou não), a ternura (que para ele é um desvio nobre da excitação sexual, tornando a cultura e a vida grupal, familiar, possível) etc. Esse entendimento também pôde caracterizar os problemas nesse desenvolvimento, referindo-se às patologias a ele associadas, diferenciando, assim, as chamadas neuroses narcísicas, ou os psicóticos, das neuroses de transferência, ou simplesmente neuróticos.<sup>3</sup>

Freud tratou, *grosso modo*, de analisar os conflitos que habitam o mundo interno da criança (quando esta já tem a capacidade de ter um mundo interno relativamente separado do mundo externo) e os conflitos existenciais e relacionais do adulto, tomando a criança como o pai do homem, seja nos casos patológicos seja no que se refere ao desenvolvimento, por assim dizer, normal.

Esse caminho da compreensão psicanalítica do desenvolvimento infantil foi desenvolvido por outros psicanalistas pós-Freud, dentre eles

<sup>3</sup> Na terminologia usada por Freud, as “neuroses narcísicas” dizem respeito àquelas pessoas cuja dinâmica de relacionamento se caracteriza, *grosso modo*, pelo fato de a libido se retrair sobre o ego, como é o caso da esquizofrenia e da paranóia; enquanto que as “neuroses de transferência” dizem respeito àquelas pessoas que, como caracterizam Laplanche e Pontalis (1986, p. 398), “caracterizam-se pelo fato de a libido ser sempre deslocada para objetos reais ou imaginários em lugar de se retrair sobre o ego”, como é o caso da histeria de angústia, da histeria de conversão, ou fobia, e da neurose obsessiva.

sua própria filha Anna Freud (que focou seu trabalho na questão da psicanálise como um importante conhecimento auxiliar para o trabalho pedagógico), Melanie Klein (que descobriu um certo inferno infantil, pleno de objetos perseguidores, culpas e mecanismos de reparação), Jacques Lacan (que recolocou a inserção do ser humano na cultura pela perspectiva estruturalista, que tem na lei e no desejo do outro, pensados em termos simbólicos, a sua estrutura básica) e Donald Winnicott (que pensa o processo de amadurecimento afetivo impulsionado pela necessidade de ser, a tendência inata à integração e a ação mais ou menos facilitadora do ambiente). Em cada uma das perspectivas acima indicadas, há modos de compreender em que sentido a teoria psicanalítica pode auxiliar nas atividades ligadas à educação.

A situação atual da psicanálise torna difícil uma visão unitária, na qual todos os desenvolvimentos pós-Freud pudessem ser integrados numa única direção ou quadro teórico, configurando a contribuição da psicanálise para a puericultura. Trata-se, pois, de fazer uma delimitação e comentar uma das concepções sobre o que é a psicanálise e sua compreensão do desenvolvimento infantil. A escolha por focar minha atenção nas propostas de Winnicott não é arbitrária ou guiada apenas pelo gosto pessoal, mas repousa numa interpretação atual do desenvolvimento da psicanálise que defende que a obra de Winnicott significa um avanço paradigmático – o termo paradigma aqui usado no seu sentido técnico, dado por Thomas Kuhn (cf. LOPARIC, 2001; FULGENCIO, 2007a) – na teoria e prática dessa ciência, um avanço que defende o abandono das especulações metapsicológicas freudianas a favor de uma teorização que possa ser uma descrição teórica dos fenômenos em jogo (cf. FULGENCIO, 2003, 2006).

Além disso, Winnicott também fez uma avaliação crítica da contribuição que a *psicanálise tradicional*<sup>4</sup> podia fazer para a puericultura, em diálogo com Freud. Para Winnicott, apenas a consideração freudiana

---

<sup>4</sup> Por psicanálise tradicional ou ortodoxa entende-se o conjunto de perspectivas que toma o complexo de Édipo e a sexualidade infantil como o modelo de referência para pensar o desenvolvimento da criança (daí, ainda que tenham versões diferentes desses fenômenos, fazerem parte da psicanálise tradicional as obras de Freud, Klein, Bion e Lacan). Nota-se que Winnicott é aqui considerado como não fazendo parte da psicanálise tradicional (cf. LOPARIC, 2001, 2006; DIAS, 2003).

da importância da sexualidade e do complexo de Édipo na etiologia das neuroses parecia fornecer pouco aos pais e educadores. Os pais e educadores eram informados que os sintomas e dificuldades do desenvolvimento advinham da repressão da sexualidade, repressão que tinha no complexo de Édipo seu cenário universal, mas, desse esclarecimento, não derivava exatamente um tipo de cuidado efetivo da criança, restando, então, muito pouco a fazer, a não ser levar seus filhos à psicoterapia para que estes pudessem cuidar de suas fantasias. Diz Winnicott (1988, p. 53):

É enlouquecedor e inútil para os pais e educadores ficar sabendo (ainda que corretamente) que os sintomas de uma criança têm origem na repressão, que a causa de um distúrbio neurótico é algo de natureza essencialmente inconsciente, e que a única coisa a fazer é levar a criança à psicoterapia (que, na maioria dos casos, ou não estará disponível, ou será cara demais).

Para Winnicott, não se tratava apenas de uma resistência dos pais e educadores em reconhecer a existência de uma sexualidade infantil, mas sim de constatar que a psicanálise, se reduzida a essa perspectiva de entendimento, apenas aumentava o sentimento de impotência dos pais e educadores no cuidado com as crianças:

A impaciência dos pais e educadores para com as verdades formuladas em termos de complexo de Édipo não representa apenas sua “resistência”. Esses fatos (que pertencem principalmente à primeira seção de minha descrição) tendem a fazer com que as pessoas se sintam impotentes. O que podem elas fazer? Por contraste, as necessidades da criança que representam resíduos da primeira infância apresentam aos pais e educadores problemas que eles próprios podem tratar, pela ênfase num ou outro aspecto da criação ou educação (WINNICOTT, 1988, p. 53).

Certamente se pode objetar que os desenvolvimentos da psicanálise pós-Freud, em especial no que se referem à puericultura,



como as propostas de Anna Freud, Klein, Lacan, Dolto e muitos outros, teriam explicitado o que ocorre com o desenvolvimento da criança de uma maneira que não é assim tão pobre ou magra, pelo contrário, e que os avanços propostos por esses autores tornam possível o desenvolvimento de práticas educativas e terapêuticas, cujas instituições de ensino e tratamento testemunham na atualidade. Mas isso não invalida esse primeiro aspecto da crítica de Winnicott.

Defendo, aqui, que as contribuições de Winnicott, além de significarem um avanço no que se refere à aplicabilidade da teoria psicanalítica à educação, também explicitam alguns aspectos do desenvolvimento humano que, até então, na história da psicanálise, não tinham sido comentados por outros psicanalistas, pelo menos não da maneira e na linguagem que ele os apresentou, por exemplo, ao falar em *confiabilidade*, *espontaneidade*, *dependência*, *criatividade*, importância do *ambiente*, *necessidade de ser*, *espaço potencial* etc. É nesse sentido que pretendo apresentar algumas das suas contribuições, para, ao final, poder focar minha atenção nos seus comentários sobre a educação e a tarefa dos educadores.

### Aspectos gerais da psicologia dinâmica de Winnicott<sup>5</sup>

Winnicott caracteriza a psicanálise como uma psicologia dinâmica, ou seja, uma psicologia que se ocupa do desenvolvimento emocional do indivíduo; trata-se de uma psicologia que trata dos sentimentos, da vida efetiva das pessoas, suas emoções e de sua vida instintual, considerando que grande parte da vida psíquica é fruto de processos inconscientes, processos que são, para ele, sempre referidos a relações inter-humanas, desde o seu início mais remoto. Ao diferenciar essa psicologia de outras perspectivas de entendimento sobre o desenvolvimento infantil, ele especifica o lugar da sua psicanálise:

---

<sup>5</sup> Esta é uma apresentação apenas indicativa de temas e conceitos winnicottianos que, na verdade, mereceriam uma análise e explicitação mais detalhadas, tais como o problema do ser e da continuidade do ser, a tendência inata à integração, a noção de saúde, ambiente, mãe suficientemente boa etc. No entanto, meu objetivo não é a exegese desses conceitos, mas sim traçar um quadro que possa tornar visível a direção das contribuições de Winnicott.

O exame preliminar do âmbito marcado pela pediatria psicossomática apenas demonstrou a necessidade de se compreender o desenvolvimento emocional do indivíduo. Do lado somático, o pediatra baseia tudo na anatomia e na fisiologia, do lado psíquico deveria existir uma disciplina equivalente. A psicologia acadêmica [aquela associada não ao estudo das pessoas, mas ao estudo de funções, tais como a percepção, a avaliação da inteligência, realização de testes cognitivos etc.] não nos fornece a resposta. A única possível é a psicologia dinâmica [a que abarca o desenvolvimento afetivo e relacional do ser humano, seja com ele mesmo seja com o ambiente no qual vive] ou, em outras palavras, a psicanálise (WINNICOTT, 1988, p. 51).

A noção de psicologia dinâmica em Winnicott e o ponto de vista dinâmico em Freud, que é uma das características principais da metapsicologia freudiana (cf. FULGENCIO, 2008), não se referem ao mesmo tipo de “dinâmica”; os termos têm num e noutro autor sentidos diferentes: enquanto em Freud a dinâmica diz respeito ao suposto jogo de forças que determina o indivíduo, em Winnicott ela se refere às efetivas relações inter-humanas que constituem o ser e o vir a ser de uma pessoa.

A psicanálise de Winnicott tem, como teoria geral, aplicável a todos os casos na sua compreensão da natureza humana, a sua teoria do amadurecimento pessoal,<sup>6</sup> a qual, por sua vez, é mais ampla, engloba e redescreve a teoria da sexualidade inicialmente proposta por Freud<sup>7</sup> (sendo a teoria geral para a compreensão do desenvolvimento da vida da alma).<sup>8</sup> Tratarei, pois, aqui, de retomar alguns aspectos centrais da teoria do amadurecimento pessoal, para que possamos ter mais claro a relação entre o ambiente que cerca a criança e a criança ela mesma, tendo em vista o que caberia ao ambiente realizar para facilitar o amadurecimento pessoal.

Para Winnicott – que foi pela vida inteira também pediatra e sempre defendeu que a psicanálise deveria ser uma psicologia científica que pudesse fornecer um conhecimento objetivo da natureza humana –, a saúde significa “continuidade de ser”. *Ser*, aqui, tem um sentido

<sup>6</sup> Para uma análise detalhada e sistemática da teoria do amadurecimento de Winnicott, ver Dias (2003).

<sup>7</sup> Veja, em Loparic (2005), uma análise mais precisa da teoria winnicottiana da sexualidade.

<sup>8</sup> Veja, em Loparic (2001), uma análise da importância da obra de Winnicott no desenvolvimento da psicanálise, com a especificação dos seus fundamentos.

muito específico, significa ser por si mesmo e não como uma reação. Nessa perspectiva, o ser humano teria, como um dado hereditário, uma *tendência inata à integração ou ao amadurecimento*. Essa tendência não é um fato puramente biológico, cuja determinação leva o indivíduo para fins biologicamente determinados. Ela não agiria por si só na determinação do processo de amadurecimento, independentemente ou sobrepondo-se ao meio; ao contrário, para que essa tendência possa realizar-se, é necessário que o meio ambiente sustente ativamente esse ser desde o início (cf. LOPARIC, 2000, p. 357). Não basta que o tempo passe para que o amadurecimento ocorra. Winnicott (1960c, p. 47) dirá: “Neste lugar que é caracterizado pela existência essencial de um ambiente sustentador, o ‘potencial herdado’ está se tornando uma ‘continuidade de ser’. A alternativa a ser é reagir, e reagir interrompe o ser e o aniquila”. A necessidade básica do existir humano, tanto do bebê, da criança como do adulto, é a de ser. Tudo aquilo que quebra a continuidade de ser, num momento em que essa quebra não pode ainda ser suportada, é vivido como trauma e atrapalha ou paralisa o processo de amadurecimento. Caberá ao ambiente reconhecer as necessidades específicas da criança, dando-lhe as condições para que ela seja e continue sendo.

A concepção de Winnicott sobre as dificuldades do ser humano na sua vida com outros seres humanos não é ingênua; ele sabe que a vida é difícil, que a existência infantil e adulta é repleta de ambigüidades e dificuldades nas relações do ser humano consigo mesmo e com os outros, mas que é próprio da saúde experimentar a vida como algo que vale a pena. Diz Winnicott (1971f, p. 30):

A vida de um indivíduo são se caracteriza mais por medos, sentimentos conflitantes, dúvidas, frustrações do que por seus aspectos positivos. O essencial é que o homem ou a mulher se sintam *vivendo sua própria vida*, responsabilizando-se por suas ações ou inações, sentindo-se capazes de atribuírem a si o mérito de um sucesso ou a responsabilidade de um fracasso. Pode-se dizer, em suma, que o indivíduo saiu da dependência para entrar na independência ou autonomia.

Se focarmos o processo de amadurecimento justamente nesse aspecto do desenvolvimento afetivo que vai da dependência para a independência, e nos perguntarmos sobre o que faz o ambiente para ajudar ou atrapalhar esse desenvolvimento, então, poderemos obter uma ou outra orientação para aquilo que chamamos de educação infantil, nas suas mais diversas etapas.

Em primeiro lugar, quero retomar um comentário de Winnicott, no qual ele explicita a relação básica entre a pessoa e o ambiente, focando sua atenção na questão da continuidade de ser. Diz Winnicott (1988, p. 148):

A continuidade do ser significa saúde. Se tomarmos como analogia uma bolha, podemos dizer que quando a pressão externa está adaptada à pressão interna, a bolha pode seguir existindo. Se estivéssemos falando de um bebê humano, diríamos “sendo”. Se, por outro lado, a pressão no exterior da bolha for maior ou menor do que aquela em seu interior, a bolha passará a reagir à intrusão. Ela se modifica como reação a uma mudança no ambiente, e não a partir de um impulso próprio. Em termos do animal humano, isto significa uma interrupção no ser, e o lugar do ser é substituído pela reação à intrusão.

Nota-se que, para que esse agir com base em um impulso próprio (*gesto espontâneo*) se complete, o ambiente precisa estar lá para recebê-lo, acolhê-lo, entendê-lo; caso contrário, o gesto cai no vazio e a reação toma conta do processo.

Vou tomar essa relação básica, esquematizada em função da espontaneidade e da reatividade que destrói o ser, como uma apresentação do papel que o ambiente, nos seus cuidados, pode ocupar para garantir ou atrapalhar o desenvolvimento pessoal e afetivo. O gesto do bebê, gesto espontâneo (ou seja, não reativo), advém dele desde que o ambiente crie as condições para isso, de tal maneira que, no início, o gesto do bebê que se dirige a alguma coisa – coisa esta que ele não tem, ainda, maturidade para saber o que é –, é acolhido pelo ambiente de tal forma que esse ambiente coloca, para ser encontrado, alguma coisa

que está de acordo com a necessidade do bebê. Tudo se passa como se, magicamente, surgisse aquilo que ele procura, como se o bebê pudesse (mas não pode por causa de sua extrema imaturidade) pensar algo do tipo “é isso mesmo que eu procurava”. Para o bebê, aquilo que ele encontra “magicamente” é fruto de seu gesto criativo; o ambiente adaptou-se de maneira a criar essa *ilusão de onipotência*. Para o bebê, ele encontra aquilo que ele mesmo criou. É isso que significa dizer que o bebê cria o seio que encontra ou, ainda, que o bebê vive num mundo subjetivo. Essa adaptação do ambiente fortalece o si mesmo do bebê, dando, pouco a pouco, acolhimento para seu gesto espontâneo, estabelecendo, assim, confiança em seu gesto e no mundo que ele encontra.

Convém enfatizar que não se trata da idealização de uma mãe perfeita que atende o bebê exatamente no momento e na medida exata das suas necessidades, o que é impossível e irreal, mas sim de uma mãe-ambiente (ou quem faz o papel da mãe) que pode atender às necessidades do bebê na medida da tolerância deste ao não atendimento e à não-comunicação. Certamente ocorrem defasagens e momentos de não-comunicação. Longe da perfeição, mas também longe da invasão e da aniquilação da continuidade do ser e da espontaneidade do bebê, o ambiente pode compreender “satisfatoriamente” as necessidades do bebê. É nesse sentido que ele se refere à “mãe suficientemente boa”, o que é totalmente diferente da afirmação de que a mãe é perfeita, magicamente perfeita, na sua tarefa de atender às necessidades do bebê.

Se o ambiente não pode se adaptar dessa maneira “apenas suficiente”, a continuidade de ser é interrompida e o bebê precisará reagir; mais do que isso, se as falhas do ambiente, nesse momento, constituírem um padrão (repetindo o mesmo tipo de falhas), a criança tenderá a reagir, protegendo esse núcleo central, que poderíamos chamar de verdadeiro si mesmo, levando o bebê a usar formas extremas de mecanismos de defesa a essa falha ambiental, dentre elas, nos casos mais graves, a que leva à esquizofrenia infantil.

Nota-se, nesse ponto, que o ambiente se adapta às necessidades do bebê (cuja expressão básica é a *necessidade de ser*), e não que o ambiente

realiza os seus desejos e vontades. Surge um problema enorme: como identificar qual é a necessidade do bebê ou da criança? Como fazer para não confundir o desejo com a necessidade?<sup>9</sup> Talvez, a expressão-chave para compreender a diferença entre necessidade e desejo seja “a mãe não decepciona a criança”, ela pode não dar aquilo que a criança pede ou quer, mas ela não engana a criança, não faz de conta que está lá; ao contrário, ela apresenta-se como um ser humano que pode se colocar no lugar da criança, entendê-la e comunicar-se com ela, ela entende quem a criança é, o que sente e o que quer, sem que isso signifique que ela vá atender a todos os desejos da criança. Convém sempre fazer essa ressalva de que não se trata de uma idealização irreal, mas de cuidado (comunicação, não-invasão etc.) dentro dos limites que guardam a integridade do si mesmo da criança, garantindo a continuidade de ser. Winnicott esclarece o que significa a adaptação do ambiente no atendimento às necessidades da criança:

Desse modo a provisão natural é feita naturalmente para as necessidades da criança, o que significa um alto grau da *adaptação*. Explicarei o que quero dizer com esta palavra. Nos primórdios da psicanálise a adaptação só significava uma coisa, satisfazer as necessidades instintivas da criança. Muitos erros de interpretação se originaram da lentidão de alguns em entender que as necessidades de um lactente não estão confinadas às tensões instintivas, não importa quão importantes possam ser. Há um conjunto inteiro de desenvolvimento do ego do lactente que tem suas próprias necessidades. A linguagem aqui é que a mãe ‘não desaponta seu nenê’, embora ela possa e deva frustrar no sentido de satisfazer suas necessidades instintivas (WINNICOTT, 1965r, p. 82).

---

<sup>9</sup> Winnicott (1970b, p. 199) faz questão de distinguir necessidade e desejo. Ele dirá, por exemplo, que, quando se trata de bebês, “[a] palavra ‘desejo’ está fora de lugar, por pertencer a uma sofisticação que não se pode presumir no estágio de imaturidade que se acha em consideração”; mais ainda, expandindo essa diferença, ele quer separar (de uma maneira que está para além da fase do bebê e dá-se como um fato de toda a existência) o que ele chama de *necessidade* (que talvez pudéssemos caracterizar, de maneira ampla, como necessidade de ser) daquilo que tem a ver com os instintos e as satisfações instintuais, por exemplo, quando afirma que “a psicanálise iria aprender que muita coisa acontece nos bebês que está associada com a *necessidade*, e separada do desejo e dos representantes (pré-genitais) do id clamado por satisfação” (WINNICOTT, 1989a, p. 242).

Tratar-se-ia, então, de saber como o ambiente pode fornecer as condições para que o desenvolvimento se dê de dentro para fora, ou seja, não seria o ambiente que empurraria ou puxaria o bebê ou a criança, forçando o desenvolvimento. Em cada fase do processo de amadurecimento, o ambiente precisará, ativamente, adaptar-se às necessidades da criança, mas essa adaptação e a própria introdução, pelo ambiente, de elementos na vida da criança variam em termos do momento em que a criança está no processo que rumará para a maturidade.

Tendo a relação básica em mente (ser-reagir), pode-se acrescentar a esse modelo uma descrição de um fato inicial da vida de todo ser humano, mostrando uma diferença fundamental entre um ambiente que pode se adaptar às necessidades da criança e outro que falha nessa adaptação. Vejamos como Winnicott descreve uma amamentação feita por uma mãe devotada a seu bebê e uma amamentação num orfanato.<sup>10</sup> Meu intuito é fornecer um modelo que poderá ser aplicado a todas as outras fases do amadurecimento, o modelo do “bebê no colo da mãe” – nota-se que, com Freud e muitos pós-freudianos, o modelo psicanalítico poderia ser expresso pela expressão “a criança ou o andarilho na cama da mãe”. Começarei pelo segundo caso.

Num bom orfanato, suponhamos, chega a hora de mamar; o bebê chora e a enfermeira arruma-o no berço, deixa a mamadeira engenhosamente apoiada na almofada com o bico na boca do bebê e tudo vai bem. Ela, então, segue para cuidar de outro bebê. Após um tempo, o bebê quer descansar, ou o bico da mamadeira colocou-se no céu da boca, e ele quer se livrar dela; na sua imaturidade, ele tem dificuldade; o que era fonte de alimento e satisfação passa a ser ameaça de sufocamento... até que ele consegue se livrar do objeto que o invade. O tempo passa e ele quer mamar novamente, “aonde está o alimento?!”; ele chora até que a enfermeira rearranja as coisas, mas o bico da mamadeira não é mais só fonte de alimento e satisfação; ele traz, agora, o registro de ser um objeto perigoso.

<sup>10</sup> Trata-se, aqui, de uma descrição esquemática, possível, mas certamente não é uma descrição que fornece a totalidade do que pode ocorrer.

Veja, agora, o que ocorre na outra situação, com uma mãe que amamenta atenta a seu bebê (não precisa ser necessariamente ao peito, ainda que a descrição que se segue seja uma amamentação ao peito). Chegou a hora de mamar para um bebê no colo de uma mãe devota. A mãe se acomoda e acomoda o seu bebê para que, no conforto, o mamilo esteja a seu alcance. Ela espera e, depois de um tempo, com a ajuda não invasiva da mãe, o bebê descobre o bico do seio e começa a interagir com ele; com o tempo, ele começará a chupá-lo e o leite virá. Winnicott (1949d, p. 50) comenta qual é a situação:

O cenário faz parte de uma relação humana. Se a mãe amamentar ao peito, vemos como ela deixa que o bebê, mesmo o mais pequenino, fique com as mãos livres, de modo que, quando ela expõe o seio, a textura da pele e o seu calor possam ser sentidos; além disso, a distância entre o seio e o bebê pode ser calculada, pois o bebê dispõe apenas de uma reduzida nesga de mundo onde colocar objetos, aquela nesga que pode ser alcançada pela boca, as mãos e os olhos.

O mundo mostra-se ao bebê como algo que tem um valor do tipo: “Talvez exista alguma coisa lá fora da boca que valha a pena procurar?”. Nota-se que não se trata de algo que possa ser pensado (uma vez que o bebê é imaturo para ter tal tipo de pensamento, mas tão-somente vivenciado com tal sentido). O bebê segue mamando, talvez canse. A mãe que entende o bebê simplesmente afasta o seio, a idéia do seio para o bebê se desvanece, ele já está, existencialmente falando, noutra lugar. Winnicott comenta:

Vê você como é importante essa última parte? O bebê tinha uma idéia, e o seio com o mamilo apareceu, estabelecendo-se um contato. Depois o bebê pôs fim à idéia e afastou-se – e o mamilo desapareceu. Esta é uma das maneiras mais importantes em que a experiência do bebê que estamos agora descrevendo difere da daquele que foi confiado a uma instituição muito ocupada. Como encara a mãe a atitude de afastamento do bebê? Neste caso, o bebê não tem um objeto empurrado de novo para dentro



da boca, a fim de que os movimentos de sucção se reiniciem. A mãe compreende o que o bebê sente, porque é viva e tem imaginação (WINNICOTT, 1949d, p. 51).

A mãe aguarda até que o bebê retorne do mundo onde foi e, então, ele volta a procurar alguma coisa. A mãe está lá, ela entende que ele está, digamos, novamente à procura do seio (mas poderia ser de outra coisa, o que uma mãe que entende seu bebê saberia); ela reapresenta o seio para que o bebê o encontre “magicamente” no mesmo momento em que ele procura e precisa. Isso se repete infindáveis vezes. Winnicott diz:

[...] o bebê mama não de uma coisa que contém leite, mas de uma propriedade pessoal cedida por momentos a uma pessoa que sabe o que tem a fazer com ela. O fato de que a mãe é capaz de executar uma adaptação tão delicada revela que se trata de um ser humano, e o bebê não demora a apreciar esse fato (WINNICOTT, 1949d, p. 49-52).

Isso não significa que não possa haver falhas no cuidado do ambiente, o que seria realmente impossível, mas sim que as falhas são reparadas pelo cuidado de um ambiente humano confiável. Diz Winnicott (1968d, p. 98):

Os seres humanos cometem muitos erros, e durante o tempo em que a mãe cuida do seu bebê ela continuamente corrige essas falhas. Essas falhas relativas, às quais se dá uma solução imediata, terminam por serem comunicadas e é dessa forma que o bebê acaba tomando conhecimento do sucesso. A adaptação bem-sucedida dá uma sensação de segurança e um sentimento de ter sido amado. [...] são inúmeras falhas, seguidas pelo tipo de cuidados que as corrigem, que terminam por constituir a comunicação do amor, sustentada sobre o fato de ali haver um ser humano que se preocupa.

Nota-se que Winnicott considera que, no início, o bebê possui apenas uma reduzida *nesga de mundo* (cf. WINNICOTT, 1949d, p. 50), e que essa nesga é habitada e experienciada quando o ambiente pode se adaptar

ao bebê. Mais ainda, no processo de amadurecimento, ele dirá que o mundo precisará ser apresentado ao bebê em pequenas doses, de acordo com a sua possibilidade de se relacionar com o mundo apresentado.<sup>11</sup> É dessa maneira que o mundo externo começa a surgir para a criança como algo confiável, como algo que lhe serve justamente para expressar seu si mesmo e não como algo que a ameaça na sua continuidade de ser, obrigando-a a reagir. Como diz Winnicott (1965r, p. 83):

[...] o processo inteiro do cuidado do lactente tem como principal característica a apresentação contínua do mundo à criança. Isso é algo que não pode ser feito por pensamento, nem pode ser manejado mecanicamente. Só pode ser feito pelo manejo contínuo por um ser humano que se revele continuamente ele mesmo, não há questão de perfeição aqui. Perfeição pertence às máquinas; o que uma criança consegue é justamente aquilo de que ela precisa, o cuidado e a atenção de alguém que é continuamente ela mesma. Isso naturalmente se aplica também aos pais.

### **O amadurecimento da dependência absoluta rumo à independência relativa**

Já na última fase de suas elaborações teóricas, na década de 60, Winnicott dedica-se a uma análise do processo de amadurecimento nessa perspectiva que trata da jornada que vai da dependência à independência, *sempre articulando os fatores pessoais com os ambientais*. Ao procurar especificar o que ocorre nesse processo, ele considerará que há três etapas ou fases nesse processo<sup>12</sup>: uma primeira (aproximadamente, os três primeiros meses), na qual a dependência é absoluta, ocorrerão os processos de amadurecimento mais primitivos que tornarão possível a integração do

<sup>11</sup> Para uma compreensão mais precisa do que Winnicott considera ser o mundo do bebê, da criança e do adulto, numa análise dos diversos sentidos do termo realidade na obra de Winnicott, ver Loparic (2000).

<sup>12</sup> Ainda que ele mesmo considere um tanto quanto artificial esse tipo de divisão: “A dissecação das etapas do desenvolvimento é um procedimento extremamente artificial. Na verdade, a criança está o tempo todo em todos os estágios, apesar de que um determinado estágio pode ser considerado dominante. As tarefas primitivas jamais serão completadas, e pela infância afora sua não-conclusão confronta os pais e educadores com desafios, embora originalmente elas pertençam ao campo da puericultura” (WINNICOTT, 1988, p. 52).

bebê no espaço e no tempo, a integração da sua existência psicossomática (alojamento da psique no corpo), a integração do si mesmo e o início do contato com a realidade através da *ilusão de onipotência* (essa *ilusão de onipotência* pode ser compreendida na expressão paradoxal “o bebê cria aquilo que encontra”); a fase da dependência relativa (aproximadamente, até o primeiro ano de vida), em que a criança é levada (pela tendência inata ao amadurecimento e a ação do ambiente facilitador) à aquisição da unidade pessoal e depois à capacidade de se preocupar (*concern*); e, por fim, a fase que rumo para a independência relativa, na qual a criança amadurecida, que já pode reconhecer a realidade não só como não-eu, mas como composta por outras pessoas, começa a viver os relacionamentos interpessoais e as complicações que daí decorrem (cf. WINNICOTT, 1988, p. 51-53).

Antes de detalhar um pouco o que ocorre em cada uma dessas fases, é necessário explicitar o que Winnicott entende por maturidade. Para ele:

A maturidade do ser humano é uma palavra que implica não somente crescimento pessoal, mas também socialização. Digamos que na saúde, que é quase sinônimo de maturidade, o adulto é capaz de se identificar com a sociedade sem sacrifício demasiado da espontaneidade pessoal; ou, dito de outro modo, o adulto é capaz de satisfazer suas necessidades pessoais sem ser anti-social, e, na verdade, sem falhar em assumir alguma responsabilidade pela manutenção ou pela modificação da sociedade em que se encontra. Encontramos certas condições sociais, e isso é um legado que temos que aceitar, e, se necessário, alterar; e é isso que eventualmente passaremos adiante àqueles que se seguirem a nós (WINNICOTT, 1965r, p. 80).

O longo processo que leva, então, até a maturidade, como uma conquista e não como um efeito, começa com a gênese do bebê (já no útero muita coisa acontece), mas, para facilitar essa análise, vou focar a atenção no que ocorre logo após o nascimento. Nesse início, o lactente, com toda a sua carga hereditária, é totalmente dependente do ambiente, tanto física quanto emocionalmente, cabendo aos pais sustentar a

sua existência. Esse sustentar, no entanto, não significa que os pais produzirão sua criança da mesma maneira que um artista produz a sua obra. Winnicott, numa pergunta bem-humorada, diz “Que podem eles [os pais] fazer se não podem fazer sua própria criança?”, e responde que eles podem, naturalmente, fazer muito sustentando a criança nas suas necessidades:

Todos os processos de uma criatura viva constituem um vir-a-ser, uma espécie de plano para a existência. A mãe que é capaz de se devotar, por um período, a essa tarefa natural, é capaz de proteger o vir-a-ser de seu nenê. Qualquer irritação, ou falha de adaptação, causa uma reação no lactente, e essa reação quebra esse vir-a-ser. Se reagir a irritações é o padrão da vida da criança, então existe uma séria interferência com a tendência natural que existe na criança de se tornar uma unidade integrada, capaz de ter um si mesmo com um passado, um presente e um futuro. Com uma relativa ausência de reações e irritações, as funções corporais da criança dão uma boa base para a construção de um ego corporal. Deste modo se lançam as bases para a saúde mental futura (WINNICOTT, 1965r, p. 82).

Essa fase não dura muito; ao realizar as conquistas ou tarefas dessa fase (integração no espaço e no tempo, alojamento da psique no corpo, início das relações de objeto baseadas na ilusão de onipotência e, por último, mas não a última, a constituição do si mesmo), a criança começa a ter outras necessidades e, geralmente, isso também coincide com o momento em que a mãe, afastando-se desse estado de devoção inicial que Winnicott denominou “preocupação materna primária”, também inicia seu retorno a sua própria vida:

Logo a criança começa a gostar de espernear, e adquire gosto em estrilar com o que poderia ser chamado de falhas menores de adaptação. Mas por essa época a mãe está começando a retomar a sua própria vida, que eventualmente se torna relativamente independente das necessidades da criança. Muitas vezes o crescimento da criança corresponde muito precisamente à retomada pela mãe de sua própria independência, e se concordará

que uma mãe que não pode gradualmente falhar deste modo em uma adaptação sensível está falhando de uma outra maneira; ela está falhando (por causa de sua própria imaturidade ou suas próprias ansiedades) em dar ao lactente razões para estilar (WINNICOTT, 1965r, p. 82).

Nesse momento do início, o lactente não tem maturidade para perceber que depende do ambiente e, por isso, Winnicott denomina essa fase de dependência absoluta. Na fase subsequente, a criança começa a adquirir essa capacidade de tomar conhecimento dessa dependência. Trata-se da fase em que o ambiente faz uma falha gradual na sua adaptação ao bebê; pouco a pouco o mundo começa a ser apresentado à criança: “o processo inteiro do cuidado do lactente tem como principal característica a apresentação contínua do mundo à criança” (1965r, p. 83). Isso só pode ser feito respeitando-se aquele modelo do “bebê no colo da mãe”, tal como esbocei ao descrever o bebê que mama no orfanato e o que mama na mãe, ou seja, é o contato e a comunicação humana que faz a integração do bebê em direção à conquista de uma identidade unitária e da distinção entre mundo externo e mundo interno. Winnicott dirá que essa apresentação contínua do mundo à criança só poderá ser feita “pelo manejo contínuo por um ser humano que se revele continuamente ele mesmo, não há questão de perfeição aqui. Perfeição pertence a máquinas; o que uma criança consegue é justamente aquilo de que ela precisa, o cuidado e a atenção de alguém que é continuamente ela mesma” (1965r, p. 83). A ênfase aqui recai na expressão *ser ela mesma*, ou seja, no contato humano, em que o cuidado com o bebê está sendo feito por uma pessoa que está presente na situação, que pode se colocar no lugar do bebê (identificar-se com ele), que pode se comunicar com ele, enfim, que não está com *a cabeça noutro lugar!*

Tão logo o bebê percebe que depende da mãe, nessa fase de dependência relativa, a criança reage intensamente na defesa do que considera ser sua propriedade (digamos a mãe, para facilitar as coisas, mas deveria dizer o ambiente). Há, pois, todo um processo de uso do ambiente que resultará, se tudo correr bem, na confiança de que ela e o

mundo são reais e podem se relacionar, de que a vida vale a pena ser vivida, ainda que muitas frustrações e falhas façam parte desse mesmo viver.

Na fase seguinte, rumo à independência, a criança está madura o suficiente para sentir-se como uma pessoa inteira se relacionando com pessoas inteiras, reconhecendo-as como tais, externas a ela. Diz Winnicott (1965r, p. 87):

Uma vez que estas coisas tenham se estabelecido, como ocorre na normalidade, a criança se torna gradativamente capaz de se defrontar com o mundo e todas as suas complexidades, por ver aí, cada vez mais, o que já estava presente dentro de si própria. Em círculos cada vez mais abrangentes da vida social a criança se identifica com a sociedade, porque a sociedade local é um exemplo de seu próprio mundo pessoal, bem como exemplo de fenômenos verdadeiramente externos.

O processo de amadurecimento, seguindo essas fases, também poderia ser descrito como um constante sair para um mundo mais amplo: da mãe para a família, da família para escola, da escola para o mundo etc. Trata-se, como às vezes diz Winnicott, de um constante “sair de casa”:

A criança precisa sair do colo da mãe, mas não daí para o espaço sideral; esse afastamento deve dar-se em direção a uma área maior, mas ainda sujeita a controle: algo que simbolize o colo que a criança abandonou. Uma criança mais velha foge de casa, mas só até a cerca do jardim. A cerca simboliza agora aquele aspecto do *holding* mais estreito que acabou de ser rompido: a casa, digamos. Mais tarde, a criança elabora tudo isso quando vai à escola e entra em relação com grupos fora do lar. Cada um desses grupos representa uma fuga de casa; mas, ao mesmo tempo, todos simbolizam esse lar que foi deixado para trás e, na fantasia, destruído (WINNICOTT, 1965p, p. 132).

A passagem de um mundo para outro, de um cercado para outro, é, ao mesmo tempo necessário e amedrontador, pois implica não só o encontro com um desconhecido, mas também, numa certa medida, o

abandono do velho mundo que fica para trás, sem a certeza de que se poderá retornar a ele: “O importante é entender que a saída do cercado é a um só tempo estimulante e amedrontadora; que, uma vez do lado de fora, é doloroso para a criança perceber que não pode retornar; e que a vida é uma longa seqüência de saídas de cercados, riscos e desafios novos e estimulantes” (WINNICOTT, 1965q, p. 53).

Quando a maturidade ou independência relativa é alcançada – num processo no qual o ambiente foi suficientemente bom, ou seja, o ambiente (e seus protagonistas: pais, familiares, amigos, educadores etc.) soube, a cada momento, atender às necessidades da pessoa em cada momento do seu amadurecimento, considerando o estado de saúde perfeita (o que, na verdade, é quase uma utopia) –, a pessoa sente que chegou a esse estado de autonomia relativa por si mesma; ela não tem, no sentido estrito, nenhum sentimento de dívida, nem em relação aos pais nem aos educadores! Ela tem amor pelas pessoas que cuidaram dela, o que significa que ela pode, no prosseguir de seu amadurecimento, se colocar no lugar delas, pode entendê-las nas suas qualidades e seus defeitos e se comunicar com elas, considerando-as no que elas são.

Há um fato a ser comentado: quando fazemos bem nosso papel de pais, educadores, terapeutas, e isso contribui para que a pessoa chegue a um estado de independência relativa, a tendência é sermos esquecidos. Não se trata de ingratidão! Talvez sejamos lembrados mais intensamente nos momentos em que a pessoa, atingida pelas vicissitudes da vida, que é difícil em si-mesma, precisa regressar para aquele estado no qual o ambiente a sustentou sem invadi-la. Quando, no próprio andamento da vida, cabe aos filhos o cuidado com os pais, isso não é vivido como o pagamento de uma dívida, mas como uma devoção que não pede nada em troca, tal como foi a devoção inicial recebida. A independência não é atingida nem pela obediência à lei, nem pela informação, nem pela conscientização, mas pelo cuidado, pela possibilidade de viver a dependência.

Nota-se, ainda, que a independência que se conquista com a maturidade não significa uma independência total, um estado no qual a pessoa chegaria e seria absolutamente autônoma; pelo contrário, trata-se de um modo de existir e de se relacionar que integra a pessoa no ambiente em que vive. Diz Winnicott (1965r, p. 80):

A independência nunca é absoluta. O indivíduo normal não se torna isolado, mas se torna relacionado ao ambiente de um modo que se pode dizer serem o indivíduo e o ambiente interdependentes. Mais ainda, a saúde nunca é uma coisa do indivíduo, ela também é sempre pensada em termos relacionais: “normalidade significa tanto saúde do indivíduo como da sociedade, e a maturidade completa do indivíduo não é possível no ambiente social imaturo ou doente.

### **Em que mundo vive a criança?**

Mas, enquanto a criança é ainda imatura e está trilhando essa longa jornada até a maturidade – maturidade que não é um ponto no qual se chega, mas um modo de funcionar sempre propenso a instabilidades e que, na seqüência do processo de amadurecimento, na velhice, volta-se a um estado de dependência relativa –, em que mundo ela vive? A resposta não é única, pois depende do momento ou do amadurecimento conquistado pela criança.

No início, na fase de dependência absoluta, o bebê vive no mundo subjetivo, ou seja, no mundo que, do ponto de vista da criança, foi criado por ela. O ambiente se adapta para que a criança possa viver nessa ilusão de que o mundo é criado por ela. Esse é o primeiro sentido de realidade.

Depois, na fase da dependência relativa, começa um longo processo no qual algo que não é a criança começa a existir para ela, culminando com a constituição de um eu separado do não-eu. Nesse momento, ocorre um fenômeno que será útil explicitar: a criança tem um tipo de relação com certos objetos que são, para ela, tanto uma criação sua quanto algo que existe externamente a ela; trata-se de uma vivência



que é muito mais do que comumente se diz, na psicanálise tradicional, de uma relação com objetos, trata-se de uma dimensão do viver que une e separa o mundo subjetivo da criança do mundo objetivamente dado fora dela. Winnicott designa pelo termo fenômenos transicionais essa

área intermediária da experiência, entre o polegar e o ursinho [...] entre a atividade criativa primária e a projeção do que foi introjetado [...] Por esta definição, o balbúcio de um bebê e o modo como uma criança mais velha entoava um repertório de canções e melodias enquanto se prepara para dormir, incidem na área intermediária enquanto fenômenos transicionais, justamente com o uso que é dado a objetos que não fazem parte do corpo do bebê, embora ainda não sejam plenamente reconhecidos como pertencentes à realidade externa (WINNICOTT, 1953c, p. 14).

Winnicott (1953c, p. 30) comenta que o importante, nesse momento, não é exatamente o objeto (ainda que para a criança ele seja fundamental), mas justamente a vivência de algo que está entre o eu e o não-eu, o objeto “representa a transição do bebê de um estado em que este está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com algo externo e separado”.

Os fenômenos e objetos transicionais são o início do processo de separação entre aquilo que é subjetivamente percebido e o que é objetivamente concebido; eles dizem respeito a uma área que está localizada entre a criatividade primária e a percepção objetiva fundada no teste de realidade. Entre um e outro extremo da experiência, esse modo de relação com determinados objetos, une e separa o que é criado do que é percebido. É assim, por exemplo, que alguns objetos eleitos pela criança (ursinho, ponta de cobertor, carrinho, o “dudu” que ela necessita abraçar para dormir etc.) são, ao mesmo tempo, em termos gerais, a mãe e um símbolo da mãe. É justamente por esse motivo que Winnicott (1955c, p. 19) vê nesse tipo de fenômeno a raiz da capacidade de simbolizar:

[...] o termo “objeto transicional” abre espaço para a possibilidade de aceitar diferenças e similaridades. Creio que haveria utilidade para um termo que indicasse a raiz do simbolismo no tempo, um

tempo que descrevesse a travessia do bebê desde a subjetividade até a objetividade. E acredito que o objeto transicional (a ponta do cobertor etc.) é o aspecto dessa travessia em direção à experimentação.

Quando a criança já fez as conquistas relativas à fase da dependência relativa e entra na fase rumo à independência, ela está madura para ter relacionamentos interpessoais, reconhecendo o outro como algo separado dela, tendo, então, um mundo interno e um mundo externo separados, tendo amadurecido a ponto de ter conquistada a capacidade de simbolizar: “Quando o simbolismo é empregado, o bebê já pode distinguir claramente entre fato e fantasia, entre objetos internos e externos, entre criatividade primária e percepção” (1953c, p. 19).

Essa área intermediária, no entanto, não desaparecerá com o amadurecimento da criança, muito pelo contrário; ela corresponde tanto ao ponto de partida para a experiência cultural como àquilo que faz com que o brincar infantil e o compartilhar objetos e atividades culturais possam ser investidos de interesse e correspondam a algo que vale a pena para os indivíduos.

Feitas as graduações necessárias, essa área intermediária da experiência – que Winnicott também denomina “espaço potencial” –, é o “lugar” em que a criança experimenta o brincar e é também, diz Winnicott, o mundo em que os adultos experimentam a vida quando esta não é um mero adaptar-se ou um delírio pessoal. Mas que mundo é esse? Winnicott faz a pergunta, dirigindo-se aos adultos, mas esta poderia ser formulada em relação ao mundo da brincadeira das crianças: “onde estamos (se é que estamos em algum lugar) quando ouvimos uma sinfonia de Beethoven, visitamos uma galeria de pintura, lemos *Troilo e Cressida* na cama, jogamos tênis?” (1971g, p. 147). Winnicott responde que os conceitos de mundo interno e mundo externo não são suficientes para dizer onde estamos, pois, nessas experiências, não estamos dirigidos para a contemplação do mundo interno nem para a ação comportamental relativa ao mundo externo, não estamos no mundo interno nem no mundo externo, mas numa terceira área da existência que conjuga esses dois mundos:

[...] sugiro que a área disponível de manobra, em termos de terceira maneira de viver (onde há experiência cultural ou brincar criativo), é extremamente variável entre indivíduos. Isso se deve ao fato de que essa terceira área é um produto das *experiências da pessoa individual* (bebê, criança, adolescente, adulto) no meio ambiente que predomina. Ocorre aqui uma espécie de variabilidades próprias ao fenômeno da realidade psíquica pessoal interna e à realidade externa ou compartilhada. A extensão desta terceira área pode ser mínima ou máxima, de acordo com a soma das experiências concretas (WINNICOTT, 1971g, p. 148).

Esse é um ponto fundamental deste artigo, pois torna possível entender como o processo de desenvolvimento afetivo da criança está relacionado com a apresentação, pelo ambiente, do mundo à criança, levando esta à vida cultural dos adultos:

Observe-se que estou examinando a fruição altamente apurada do viver, da beleza, ou da capacidade inventiva abstrata humana, quando me refiro ao indivíduo adulto, e, ao mesmo tempo, o gesto criador do bebê que estende a mão para a boca da mãe, tateia-lhe os dentes e, simultaneamente, fita-lhe os olhos, vendo-a criativamente. Para mim, o brincar conduz naturalmente à experiência cultural e, na verdade, constitui seu fundamento (WINNICOTT, 1971g, p. 147).

Se, por um lado, há todo um cuidado do ambiente para garantir que a criança não seja invadida, para que, atendendo às suas necessidades em cada fase do processo de amadurecimento, ela possa agir a partir de si e não “como reação a...”, tanto para se afirmar (*ser*) quanto para estabelecer relações com o que é externo a ela (*fazer*), também cabe ao ambiente contribuir com uma ampla variedade de elementos culturais que fazem parte do mundo exterior à criança. Preocupado com as falhas nesse processo que leva a criança do brincar espontâneo até a experiência cultural, Winnicott refere-se, em primeiro lugar, às falhas do ambiente que perturbam o *ser* da criança, abalando-a na sua confiança em si mesma e no mundo: “Existe em muitos um fracasso de confiança que

restringe a capacidade lúdica, devido às limitações do espaço potencial” (1971g, p. 151); em seguida, neste mesmo texto, ele refere-se às falhas do ambiente no que se refere à apresentação dos elementos culturais próprios ao mundo externo:

[...] existe para muitos pobreza de brincadeiras e da vida cultural, porque, embora encontrem lugar para a erudição, houve um relativo fracasso por parte daqueles que, fazendo parte do mundo da criança, falharam em fornecer a ela elementos culturais nas fases apropriadas do desenvolvimento da personalidade. Naturalmente, as limitações surgem da relativa falta de erudição cultural ou mesmo da falta de familiaridade com a herança cultural que pode caracterizar aqueles que concretamente se acham encarregados de uma criança (WINNICOTT, 1971g, p. 151-152).

A teoria da entrada do homem na cultura e o significado desta em sua vida correspondem, para Winnicott, a uma expansão. É notável a oposição entre Freud e Winnicott no que se refere à teoria da cultura (cf. FULGENCIO, 2007b). Phillips (2007, p. 29), por exemplo, afirma:

Enquanto Freud se preocupava com as enredadas possibilidades de satisfação pessoal de cada indivíduo, para Winnicott essa satisfação seria apenas parte do panorama mais amplo das possibilidades para a autenticidade pessoal do indivíduo, o que ele chamará de “sentir-se real”. Na escrita de Winnicott, a cultura pode facilitar o crescimento, assim como o pode a mãe; para Freud, o homem é dividido e compelido, pelas contradições de seu desejo, na direção de um envolvimento frustrante com os outros. Em Winnicott, o homem só pode encontrar a si mesmo em sua relação com os outros, e na independência conseguida através do reconhecimento da dependência. Para Freud, em resumo, o homem era o animal ambivalente; para Winnicott, ele seria o animal dependente, para quem o desenvolvimento – a única “certeza” de sua existência – era a tentativa de se tornar “separado sem estar isolado”. Anterior à sexualidade como o inaceitável, havia o desamparo. A dependência era a primeira coisa, antes do bem e do mal.

Fica, assim, indicado um dos lugares e papéis da escola e dos educadores. Nota-se que os termos-chave para as tarefas relativas à educação infantil dizem respeito tanto à necessidade da criança ter relações humanas marcadas pela confiabilidade e não-invasão ambiental, de reconhecimento das necessidades da criança em função do seu amadurecimento, quanto a fornecer os elementos culturais adequados à fase na qual a criança se encontra, levando-a do brincar para a vida cultural dos adultos.

### **Alguns comentários de Winnicott sobre a escola e a educação<sup>13</sup>**

Compreendidos esses aspectos da psicologia humana, como Winnicott avalia o papel dos educadores? Muito pode já ser deduzido do que foi exposto até agora, mas procurarei, ainda, retomar algumas das afirmações do próprio Winnicott com a finalidade de explicitar uma ligação mais direta com as contribuições que ele especificou para o papel a ser ocupado pela escola e pelos professores no processo de amadurecimento.

Há, para ele, uma grande diferença entre o que deve fazer um professor e um terapeuta, ainda que a relação professor-aluno possa ter efeitos terapêuticos ou curativos e a relação terapeuta-paciente também possa ser um tipo de aprendizagem, mas isso não deve confundir as tarefas: “O professor visa ao enriquecimento. Em contraste, o terapeuta interessa-se especificamente pelos próprios processos de enriquecimento da criança e pela remoção dos bloqueios ao desenvolvimento que podem ter-se tornado evidentes” (WINNICOTT, 1971r, p. 74).

Num texto chamado “Moral e educação”, Winnicott associa a questão do controle esfínteriano com a questão da própria educação moral, lembrando que a atitude de “treinar” a criança ou, ainda, de impô-la esse controle como uma exigência externa – antes que a criança esteja madura emocionalmente para isso (o que implicaria muito mais

---

<sup>13</sup> A base para o desenvolvimento desse item do artigo foi retirada da tese de doutorado de Ribeiro (2004), *O ensinar e o aprender em Winnicott: a teoria do amadurecimento emocional e suas contribuições à psicologia escolar*.

a atitude autônoma da criança do que a obediência) – corresponde a privar a criança “do sentimento de mérito e fé na natureza humana que vem do progresso [amadurecimento] natural” (WINNICOTT, 1963d, p. 94). A sua posição, contrária ao “treinamento”, vai ao encontro da atitude daqueles que “preferirão aguardar, e talvez aguardar um longo tempo, o desenvolvimento natural” (p. 94). Essa perspectiva de compreensão da natureza humana considera que o processo de amadurecimento natural, quando sustentado pelo ambiente, leva à moralidade, uma moralidade que nasce com base nos cuidados recebidos e não em uma educação efetuada por meio de sanções:

Nesses assuntos a resposta é sempre que *há mais para se ganhar do amor do que da educação*. Amor aqui significa a totalidade do cuidado com o lactente ou criança, que favorece o processo maturativo. Isto inclui o ódio. Educação significa sanções e a implantação de valores sociais ou dos pais à parte do crescimento e amadurecimento próprios da criança. Educação em termos de ensino de aritmética tem de aguardar por aquele grau de integração pessoal da criança que torna o conceito de *um* significativo, e também a idéia contida no pronome da primeira pessoa do singular. A criança que conhece o sentimento de EU SOU, e que pode carregá-lo, sabe sobre um e então, logo a seguir, quer que lhe ensinem adição, subtração e multiplicação. Da mesma maneira, a educação moral se segue naturalmente à chegada da moralidade na criança pelos processos de desenvolvimento natural que é favorecido pelo cuidado adequado (WINNICOTT, 1963d, p. 94).

Um outro aspecto salientado por Winnicott diz respeito à escola como um lugar no qual a criança pode experimentar seus próprios instintos, agora num ambiente mais protegido do que o próprio lar: “as escolas maternas, para essas crianças, são um lugar onde elas podem, por algumas horas, diariamente descobrir a extensão de seus próprios impulsos, e assim se tornarem mais capazes de lidar e sentir menos medo deles” (1996l, p. 81). Mais ainda, sendo a escola um lugar para tal experimentação, também será necessário que os professores estejam

preparados tanto para acolher como para restringir essas manifestações instintivas, evidentemente não pela repressão pura e simples, mas pela limitação amorosa, na qual a criança pode se sentir entendida, ainda que não seja satisfeita em seus impulsos:

[cabe ao professor] exercer restrições e controle sobre aqueles impulsos e desejos instintivos, comuns a todas as crianças, que são inaceitáveis em suas próprias comunidades, fornecendo simultaneamente os instrumentos e oportunidades para o pleno desenvolvimento criador e intelectual da criança, assim como os meios de expressão para a sua fantasia e vida dramática (1953d, p. 224).

Outro aspecto diz respeito ao momento em que a criança começa a ir para a escola. Esse “ir para a escola” está associado com o “sair do lar” e tem, para Winnicott, uma estrutura parecida com a do desmame, seguindo-se o mesmo modelo do “bebê no colo da mãe” que estamos tomando como referência para pensar a relação da criança com o ambiente:

[...] o desmame implica que a mãe deu algo de bom, que esperou até haver sintomas de que a criança estava pronta para ser desmamada e que ela realizou essa tarefa, apesar de suscitar reações furiosas. Quando a criança passa dos cuidados maternos para os escolares, essa experiência é até certo ponto reproduzida, de modo que a história do desmame de uma criança auxilia materialmente a jovem professora a compreender as dificuldades iniciais que poderão surgir na escola. Quando a criança aceita facilmente a escola, a professora poderá entender esse fato como um prolongamento do êxito materno em sua tarefa de desmame (1953d, p. 218-219).

É fundamental, pois, que aqueles que cuidam da criança na escola tenham com ela uma relação pessoal, reconhecendo-a no que ela é e nas suas necessidades específicas. Se o cuidado com a criança for feito na base da técnica, na aplicação do que se aprendeu nos livros e manuais, ainda que a orientação técnica possa ser correta, tal atitude

tende a artificializar as relações. Nesse sentido, não é útil para a criança uma atitude mecânica ou puramente mental (que é outro modo de fazer as coisas mecanicamente), pois o que ela precisa é do contato e da comunicação na qual interagem seres humanos. Nesse contato, caberá aos que cuidam da criança na escola tanto poderem se identificar com a criança (ou seja, colocar-se no lugar dela) quanto fornecerem a possibilidade de a criança se identificar com eles; isso é atingido quando a criança tem o sentimento de ser entendida e cuidada no que ela é. O florescer da criança dependerá, tal como a criança dependeu da mãe e do ambiente familiar, da sensibilidade dos agentes escolares em comunicar-se com a criança:

Da organização e fornecimento de ocupações e atividades na escola maternal depende o completo florescimento de potencialidades emocionais, sociais, intelectuais e físicas da criança. A professora desempenha uma função essencial nessas atividades, ao combinar uma sensibilidade à linguagem e expressão simbólicas da criança com um conhecimento dos mesmos, bem como por uma avaliação das necessidades especiais da criança, no seio de um grupo (1953d, p. 224).

Em alguns casos, o ambiente familiar falha numa intensidade mais ou menos intensa e a escola representa, para a criança, uma segunda chance. Noutras, a criança está de tal maneira perturbada em seu desenvolvimento que será preciso levá-la a um médico, seja para receber cuidados específicos (talvez psicoterápicos) seja para que a família e a escola recebam uma orientação específica sobre o que deve ser feito para ajudar aquela criança a retomar seu processo de amadurecimento rumo à independência relativa, num ambiente em que ela pode ser espontânea.

Como deve, então, se comportar o ambiente escolar? O que cabe à escola, aos pais e ao médico? Eis aí uma pergunta que não pode ser respondida de maneira genérica. Certamente caberia aos médicos (digo, psicanalistas) compreender os fatores afetivos subjacentes às dificuldades de cálculo, à incapacidade de fazer amigos, a tendência a não manter as regras do jogo, à obsessão por sorvetes, à necessidade incomum



de ter dinheiro, aos pavores noturnos, às dificuldades na aquisição da linguagem, à baixa tolerância para frustrações etc., e esse conhecimento seria de imensa valia para o ambiente familiar e o escolar, pois orientaria a todos os que se relacionam com a criança na direção dos cuidados e atenção às suas necessidades, fornecendo uma compreensão que aumentaria a possibilidade de comunicação com a criança.

As diversas observações acima indicadas não são “dicas” do psicanalista para a educação, mas mostram que todo o processo de desenvolvimento infantil pode ser compreendido no quadro unitário da teoria winnicottiana do amadurecimento. A análise das dificuldades ou problemas de cada uma das fases do amadurecimento, segundo Winnicott, bem como dos tipos de falha ambiental a elas associadas, poderiam fornecer um importante entendimento teórico para cuidar e educar. Isso não significa afirmar que os educadores e os pais precisam estudar a teoria, apropriando-se do jargão psicológico, mas sim que essa orientação teórica pode auxiliar aqueles que cuidam das crianças a usar aquilo que estas pessoas em geral já têm, ou seja, “um profundo entendimento intuitivo da natureza humana, uma experiência de relacionamentos internos e externos, uma capacidade para a felicidade e a alegria de viver sem a negação da seriedade e a dificuldade que isto implica” (WINNICOTT, 1996p, p. 94).

## Referências

DIAS, E. O. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2003.

FREUD, S. (1886-1939). **Oeuvres complètes** (OCFP, 31 volumes). Paris: PUF. Diretor científico: Jean Laplanche.

\_\_\_\_\_. L'intérêt de la psychanalyse. In: \_\_\_\_\_. **Oeuvres complètes** (OCFP, v. 12). Paris: PUF, 1913j.

\_\_\_\_\_. Pulsions et destin des pulsions. In: \_\_\_\_\_. **Oeuvres complètes** (OCFP, v. 13). Paris: PUF, 1915c.

FULGENCIO, L. As especulações metapsicológicas em Freud. **Revista de Filosofia e Psicanálise Natureza Humana**, São Paulo: PUC, v. 5, n. 1, p. 127-164, 2003.

\_\_\_\_\_. Winnicott e uma psicanálise sem metapsicologia. **Revista de Filosofia e Psicanálise Natureza Humana**, São Paulo: PUC, Livro de Conferências do I Congresso Internacional de Filosofia da Psicanálise, v. 8 (Especial 1), p. 401-420, 2006.

\_\_\_\_\_. Paradigmas na história da psicanálise. **Revista de Filosofia e Psicanálise Natureza Humana**, São Paulo: PUC, v. 9, n. 1, p. 97-128, 2007a..

\_\_\_\_\_. Winnicott e Freud: diferenças na concepção de cultura do ponto de vista da psicanálise. In: SIMPÓSIO CEFAS (CENTRO DE FORMAÇÃO E ASSISTÊNCIA À SAÚDE) E JORNADA FLAPAG (FEDERAÇÃO LATINA DE ASSOCIAÇÕES DE PSICANÁLISE DE GRUPO). O trabalho com grupos no cotidiano das práticas institucionais, 8., Campinas. **Anais...** Campinas: CEFAS/FLAPAG, 2007b.

\_\_\_\_\_. **O método especulativo em Freud**. São Paulo: EDUC, 2008.

LAPLANCHE, J. **Vida e morte em psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_; PONTALIS, J-B. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LOPARIC, Z. O animal humano. **Revista de Filosofia e Psicanálise Natureza Humana**, São Paulo: PUC, v. 2, n. 2, p. 351-397, 2000.

\_\_\_\_\_. Esboço do paradigma winnicottiano. **Cadernos de história de filosofia da ciência**, v. 11, n. 2, p. 7-58, 2001.

\_\_\_\_\_. Elementos da teoria winnicottiana da sexualidade. **Revista de Filosofia e Psicanálise Natureza Humana**, São Paulo: PUC, v. 7, n. 2, p. 311-358, 2005.

\_\_\_\_\_. De Freud a Winnicott: aspectos de uma mudança paradigmática. **Revista de Filosofia e Psicanálise Natureza Humana**, São Paulo:

PUC, Livro de Conferências do I Congresso Internacional de Filosofia da Psicanálise, v. 8, Especial 1, p. 21-47, 2006.

PHILLIPS, Adam. **Winnicott**. São Paulo: Idéias & Letras, 2007.

RIBEIRO, M. J. **O ensinar e o aprender em Winnicott**: a teoria do amadurecimento emocional e suas contribuições à psicologia escolar. 2004. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

WINNICOTT, D. W. Pormenores da alimentação do bebê pela mãe. In: \_\_\_\_\_. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1949d.

\_\_\_\_\_. Psicoses e cuidados maternos. In: \_\_\_\_\_. **Da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1953a.

\_\_\_\_\_. Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: \_\_\_\_\_. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1953c.

\_\_\_\_\_. A mãe, a professora e as necessidades da criança. In: \_\_\_\_\_. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1953d.

\_\_\_\_\_. A posição depressiva no desenvolvimento emocional normal. In: \_\_\_\_\_. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1955c.

\_\_\_\_\_. Teoria do relacionamento paterno-infantil. In: \_\_\_\_\_. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1960c.

\_\_\_\_\_. Moral e educação. In: \_\_\_\_\_. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1963d.

\_\_\_\_\_. Família e maturidade emocional. In: \_\_\_\_\_. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 1965p.

\_\_\_\_\_. A criança de cinco anos. In: \_\_\_\_\_. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 1965q.

\_\_\_\_\_. Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. In: \_\_\_\_\_. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1965r.

WINNICOTT, D. W. A comunicação entre o bebê e a mãe e entre a mãe e o bebê: convergências e divergências In: \_\_\_\_\_. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1968d.

\_\_\_\_\_. A experiência mãe-bebê de mutualidade. In: \_\_\_\_\_. **Explorações Psicanalíticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1970b.

\_\_\_\_\_. O conceito de indivíduo saudável. In: \_\_\_\_\_. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1971f.

\_\_\_\_\_. A criatividade e suas origens. In: \_\_\_\_\_. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1971g.

\_\_\_\_\_. O Brincar. A atividade criativa e a busca do Eu (self). In: \_\_\_\_\_. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1971r.

\_\_\_\_\_. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

\_\_\_\_\_. O uso do objeto no contexto de Moisés e o monoteísmo. In: \_\_\_\_\_. **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989xa.

\_\_\_\_\_. Higiene mental da criança pré-escolar. In: \_\_\_\_\_. **Pensando sobre crianças**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996l.

\_\_\_\_\_. A professora, os pais e o médico. In: \_\_\_\_\_. **Pensando sobre crianças**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996p.

*Recebido em: 8 de março de 2008.*

*Aprovado em: 2 de julho de 2008.*

## **A agressividade na concepção de Winnicott e suas implicações para a Educação Infantil**

*Iza Rodrigues da Luz\**

**Resumo:** Neste artigo, apresenta-se a agressividade na concepção de D. W. Winnicott, reconhecendo-a como uma ferramenta que pode auxiliar na consolidação e no fortalecimento da Educação Infantil. Ao descrever o entendimento de Winnicott sobre a agressividade e caracterizar a Educação Infantil no Brasil, pretende-se contribuir para a conscientização da necessidade de ampliar a oferta da Educação Infantil e para a reflexão sobre as práticas adotadas nas instituições brasileiras, apontando a importância de que a criança seja reconhecida como sujeito singular, com modos próprios de ação que merecem ser respeitados e incentivados nos diversos contextos em que vive. O reconhecimento da agressividade como um comportamento saudável é visto pela autora como fator que fortalece a necessidade de construir práticas educativas de melhor qualidade, que atendam às atribuições legais, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de promover o desenvolvimento integral das crianças.

**Palavras-chave:** Agressividade. Educação Infantil. Winnicott.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Bolsista de Pós-Doutorado Júnior pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: izaruz@bol.com.br

## **The aggressiveness in the conception of Winnicott and its implications to Primary Education**

**Abstract:** In this article it is presented the aggressiveness in the conception of D. W. Winnicott recognizing them as a tool that can help in the consolidation and strengthening of Primary Education. By describing the agreement of Winnicott on the aggressiveness and discussing the status of Primary Education in Brazil, it is intended to make a contribution towards raising awareness on the need to expand Primary Education coverage as well as stimulating reflections on the practices adopted by the Brazilian institutions, while pointing out the importance of recognizing children as singular subjects, with their own action ways, who deserve respect and incentives within the several contexts in which they live. The recognition of the aggressiveness as a healthful behavior it is seen by the author as factor that emphasize the necessity of building better quality education practices that can meet the legal requirements established by the Law on Education Guidelines and Bases (LDBEN) so as to promote children's integral development.

**Key-words:** Agressiveness. Primary Education. Winnicott.

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a agressividade na concepção de Winnicott e demonstrar a importância que suas idéias podem ter na construção de práticas pedagógicas para a Educação Infantil. Inicialmente será realizada uma síntese do conceito de agressividade na teoria de Winnicott, depois serão identificadas algumas características da Educação Infantil no Brasil e por fim serão evidenciadas as implicações que as idéias de Winnicott podem trazer para esse nível de ensino.

### **A agressividade na concepção de Winnicott**

Gostaríamos de, inicialmente, resgatar um pouco da história pessoal de Winnicott para somente então expor sua concepção de agressividade, por acreditar que suas idéias estão estritamente relacionadas com sua vivência profissional.

Winnicott estudou biologia e medicina. Tornou-se pediatra e, posteriormente, psiquiatra infantil, antes de se tornar um psicanalista. Essa trajetória, construída com o atendimento a um número bastante elevado de crianças “doentes” e pais aflitos, aliada a outras posturas pessoais, fez com que ele trilhasse um caminho alternativo, no que diz respeito à teoria psicanalítica, aos presentes à época (décadas de 1930 e 1940) em que começou a escrever suas reflexões sobre o desenvolvimento emocional. Recusando a se aliar tanto ao grupo conduzido por Melanie Klein, quanto ao conduzido por Anna Freud, juntou-se ao chamado *Middle Group*, do qual faziam parte Michael Balint, Ronald Fairbairn, Sylvia Payne, Ella Sharpe e Marjorie Brierley. Robert Rodman, organizador das cartas de Winnicott que compõem o livro intitulado *O Gesto Espontâneo* (1990), comenta o seguinte a respeito dessa escolha: “Tal decisão convinha à pessoa que posteriormente acrescentaria o termo “objeto transicional” ao nosso vocabulário, e que concentraria seus textos na área interpessoal, o *locus* do relacionamento e da experiência cultural, onde o movimento e a atividade são traços característicos.” (p. XIV).

Suas contribuições à psicanálise são marcadas basicamente pelo destaque que oferece às experiências relacionais concretas. Enquanto Freud coloca na posição primária uma vida pulsional originalmente sem objetos específicos, Winnicott coloca nessa mesma posição a estrutura relacional do bebê com sua mãe. Ao fazer isso, transformou a teoria da posição depressiva de Melanie Klein no que ele chama “a fase de preocupação”, caracterizada principalmente pela preocupação do bebê com o bem-estar da mãe, entendida aqui mais como uma pessoa real, do que apenas como um produto da fantasia da criança.

As experiências de Winnicott durante a Segunda Guerra Mundial, quando trabalhou na coordenação de lares para crianças evacuadas consideradas difíceis, foram centrais para um novo olhar sobre o fenômeno da delinquência e da criminalidade. Nesse ponto voltamos nossa atenção para o tema da agressividade, que está contido nesse tema maior da delinquência, devido a sua associação com a destrutividade.

A defesa do equilíbrio entre a participação da realidade externa e da realidade interna no funcionamento psíquico, corroborada pelas experiências que acumulou durante suas atividades em Oxfordshire, como psiquiatra consultor do plano de evacuação de crianças londrinas para o interior, onde supervisionou o tratamento de fugitivos e delinqüentes, levou-o a desenvolver suas reflexões sobre “a tendência anti-social”.

Winnicott (1946) afirma que quando uma criança é auxiliada nos estágios iniciais por seu próprio lar, ela desenvolve o que denominou de “ambiente interno”, a capacidade para controlar-se. Entretanto, quando isso não acontece, ou seja, quando a criança não teve a oportunidade de criar um bom “ambiente interno”, ela “necessita absolutamente de um controle externo se quiser ser feliz e capaz de brincar ou trabalhar” (p. 123). Entendida dessa maneira, percebe-se que a tendência anti-social leva a criança a olhar um pouco mais longe, “recorrendo à sociedade em vez de recorrer à família ou à escola para lhe fornecer a estabilidade de que necessita a fim de transpor os primeiros e essenciais estágios de seu desenvolvimento emocional” (p. 122).

Desse modo, o meio ambiente passa a ter um papel preponderante, visto que a criança, através dos instintos, atribuirá a outra pessoa a tarefa de cuidar dela. Para que isso aconteça, é necessário que a “*deprivação*” tenha acontecido em um momento do desenvolvimento do ego do bebê ou da criança pequena que lhe permita perceber a causa desse “desastre” como uma falha ou omissão do ambiente e não como algo interno. Sendo assim, podemos dizer que só se desenvolve uma tendência anti-social quando a criança já experienciou algo positivo e houve a perda desse algo bom por um período maior do que ela conseguiu manter viva a memória dessa experiência. “Tudo indica que o momento da privação original ocorre durante o período em que o ego do bebê ou criança pequena está em processo de realização da fusão das raízes libidinais e agressivas (ou motilidade) do id” (WINNICOTT, 1956, p. 135).

Winnicott (1946) vê na tendência anti-social um sinal de esperança, pois a criança inicia uma busca pela estabilidade que lhe



faltou no lar como estratégia para não enlouquecer. E se conseguir encontrar o sentimento de segurança em tempo oportuno, conseguirá, gradualmente, avançar da dependência, e da necessidade de ser cuidada, para a independência.

Clare Winnicott, Ray Shepherd e Madeleine Davis, organizadores do livro *Privação e Delinquência* (1994), assinalam que Winnicott, ao atribuir à privação a origem da tendência anti-social, reformulou as idéias presentes na teoria psicanalítica sobre as manifestações da delinquência e criminalidade, consideradas como resultantes da ansiedade ou culpa da ambivalência inconsciente que surge quando o desejo de destruir tem como alvo uma pessoa amada e necessária.

Todos esses posicionamentos sobre a tendência anti-social aparecem em suas considerações sobre a agressividade. Porém, acreditamos ser importante explicitar por que após tantos anos consideramos suas idéias como uma ferramenta importante e útil para o entendimento da agressividade em nossas crianças. Nessa tarefa, recorreremos à posição defendida por Clare Winnicott, sua segunda esposa e colega de trabalho, como assistente social psiquiatra e coordenadora dos cinco “lares” supervisionados por ele durante a guerra, exposta na introdução do livro *Privação e Delinquência* (1994). Ao apresentar os argumentos para a utilização das idéias de Winnicott sobre o tema, diz que para conseguirmos enfrentar as ameaças das manifestações de privação e delinquência temos que utilizar o conhecimento obtido por quem enfrentou esse tipo de problema, assumindo a responsabilidade por casos individuais. Afirma ainda que:

Embora as circunstâncias em que Winnicott se encontrava fossem anormais por ser tempo de guerra, os conhecimentos obtidos a partir dessa experiência têm aplicação geral, porque as crianças que sofrem privação e se tornam delinquentes têm problemas básicos que se manifestam de modos previsíveis, sejam quais forem as circunstâncias. Além disso, as crianças que passavam à responsabilidade de Winnicott eram aquelas que necessitavam de providências especiais porque não podiam ser instaladas em lares comuns. Em outras palavras, já estavam em

dificuldade em seus próprios lares, antes da guerra. A guerra foi quase secundária para elas, quando não positivamente benéfica (e isso não raro), na medida em que as removeu de uma situação intolerável, colocando-as numa situação em que poderiam encontrar – e freqüentemente encontraram – ajuda e alívio (WINNICOTT, 1994, p. 1).

Esclarecidos os motivos pelos quais estamos adotando as idéias de Winnicott, voltemos ao tema da agressividade.

Em carta à Anna Freud no ano de 1948, Winnicott (1990), apesar de fazer restrições à utilidade de um resumo, expõe alguns dos pilares de seu pensamento sobre a agressividade. O primeiro diz respeito à sua crença de que os problemas do mundo são resultantes da agressividade reprimida em cada um e não à agressividade do homem em geral. Esse seu posicionamento aparece em vários outros trabalhos, e se explicita com a afirmação “de que todo o bem e o mal encontrados no mundo das relações humanas serão encontrados no âmago do ser humano” (WINNICOTT, 1939, p. 89). O segundo, apresentado como consequência, defende não a educação das crianças com o objetivo de manejar e controlar a agressividade, mas sim o oferecimento de ambientes emocionais estáveis e confiáveis para o maior número possível de bebês e crianças, que possam proporcionar, a cada um, conhecer e a tolerar como parte de si mesmo o conjunto total de sua agressividade (o ávido amor primitivo, a destrutividade, a capacidade de odiar, etc.).

Esse pressuposto tem uma enorme importância na reflexão sobre a Educação Infantil, visto que diz respeito diretamente às funções das instituições responsáveis por esse nível de ensino e às funções da família. Gostaríamos de nos deter um pouco mais nele para explicar as várias idéias de Winnicott sobre a importância de oferecer às crianças ambientes emocionais estáveis e confiáveis.

Para Winnicott (1946), uma criança normal não é aquela que se comporta de modo sempre desejável, mas sim aquela que usa de todos os meios possíveis para se impor, colocando à prova seu poder de desintegrar, destruir, assustar, cansar, manobrar, consumir e apropriar-se.

Quando encontra no lar um ambiente suficientemente forte e resistente às suas tentativas de desorganizá-lo, ela se tranqüiliza e consegue se sentir livre e capaz de brincar, ser uma criança irresponsável. Mas antes que isso aconteça, ela precisa se conscientizar do quadro de referência, e fará tentativas para testá-lo, especialmente quando tem alguma dúvida quanto à estabilidade dos pais e do lar. Para ele, todos os crimes e delitos que levam as pessoas a serem julgadas ou retiradas da sociedade têm “seu equivalente normal na infância, na relação da criança com seu próprio lar” (p. 121).

Essa importância atribuída ao lar se associa ao posicionamento de que a criança deve conhecer o mundo a partir de seu ambiente familiar. Deve primeiro poder vivenciar, contando com isso com um sentimento de segurança, todos os sentimentos entre as quatro paredes de seu quarto. Somente desse modo, desafiando e até mesmo detestando os pais, é que a criança pode descobrir a parte mais profunda de sua natureza. Assim, os pais devem oferecer estabilidade suficiente para que a criança possa agir sem medo de que por suas atitudes deixe de ser compreendida e amada. Para tanto, “os pais terão que ser capazes de mostrar força e firmeza em suas atitudes para com os filhos, e também compreensão e amor” (WINNICOTT, 1945, p. 57).

Esse empreendimento de conhecer e tolerar a própria agressividade é apontado por Winnicott (1939) como fundamental para a saúde da criança e das pessoas em geral. Ele nos lembra que, infelizmente, a agressividade é uma das tendências humanas que mais é dissimulada, desviada e atribuída a agentes externos, e que isso pode prejudicar o desenvolvimento das atividades criativas e de trabalho, estimuladas pela agressão que não é negada e pela qual se assume a responsabilidade pessoal: “por trás de todo jogo, trabalho e arte está o remorso inconsciente pelo dano causado na fantasia inconsciente, e um desejo inconsciente de começar a corrigir as coisas” (p. 96).

Com essa visão, repudia as atitudes sentimentalistas caracterizadas pela negação inconsciente da capacidade de destruição que subjaz a qualquer atividade construtiva. Esse sentimentalismo é algo prejudicial para a criança em desenvolvimento, que pode ser impedida de comunicar

indiretamente sua destrutividade, e por essa razão ter que mostrá-la de forma mais direta. A idéia contida então no segundo pilar de sua concepção sobre agressividade é assim explicitada:

É parcialmente falso afirmar que “devemos dar oportunidade para a expressão criativa, se quisermos neutralizar os impulsos destrutivos da criança”. O que se faz necessário é uma atitude não-sentimentalista em relação a todas as produções, o que significa a apreciação não tanto do talento como da luta que há por trás de qualquer realização, por menor que seja. Pois com exceção do amor sensual, nenhuma manifestação de amor é sentida como valiosa se não implicar agressão reconhecida e controlada... Só se soubermos que a criança quer derrubar a torre de cubos, será importante para ela vermos que sabe construí-la (WINNICOTT, 1939, p. 96).

O outro pressuposto apresentado a Anna Freud em 1948 (cit. em WINNICOTT, 1990) complementa o segundo ao colocar ao lado da necessidade de todo ser humano tolerar e aceitar a própria agressividade a de “respeitar a culpa e a depressão e reconhecer plenamente as tendências de reparação quando elas existem” (p. 10). Essa articulação entre a reparação, a agressividade e a depressão foi melhor explicitada por Winnicott (1960) da seguinte maneira: quando alguém acumula forças que possibilitam a tolerância à sua destrutividade, essas são objetivadas na reparação. Entretanto, se ocorre, por algum motivo, o bloqueio da reparação, a pessoa torna-se parcialmente incapaz de assumir a responsabilidade por seus impulsos destrutivos, o que, clinicamente, configura a depressão, ou então busca externamente um responsável por sua destrutividade, através do mecanismo de projeção. Para Winnicott, uma pessoa será tanto mais saudável quanto menos utilizar esse mecanismo, ou seja, quanto mais se reconhecer de forma integrada, assumindo a responsabilidade por seus impulsos agressivos. Sendo assim, a tendência para a agressividade é inerente à natureza humana, embora ela não se manifeste da mesma forma em todas as pessoas (WINNICOTT, 1964). Para compreender melhor o lugar ocupado pela agressividade no

pensamento desse autor, resgataremos alguns outros aspectos que nos parecem relevantes para nosso objeto de estudo.

Para Winnicott (1964), a agressão tem dois significados: constitui uma reação direta ou indireta à frustração e, por outro lado, é uma das muitas fontes de energia de um indivíduo. Para o entendimento dessas duas manifestações, devemos resgatar o surgimento da agressividade na vida do bebê. No início, ela se expressa no movimento, no prazer oriundo da capacidade de se movimentar e se encontrar com algo. Nesse momento, por não haver, por parte da criança, uma razão clara para a ação, essa não pode ser interpretada como uma pancada ou pontapé. Acompanhando esses movimentos, compreendemos que essas “pancadas infantis” propiciam à criança o início da descoberta do mundo externo e de sua relação com objetos externos. Desse modo:

O que logo será comportamento agressivo não passa, portanto, no início, de um simples impulso que leva a um movimento e aos primeiros passos de uma exploração. A agressão está sempre ligada, dessa maneira, ao estabelecimento de uma distinção entre o que é e o que não é o eu (p. 98).

O desenvolvimento sadio é marcado então por movimentos naturais e uma tendência para bater contra as coisas, que são gradualmente usados pelo bebê, com outros comportamentos físicos e verbais, a serviço dos sentimentos de raiva, ódio e vingança. Essa passagem assinala a aceitação da contradição, pois a criança passa a amar e a odiar simultaneamente. O impulso de morder oferece um importante exemplo dessa associação entre o amor e a agressão, que passa a ter um sentido aproximadamente a partir dos cinco meses de idade. Esse impulso que no fim integra-se no prazer obtido durante o ato de comer, entretanto, originalmente,

é o objeto bom, o corpo materno, que excita o morder e produz idéias de morder. Assim, o alimento acaba por ser aceito como um símbolo do corpo da mãe, do corpo do pai ou de qualquer outra pessoa amada (WINNICOTT, 1964, p. 101).

A capacidade de deslocar o desejo de destruir um objeto bom e necessário para outro objeto é crucial para a saúde da criança, e isso coloca em destaque a capacidade de simbolização, pois é através dela que se pode obter o alívio relacionado aos conflitos “crus e incômodos”, decorrentes da verdade pura. A aceitação dos símbolos e o brincar, baseado nessa aceitação, apresentam possibilidades infinitas para as experiências de vida da criança, pois a instrumentalizam para experimentar “tudo o que se encontra *em sua íntima realidade psíquica* pessoal, que é a base do sentimento de identidade em desenvolvimento. Tanto haverá agressividade como amor” (WINNICOTT, 1964, p. 100).

A construção é a outra alternativa importante à destruição no processo de amadurecimento da criança. O surgimento e manutenção do brincar construtivo é um dos mais relevantes sinais de saúde. Ele aparece com o tempo e assim como a confiança não pode ser imposto, mas deve resultar da totalidade das experiências de vida proporcionadas por aqueles que cuidam da criança (WINNICOTT, 1964).

Ao uso direto da agressividade, caberá então o combate da realidade externa percebida como má. Nesse momento, voltamos para o tema da delinquência e da tendência anti-social, entendendo que também a agressividade presente nesse tipo de comportamento tem para a criança, ou para o adulto, um significado em seu mundo psíquico, ou seja, o de provocar no ambiente um controle que internamente ele não conseguiu estabelecer. Nas palavras de Winnicott:

Sem tentar aprofundar-nos muito na origem das forças que lutam pelo predomínio dentro da personalidade, posso assinalar que quando as forças cruéis ou destrutivas ameaçam dominar as forças de amor, o indivíduo tem de fazer alguma coisa para salvar-se, e uma das coisas que ele faz é pôr para fora do seu íntimo, dramatizar exteriormente o mundo interior, representar ele próprio o papel destrutivo e provocar seu controle por uma autoridade externa. O controle pode ser estabelecido desse modo, na fantasia dramatizada, sem sufocação séria dos instintos, ao passo que o controle interno necessitaria ser geralmente aplicado e resultaria num estado de coisas conhecido clinicamente como depressão (WINNICOTT, 1939, p. 93-94).

O problema enfrentado freqüentemente nas escolas é, segundo Winnicott (1939), quase sempre essa dramatização da realidade interior, que não pode ser tolerada por ser muito ruim.

Finalizando nossa reflexão sobre agressividade, gostaríamos de expor brevemente as alternativas que Winnicott apresenta para o que considera um dos principais problemas de adultos e crianças: encontrar formas seguras de eliminar a maldade.

Uma primeira alternativa está ligada à dramatização e resolução (falsa) obtida nos rituais de cuidados decorrentes da eliminação de elementos físicos provenientes do corpo. Uma outra possibilidade é a utilização de jogos ou trabalhos que envolvam uma ação distinta, que possa ser desfrutada com prazer e que possibilite a eliminação do sentimento de frustração e ofensa: “um menino que luta boxe ou chuta bola sente-se melhor com o que está fazendo, em parte porque gosta de agredir e dar pontapés e em parte porque sente inconscientemente (falsamente) que está expulsando a maldade através dos punhos e dos pés” (WINNICOTT, 1939, p. 94-95).

Outro modo de eliminar a agressão madura é o encontrado na competição em jogos e trabalhos, presente entre os adolescentes. Outra forma, e essa nos interessa mais de perto, é a orientada pelo medo. Esse tipo de agressão tem como objetivo encontrar o controle e forçá-lo a funcionar. Quando isso ocorre, o adulto deve ter sensibilidade suficiente para impedir que essa agressão fuja ao controle; para tanto, deve proporcionar uma autoridade confiante, a qual permita que certo grau de maldade possa ser dramatizada e usufruída sem perigo. A retirada gradual dessa autoridade deve ocorrer ao longo do desenvolvimento da criança. O reconhecimento desse importante papel do adulto diante da agressividade das crianças fez com que Winnicott (1939) enfatizasse que:

É tarefa de pais e professores cuidar para que as crianças nunca se vejam diante de uma autoridade tão fraca a ponto de ficarem livres de qualquer controle ou, por medo, assumirem elas próprias a autoridade. A assunção de autoridade provocada por ansiedade significa ditadura, e aqueles que tiveram a experiência

de deixar as crianças controlarem seus próprios destinos sabem que o adulto tranqüilo é menos cruel, enquanto autoridade, do que uma criança poderá se tornar se for sobrecarregada com responsabilidades (p. 95).

Essas reflexões nos inquietam e colocam em questão várias concepções predominantes relativas à criança, à infância e à educação. Faremos uma caracterização da Educação Infantil no Brasil e em seguida refletiremos sobre as implicações práticas da educação das crianças advindas da compreensão da expressão da agressividade como um comportamento saudável.

### **A Educação Infantil no Brasil**

Primeiramente devemos assinalar a singularidade das instituições de Educação Infantil – creche e pré-escola – quando comparadas com aquelas dos demais níveis de ensino, que têm como função principal a instrução. As crianças atendidas por essas instituições, de 0 a 5 anos de idade, têm necessidades específicas de cuidado e, por isso, cabe aos seus responsáveis propiciar situações que lhes auxiliem a adquirir capacidades motoras (sentar, andar, controlar os esfíncteres), psíquicas (falar, pensar) e sociais (estabelecer relações com os outros – crianças e adultos). Enfatiza-se, desse modo, a formação geral da criança e exige-se, pois, que as instituições de Educação Infantil conciliem as funções pedagógicas com as de cuidado, promovendo uma educação que abarque todas as áreas do desenvolvimento infantil.

As instituições de Educação Infantil brasileiras, e em especial as creches, funcionaram durante várias décadas com um caráter prioritariamente assistencial, estando desse modo regimentalmente ligadas às esferas de poder destinadas à assistência social. Didonet (2001) e Dias (1997) marcam inclusive uma associação entre os termos creche e criança pobre, já que as crianças oriundas de classes de maior poder aquisitivo freqüentavam os jardins-de-infância e pré-escolas.



Nas creches, prevaleciam as ações de cuidado, prioritariamente aquelas ligadas à higiene e à alimentação das crianças. Já nos jardins e pré-escolas, predominavam as ações pedagógicas e se pretendia preparar as crianças de 4 a 6 anos para o ingresso na escola. Além disso, vale ressaltar a discriminação prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96, que denomina de creche as instituições que atendem as crianças de 0 a 3 anos e pré-escola as instituições que atendem as crianças de 4 a 5 anos. Vulgarmente e na prática, as creches se diferenciavam das pré-escolas e jardins-de-infância pelo regime de atendimento às crianças: nas creches, elas permaneciam em tempo integral e nos jardins e pré-escolas, somente em um dos turnos. Esse entendimento prevalece ainda hoje e, conforme os autores acima citados, foi mais um dos fatores que contribuíram para a associação entre creche e criança pobre, pois a creche atendia somente aquelas crianças cujas mães precisavam trabalhar e que não tinham com quem ficar.

Entretanto, após vários anos de luta e reivindicações de diversos segmentos e movimentos sociais, assim como de esforços dos estudiosos da área que demonstraram a importância do período de 0 a 6 anos no processo de desenvolvimento das crianças, as instituições de Educação Infantil passaram a ser reconhecidas na Constituição Federal de 1988 como um direito das crianças e dever do Estado. Outra grande mudança foi a determinação de que fizessem parte do sistema de educação brasileiro, tendo seus objetivos e normas de funcionamento disciplinados pela LDBEN n.º 9.394/96. Na Seção específica dedicada à Educação Infantil (artigos 29, 30 e 31), foram definidas sua finalidade, oferta e forma de avaliação. A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A avaliação deve ser feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

No que se refere ao aspecto legal, é importante acentuar a recente inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental. O Conselho

Nacional de Educação, por meio da Resolução de nº 03, de 3 de agosto de 2005, definiu a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental e ampliou sua duração para nove anos. Na mesma Resolução, redefiniu a nomenclatura para as instituições de Educação Infantil da seguinte forma: Creche para as crianças de 0 a 3 anos e Pré-Escola para as crianças de 4 e 5 anos. Já no Ensino Fundamental, os anos iniciais passaram a contemplar a faixa etária de 6 a 10 anos; e os anos finais, a faixa etária de 11 a 14 anos. Essas modificações foram ratificadas por meio da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN, evidenciando a duração do Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos. Conforme essa Lei, os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão até o ano 2010 para implementar as mudanças.

Antes de adentrarmos em alguns aspectos da Educação Infantil no Brasil, gostaríamos de ressaltar que as avaliações de programas, indicadores e projetos em Educação Infantil envolvem fatores complexos e que, infelizmente, conforme apontado por Rosemberg (2001), tem predominado nos países em desenvolvimento um modelo de avaliação fortemente marcado pelo viés economista que cria uma correlação entre sistema educativo e sistema de mercado, sendo a relação custo x benefício um dos principais fatores. A autora advoga uma ampliação do conceito tradicional desse tipo de avaliação:

A avaliação constitui uma forma particular de pesquisa social que tem por finalidade determinar não apenas se os objetivos propostos foram atingidos (conceituação tradicional), mas também se os objetivos propostos respondem às *necessidades* dos participantes diretamente concernidos pela educação infantil: pais (especialmente as mães), profissionais e crianças (ROSEMBERG, 2001, p. 23).

Essa visão de avaliação coloca como questão fundamental o conhecimento e o reconhecimento das necessidades dos participantes diretamente concernidos pela Educação Infantil, cabendo ao conhecimento científico servir de ferramenta para o levantamento

dessas necessidades como instrumento dos diversos atores sociais nas negociações para a defesa de determinados programas, políticas ou projetos. Em consonância com essa concepção é que apresentamos algumas questões que consideramos relevantes para compreender a Educação Infantil no cenário brasileiro e propor algumas mudanças.

Apesar do reconhecimento da Educação Infantil enquanto um direito das crianças e das famílias e do caráter educativo das instituições que ofertam esse nível de ensino, ainda há um distanciamento entre o que está proclamado em lei e o que acontece na realidade brasileira (LUZ, 2006). Campos (2006) apresenta um resumo dos problemas relativos ao acesso e à qualidade da Educação Infantil no Brasil que foram apontados num diagnóstico realizado no ano de 2005 pela comissão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)/Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE):

- a) Não se completou a transição das creches para os sistemas educacionais, havendo uma sobreposição de ação da área da assistência social, que nem sempre trabalha em colaboração com a área educacional;
- b) O financiamento da Educação Infantil é insuficiente em grande parte dos municípios e a população não conta com recursos próprios para suprir os custos das creches e pré-escolas. No Brasil, o gasto médio por criança/ano na pré-escola é muito inferior ao registrado em outros países em desenvolvimento, como Argentina, Uruguai, Chile e México;
- c) A fiscalização e supervisão das creches e pré-escolas é falha e, nos diversos tipos de atendimento – público, conveniado e particular –, permanecem situações de risco para as crianças;
- d) As creches quase sempre possuem uma situação pior do que aquela encontrada nas pré-escolas. As creches comunitárias, onde são atendidas as crianças dos segmentos mais pobres da população, são justamente aquelas que apresentam as piores condições de funcionamento;

- e) Omissão, por parte dos governos estaduais, tanto na função de apoio aos municípios mais pobres, como em seu papel legal específico na formação de professores de creche em nível médio e superior e na supervisão do atendimento nos municípios que não constituíram seus sistemas de educação próprios;
- f) Os currículos dos cursos de formação, tanto no nível médio como no superior, reservam pouco espaço para conhecimentos sobre desenvolvimento infantil na faixa de 0 a 6 anos de idade e os estágios geralmente não cobrem a prática do trabalho em creches;
- g) Pequena preocupação por parte das escolas com a programação de atividades com as crianças, avaliada como pouco diversificada, rígida e presa a rotinas empobrecidas – o que leva à ociosidade – e pouco estimuladora do seu desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, cultural e social. Os documentos oficiais sobre currículo são pouco divulgados e suas orientações são quase sempre ignoradas;
- h) Insuficiente integração entre a pré-escola e a 1ª série do Ensino Fundamental, dificuldade que põe em risco o aproveitamento das crianças nessa importante etapa de sua escolaridade.

Na complexa rede de fatores que concorrem para a manutenção dessa situação, consideramos importante destacar duas questões: financiamento e formação dos profissionais.

A Educação Infantil no âmbito político-administrativo está sob a responsabilidade dos municípios. Silva (2001) reconhece que essa descentralização pode ser benéfica por possibilitar uma maior interlocução entre os gestores e a população, mas que pode representar também uma forma de reduzir investimentos nessa área. Conforme a autora, as diferenças acentuadas de gastos dos governos municipais para a efetivação de ações voltadas à Educação Infantil, sem uma política pública que articule, organize e garanta recursos técnicos e financeiros para um atendimento mais uniforme no País, ocasionam imobilidade, distorções e perversidades nas disputas orçamentárias dos municípios

e na condução das ações voltadas para as crianças de 0 a 6 anos, evidenciando a distância existente entre o direito reconhecido em lei e aquele socialmente reconhecido e protegido.

A necessidade de estruturação de uma política pública de Educação Infantil encontra respaldo principalmente pelas condições de grande parte de nossas crianças, que, conforme Didonet (2001), não encontram no ambiente familiar espaço suficiente para que o desenvolvimento opere segundo o seu potencial, devido à pobreza e à miséria que suprimem ou reduzem elementos essenciais para que isso ocorra. Corazza (2002) também apresenta informações que endossam essa realidade e mostram o quanto as crianças no Brasil encontram dificuldades para viver e exercer seus direitos como cidadãs. Outros autores, como Felipe (2001), Machado (2000) e Campos (2006), evidenciam os benefícios que a frequência a creches e pré-escolas podem trazer para as crianças de menor renda, por enriquecer seu mundo social e ensejar atendimento educativo profissional mais planejado do que o recebido na família.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2004, apresentados no Relatório do Grupo de Trabalho (2006), sobre o atendimento socioeducativo a crianças de 0 a 6 anos são os seguintes:

40,4% das crianças frequentam alguma instituição: na faixa de zero a três anos, o percentual é de 13,4% e na de quatro a seis anos de 70,5%. Das crianças de família maior renda (acima de três salários mínimos *per capita*) na faixa de zero a três anos, 35,3 % frequentam alguma instituição, e, na faixa de quatro a seis anos, esse percentual é de 92,2. Das crianças das famílias de menor renda (até  $\frac{1}{2}$  salário mínimo *per capita*) na faixa de zero a três anos, 8,5% frequentam alguma instituição, e na faixa de quatro a seis anos, o percentual é de 63,1%.

Esses dados evidenciam que a Educação Infantil alcança somente uma parte das crianças brasileiras e que esse atendimento é ainda menor para as crianças de menor renda, fato esse que, conforme assinalamos, pode limitar o desenvolvimento dessas crianças. Sendo assim, a criação

de uma política pública de Educação Infantil por parte do governo federal que consiga equalizar as diferenças de investimentos municipais, assegurando a existência de recursos explícitos nos orçamentos das três esferas de poder – União, estados e municípios – se coloca como um importante fator para o crescimento da oferta e a melhoria de qualidade dos serviços existentes (BARRETO, 2006; CAMPOS, 2006).

Um alento para incrementar a situação atual de financiamento da Educação Infantil foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, que tem como objetivo proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação. Esse novo fundo, diferente do anterior, atende não só o Ensino Fundamental, mas também a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. O projeto fixa índices mínimos para o cálculo do valor por aluno em cada modalidade da Educação Infantil a partir do segundo ano de vigência do fundo e também destina verba às creches comunitárias e confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público, que não eram contempladas no fundo anterior. Para ter acesso aos recursos do Fundeb, essas instituições devem ter certificado do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), atender a padrões mínimos de qualidade e oferecer igualdade de condições de acesso aos alunos, com atendimento gratuito a todos. A correta implementação desse Fundo pode auxiliar na consecução do objetivo de garantir o acesso à Educação Infantil e a qualidade dessa.

Além das questões referentes ao financiamento que afetam diretamente a oferta e a qualidade da Educação Infantil, consideramos importante trazer algumas reflexões sobre a formação dos profissionais que trabalham na área. Esse fator merece destaque porque se vincula diretamente à qualidade do serviço prestado e tem grande relevância para o desenvolvimento das crianças (CAMPOS, FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006). Faria (1999) ressalta a importância de a formação articular as

funções de cuidado e educação, para que a criança possa ser criança e tenha opções de atividade que lhe ajudem a desenvolver-se de modo integral. Nascimento (2001) se mostra preocupada com esse tema ao assinalar a tendência de que a formação exigida pela LDBEN fique centrada somente na dimensão educativa, voltada quase exclusivamente para a dimensão cognitiva, o que pode ter como consequência uma escolarização excessiva da Educação Infantil, especialmente da pré-escola. Em um levantamento de pesquisas recentes realizadas no país sobre a qualidade da Educação Infantil, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) demonstram que a qualificação para o trabalho com crianças pequenas, especialmente em período integral, continua bastante insuficiente e inadequada. Conforme as autoras, a formação docente, tanto em nível secundário – cursos de magistério – como em nível superior – cursos de pedagogia –, não atende as necessidades de qualificação requeridas para o trabalho nas creches e pré-escolas. Nas creches, persistem as rotinas empobrecidas de cuidados com alimentação e higiene, e, na pré-escola, as professoras dificilmente conseguem escapar do modelo excessivamente escolarizante, calcado em práticas tradicionais dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ademais, tanto as profissionais de creches como de pré-escolas revelaram concepções negativas sobre as famílias atendidas, aspecto esse que aponta para mais uma lacuna em sua formação prévia e em serviço.

Ainda não existe um modelo de formação suficientemente conhecido e difundido que consiga preparar adequadamente os profissionais da Educação Infantil para a dupla função de cuidar e educar; na prática, há inclusive a diferenciação de pessoas para desenvolver as atividades de cuidado, em geral denominadas de auxiliares, e para desempenhar as funções pedagógicas, que ficam ao encargo das professoras ou educadoras. Entretanto, existem instituições e mesmo municípios desenvolvendo atividades de capacitação que buscam superar essa dicotomia entre cuidado e educação. Kishimoto (2006) apresenta um processo de formação/pesquisa/intervenção que realiza uma formação em contexto que entende que é “na atividade situada da escola, junto aos professores, crianças e famílias especificamente nas práticas

pedagógicas que deve incidir o foco formador” (p. 42). Conforme os princípios desse processo, “na instituição de Educação Infantil, todos são educadores, independentes de suas atribuições” (p. 42), e a participação ativa dos professores e gestores é fundamental. O governo federal, no ano de 2005, criou o Programa Nacional de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil). Conforme o documento *Diretrizes Gerais (2005)*, o programa é um curso em nível médio, na modalidade normal, que proporciona aos professores sem a habilitação mínima exigida pela legislação vigente e que atuam como docentes nas instituições de Educação Infantil o domínio dos conteúdos do Ensino Médio e a formação pedagógica necessários para a melhoria da qualidade de sua prática profissional. Reconhecemos o mérito da iniciativa por demonstrar a preocupação com tema tão relevante, mas sabemos que o efeito do programa somente será sentido se alcançar um elevado número de professores e se se constituir num programa de longa duração e que se articule com outras ações, como as referentes à garantia de recursos.

Desse modo, está posto o desafio de criar e difundir ações de qualificação e formação para o trabalho nas creches e pré-escolas que suplantem essa dicotomia entre cuidar e educar. Essas ações devem ser flexíveis, para atender realidades distintas, como a dos estudantes universitários que aspiram trabalhar com Educação Infantil e a dos profissionais que estão trabalhando. É necessário envolver as universidades, as faculdades e os formadores que estão nesses lugares para que avaliem suas ações e promovam as mudanças adequadas para formar bons profissionais, ou seja, que consigam promover o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, deve-se procurar conhecer e valorizar as ações em andamento, como as experiências anteriormente citadas (KISHIMOTO, 2006; BRASIL, 2005b).

### **Implicações da concepção de Winnicott sobre a Agressividade na Educação Infantil**

O conhecimento do cenário da Educação Infantil no Brasil, aliado às idéias de Winnicott sobre a agressividade e a tendência anti-social,



acentua ainda mais a importância de refletir nas instituições de Educação Infantil. A conjugação de leituras sobre o processo de desenvolvimento, que evidenciam as repercussões das primeiras experiências relacionais na saúde das crianças, com o diagnóstico de que boa parte das crianças brasileiras se encontra em situações de vulnerabilidade social e emocional e a Educação Infantil atende somente uma pequena parcela dessa população, reforça a necessidade de que o Estado se comprometa em oferecer uma Educação Infantil de qualidade. As famílias, creches e pré-escolas devem ser apoiadas para que possam desenvolver a contento a função primordial de proporcionar um “ambiente facilitador” de um desenvolvimento emocional saudável.

Considerando a recente história da Educação Infantil e a forte influência que recebe das formas de organização dos outros níveis de ensino, é fundamental que se considere a finalidade de desenvolvimento integral da criança como o principal eixo a ser seguido nas práticas pedagógicas das creches e pré-escolas. Nesse sentido, a consideração da singularidade das crianças e a necessidade de auxiliá-las nos diversos aspectos desenvolvimentais são aspectos cruciais na oferta de uma educação de qualidade. A concepção de agressividade trazida por Winnicott se alia aos pressupostos teóricos e estudos empíricos de renomados psicólogos do desenvolvimento, como Piaget (1967), Vygotsky (1984, 1987) e Wallon (1971, 1975, 1989), que ressaltam o papel ativo da criança no processo de desenvolvimento e a importância das interações sociais nesse processo. Além disso, Winnicott explicita uma imagem da criança e da infância menos idealizada, identificando as crianças normais como aquelas que manipulam, testam, desobedecem e reconhecendo que a tarefa educativa é algo difícil e árduo para os pais. Essas idéias têm sido resgatadas pelas recentes discussões trazidas pela Sociologia da Infância (SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001, 2005) que identificam as crianças como cidadãs e atores sociais, produtores de cultura e de modos próprios de organização, e que questionam o entendimento da infância como algo padronizado e uniforme, ressaltando a singularidade e os percursos múltiplos que essa fase de vida pode abarcar. Essas idéias

presentes na discussão proposta por Winnicott quando apresenta sua concepção de agressividade podem auxiliar bastante na formulação de projetos políticos pedagógicos realmente diferenciados para a Educação Infantil, que consigam de fato atender a dupla função de cuidar e educar, e mesmo romper com a dicotomia histórica que se construiu entre esses dois termos na Educação Infantil brasileira.

As contribuições de Winnicott se alinham com os postulados da Sociologia da Infância que reivindicam um olhar para a especificidade do comportamento infantil por buscar entender a criança como ela se apresenta e não somente como um ser inacabado, um “vir-a-ser”, e também por destacar a importância da função dos cuidadores no desenvolvimento emocional das crianças. Esse é um aspecto fundamental quando se pensa na Educação Infantil, pois o foco deve ser para o momento presente no processo de desenvolvimento da criança e não no que ela será, ou seja, é preciso que a lógica infantil prevaleça sobre a lógica do adulto. Os cuidadores (professores, pais e demais adultos) desempenham papel inegável no processo de desenvolvimento das crianças, entretanto, sua forma de agir e pensar não deve impedir o reconhecimento das especificidades do comportamento infantil. Se considerarmos essas idéias, podemos reconhecer as dificuldades e exigências da tarefa educativa, pois as singularidades do comportamento de cada criança é que devem permear a relação educativa em substituição a um modelo de criança idealizado pelos adultos.

O entendimento de Winnicott de que as crianças lidam de modo particular com a própria agressividade e a importância dada ao papel da brincadeira e das atividades simbólicas no desenvolvimento emocional saudável reiteram a importância dessas atividades na Educação Infantil. Em estudo realizado sobre a agressividade na primeira infância, Luz (2005) evidencia o quanto a concepção de Winnicott sobre a agressividade é algo distante da realidade das famílias e das instituições de Educação Infantil brasileiras. Nesses dois espaços ainda predomina a visão tradicional de considerar a agressividade como um comportamento

ruim e que deve ser repreendido. A aceitação da idéia de Winnicott de que a agressividade está presente em todas as pessoas, mas que se manifesta de forma diferente na vida de cada uma delas, é algo de difícil entendimento, uma vez que se confronta com muitos dos ideais educativos predominantes em nossa sociedade.

Na concepção de Winnicott, a agressividade não deveria ser tomada como algo a ser eliminado do comportamento das crianças, mas ser pensada como uma tendência que precisa ser manifestada, e, quando controlada, deveria ser devidamente valorizada, pois, antes de conseguir agir de modo construtivo, precisamos lutar com nosso desejo de destruição. Em outras palavras, quando a criança consegue agir do modo esperado pela educadora significa que conseguiu controlar seus desejos pessoais destrutivos. Assim, se a educadora tiver consciência de que por trás de qualquer comportamento está essa luta permanente, pode valorizar melhor os comportamentos criativos e construtivos da criança. Em termos práticos, acreditamos que essa postura poderia ajudar os educadores a lidarem melhor com os comportamentos “indesejáveis” das crianças e a serem mais cuidadosos com o modo como procuram corrigir esses comportamentos, ou seja, poderia ter um efeito potencializador da ação educativa.

Ao lembrarmos o quanto as atividades de avaliação são momentos de ansiedade e questionamento de nossa auto-estima, podemos imaginar o quanto esse julgamento do comportamento das crianças nas categorias de “certo” e “errado” pode submetê-las precocemente à sensação de incapacidade. Macedo (1994) nos apresenta uma reflexão sobre o enquadramento dos comportamentos dos alunos nas categorias de “certo” ou “errado”. Para esse autor, o erro é simplesmente um dos modos de compreensão da realidade, podendo ser tido como um índice de percepção do nível de aprendizado dos alunos – desse modo, deixa de ter um valor depreciativo e pode ser tomado como ferramenta de auxílio no processo de aquisição de conhecimento.

Se tomarmos essa metáfora na compreensão do comportamento agressivo das crianças, podemos sinalizar a importância de o educador

perceber nessa forma de lidar com a realidade um primeiro esforço para compreendê-la. Se quisermos modificar esse comportamento, é importante tentar reconhecer os motivos pelos quais a criança agiu daquele modo e, com base nesses indicadores, tentar promover mudanças que alterem sua relação com o ambiente.

Retomando as idéias de Soares e Tomás (2004), acreditamos que uma nova compreensão das crianças e da infância possa ser um caminho importante para novas formas de interação entre adultos e crianças e dos adultos entre si e para mudanças sociais, políticas e econômicas importantes. As idéias de Winnicott acerca do processo de desenvolvimento e em especial da agressividade podem ser ferramentas úteis para a promoção de mudanças em nossas concepções da infância e das crianças. O reconhecimento da primeira infância como um período especial no desenvolvimento do sentimento de confiança básica, tão necessário nas atividades da vida adulta, pode ser visto como consequência da consideração da criança como “cidadã” e do respeito às suas formas de agir, pensar e se expressar. A difusão dessa postura pode auxiliar pais e educadores na continuidade a interações de qualidade, capazes de possibilitar que a agressividade tenha seu lugar reconhecido como uma das formas de linguagem da criança e mesmo como motor para suas atividades construtivas.

Pensando no desafio presente de promover uma formação adequada aos profissionais que atuam ou pretendem atuar na Educação Infantil, é mister difundir e problematizar as condições concretas de vida de nossas crianças e planejar novas formas de interação, delas entre si e com os adultos, que de fato consigam garantir a elas um desenvolvimento saudável. Nesse sentido, a obra de Winnicott pode ser resgatada como suporte para um melhor entendimento dessa primeira etapa de vida, assim como para que os próprios educadores repensem seu papel e consigam se colocar de forma genuína na relação com as crianças, ao oferecer-lhes, por meio de seus gestos, o sentimento de que são verdadeiramente respeitadas.

## Referências

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Gestão municipal – qualidade financiada. In: CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1998, Águas de Lindóia, SP. **Anais...** Águas de Lindóia, SP: Copedi, 1998. p. 37-38.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 03, de 03 de agosto de 2005**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2005a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Proinfantil: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais**. Brasília: MEC, 2005b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Relatório dos trabalhos realizados pelo GT criado pela Portaria Interministerial nº 3.219**, de 21 de setembro de 2005 e proposta de prorrogação de suas atividades. Brasília: MEC/SEB, 2006a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfport3219\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfport3219_05.pdf)>.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2006b. Disponível em: <<http://www.cfappm.ma.gov.br/pagina.php?IdPagina=99>>.

CAMPOS, Maria Malta. **Educação Infantil**. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.reescrevendoeducacao.com.br/2006/pages.php?recid=35>>. Acesso em: 27 jun. 2006.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & educação** – era uma vez – quer que eu conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

DIAS, Regina Célia. Luta, movimento, creche: a história da conquista de um direito. In: SILVA, Isa T. F. Rodrigues. **O processo de constituição de políticas públicas de Educação Infantil em Belo Horizonte: 1993 a 2000**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2001.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da Educação Infantil**. Campinas: Edunicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 27-37.

GOUVÊA, Maria Cristina. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, Alisson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (Org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. p.13-29.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Propostas de formação à docência para a educação infantil. In: In: CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1998, Águas de Lindóia, SP. **Anais...** Lindóia, SP: Copedi, 1998. p. 42.

LUZ, Iza Rodrigues da. **Agressividade na primeira infância: um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil: direito esquecido? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 41-58, 2006.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, Marília G. M. **Como ficam as nossas crianças?** Os arranjos de cuidado alternativos à creche e seu impacto no desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos. 2000. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

\_\_\_\_\_. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, v. 26, n. 91, p. 485-507, maio/ago. 2005.

NASCIMENTO, Maria Evelina Pompeu do. Os profissionais da Educação Infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 3. ed. Campinas: Autores Associados; São Carlos: EdUFSCar; Florianópolis: EdUFSC, 2001. p. 99-112.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1967.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Anped/Autores Associados, v. 16, jan./abr, 2001, p.19-26.

SILVA, Isa T. F. Rodrigues. **O processo de constituição de políticas públicas de Educação Infantil em Belo Horizonte: 1993 a 2000**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2001.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-32, mar. 2001.

SOARES, Natália F.; TOMÁS, Catarina A. Da emergência e participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância... Os intricados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político das crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto;

CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004. p. 135-162.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

\_\_\_\_\_. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

\_\_\_\_\_. **Objectivos e métodos da psicologia**. Lisboa: Editoria Estampa, 1975.

WINNICOTT, Donald Woods. Transitional objects and transitional phenomena; a study of the first not-me possession. **Psychoanal**, v. 34, n. 2, p. 89-97, 1953.

\_\_\_\_\_. Carta para Anna Freud. In: \_\_\_\_\_. **O gesto espontâneo**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1990, p. 10. Edição original: 1948.

\_\_\_\_\_. Agressão. In: \_\_\_\_\_. **Privação e delinquência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994a. p. 89-96. Edição original: 1939.

\_\_\_\_\_. De novo em casa. In: \_\_\_\_\_. **Privação e delinquência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994b. p. 53-57. Edição original: 1945.

\_\_\_\_\_. Alguns aspectos psicológicos da delinquência juvenil. In: \_\_\_\_\_. **Privação e delinquência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994c. p. 119-125. Edição Original: 1946.

\_\_\_\_\_. A tendência anti-social. In: \_\_\_\_\_. **Privação e delinquência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994d. p. 127-137. Edição original: 1956.



\_\_\_\_\_. Agressão, culpa e reparação. In: \_\_\_\_\_. **Privação e delinqüência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994e. p. 143-150. Edição original: 1960.

\_\_\_\_\_. Raízes da agressão. In: \_\_\_\_\_. **Privação e delinqüência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994f. p. 96-103. Edição original: 1964.

*Recebido em: 7 de março de 2008.*

*Aprovado em: 8 de abril de 2008.*



**Winnicott e a educação hoje: uma reflexão  
a partir dos conceitos de moralidade,  
criatividade e agressividade**

*Maria Regina Maciel\**

**Resumo:** O artigo parte da constatação de duas características presentes no cotidiano escolar hoje: a apatia e a violência banalizada. O texto busca as contribuições do pensamento de Winnicott para a educação, fundamentalmente, suas noções de moralidade, criatividade e agressividade.

**Palavras-chave:** Winnicott. Educação. Moralidade. Criatividade. Agressividade.

**Winnicott and education today: a reflection based on the concepts of  
morality, creativity and aggressiveness**

**Abstract:** This paper's starting point is the verification of the existence of two characteristics in today's school life: the apathy and the banal violence. The paper refers to the contributions of Winnicott to education, primarily his notions of morality, creativity, and aggressiveness.

**Key-words:** Winnicott. Education. Morality. Creativity. Aggressiveness.

---

\* Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da UERJ. E-mail: mreginamaciel@terra.com.br

## Introdução

Ao pensarmos sobre a educação na contemporaneidade, tomamos como ponto de partida as idéias de Cambi (1999). O autor propõe uma reconstrução/interpretação da história da pedagogia ocidental ao mostrar a passagem da “história da pedagogia” (saber unitário, preocupado com os princípios ideais da formação humana) para a “história da educação” (saber mais aberto e plural, ligado aos contextos em que se insere). Segundo Cambi (1999), no que tange à educação, a modernidade apresenta uma antinomia constitutiva entre a dimensão da libertação (emancipação) e a dimensão do domínio (conformação). De certa forma, a contemporaneidade não foge desta antinomia.

É possível, entretanto, afirmar a existência de características mais específicas da atualidade. Numa análise do mundo contemporâneo, encontrada num jornal de grande circulação no Rio de Janeiro em setembro de 2007, por exemplo, destacamos o seguinte trecho: “Sem disposições morais e coletivas bem compreendidas e sem entender o caráter socialmente útil da virtude, só resta aos cidadãos o seu próprio temperamento, apático ou violento” (DELGADO, 2007). No cotidiano escolar também percebemos a existência de freqüentes relatos que nos apontam para os mesmos fenômenos: a apatia e a violência banalizada.

É comum ouvir de professores comentários acerca do desinteresse por parte dos estudantes. Por outro lado, também ouvimos professores relatarem o medo que sentem da reação daqueles, por exemplo, a uma possível reprovação ou comentários sobre indisciplina desses mesmos alunos. Sabendo que as Escolas estão sempre inseridas em seus contextos, podemos afirmar que elas não deixam de espelhar características presentes na sociedade contemporânea.

Autores do campo das ciências sociais podem nos auxiliar na reflexão sobre as características da sociedade em que vivemos. Lipovetsky é um que se refere ao tema específico da apatia e da violência

enquanto traços de muitas subjetividades atuais. Ele analisa a postura desencantada e monótona da sociedade “pós-moderna” sobre o que é novo, introduzindo o fato de estarmos numa sociedade que conseguiu neutralizar na apatia aquilo que a fundamenta: a mudança. Para este autor, a era do consumo acentua a pacificação dos comportamentos e, em particular, faz diminuir a frequência das rixas e da violência física atrelada a algum projeto histórico. Assiste-se a conflitos violentos; estes porém já não são inseridos num projeto coletivo, mais amplo. São sem programa nem ilusões: “violência *hard*, desencantada” (LIPOVETSKY, 1993, p. 204). Entre as contribuições deste autor, portanto, destaca-se como ponto mais relevante a sua noção de apatia distante de qualquer emoção duradoura, com o que se pode contemplar a possibilidade de estarmos em um momento de pacificação dos comportamentos que apenas é entrecortado por atos de violência sem qualquer objetivo.

Diante dessas características da sociedade contemporânea e pensando no cotidiano escolar atual, vamos nos reportar à teoria de Winnicott, um autor que vem sendo discutido tanto no campo da psicanálise quanto no campo da educação e das ciências sociais. Como o estudo desses conceitos, mais especificamente, os de moralidade, de criatividade e de agressividade, podem nos auxiliar a pensar e praticar a educação hoje? Veremos, primeiramente, a teoria winnicotiana articulada a esses três conceitos aos quais nos reportaremos de forma introdutória. Posteriormente discutiremos as implicações para a educação das noções winnicotianas citadas, quando articuladas às características da sociedade tal como agora se encontram.

### **A moralidade em Winnicott**

A raiz da moralidade em Winnicott está no favorecimento do ambiente que garanta um amadurecimento. Isto, diferentemente da psicanálise freudiana que, partindo da situação edípica como estruturante do sujeito, privilegia a lei, a proibição. Em Winnicott, os ideais não

são impostos, não vem de fora do indivíduo. Eles são desenvolvidos pela criança. Em outras palavras, ao contrário da autoridade imposta e necessária do paradigma freudiano, o ideal é algo a ser construído pela criança. O texto principal deste autor sobre o tema é “Moral e educação” (WINNICOTT, 1983/1963a) onde afirma que há, em cada ser humano, uma moralidade inata, ou seja, uma tendência a tornar-se responsável por suas ações.

Seguindo afirmação de Loparic (2000, p. 302), indicamos a existência de momentos integrativos que, por sua vez, constituirão a moralidade de um adulto. Primeiro, o surgimento no bebê diante da dependência absoluta, de um modo de ser chamado por Winnicott de “bondade original”. Podemos dizer que, neste momento, há a constituição do sentimento de algo que é bom (que facilita) e de algo que é mau (que impede o amadurecimento). A coisa boa é o colo da mãe que o bebê “incorpora” e, assim, pode agir no mundo. É isto o que se constitui na “bondade originária” que será projetada para fora, constituindo a idéia de Deus, por exemplo. Porém, se o ambiente for mau, o bebê “registra” o mau e “re-age” ao mundo.

Em seguida, já com a diferenciação entre eu/não-eu, surge a responsabilidade para consigo mesmo e com os outros. O bebê percebe que não pode existir se continuar destruindo o que ama. A agressividade impiedosa, com a repetição de “ciclos benignos”, como veremos mais adiante, torna-se preocupação, concernimento. A criança ficará atenta à reparação.

Segue-se a estes momentos a socialização do código moral pessoal que passará ao estágio de moralidade adulta. Com relação ao código moral externo a ser ensinado à criança – posto que a criança está em interação e o desenvolvimento da sua moral não deixa de necessitar do externo –, Loparic (2000, p. 310) acrescenta que “não se deve contribuir para a culpabilização da criança, mas, pelo contrário, para a sua desculpabilização, ao preço de uma socialização criativa que abre o caminho das ‘virtudes’”.

## **A criatividade**

O conceito de “criatividade primária” não deve ser entendido como “pulsional”, ao menos no sentido conferido a este termo no modelo freudiano (dualidade pulsional com seus objetivos de destruição/ligação). Winnicott não parte da teoria pulsional freudiana nem considera um caráter regressivo das pulsões na sua busca do inorgânico que visa a um estado que já teria havido. Com os termos “criatividade primária” e *self* que se realiza como processo, ele marca diferenças com relação à psicanálise tradicional, principalmente no que diz respeito ao modelo intrapsíquico desta última.

Em Winnicott, o que nos leva a agir é uma motilidade relacionada à continuidade da existência. Na obra desse autor, há um vínculo entre o viver criativo e o viver propriamente dito, no qual as disposições ambientais são inteiramente incluídas na capacidade de criar. Segundo o autor, as ações criativas, tal como aparecem no brincar, por exemplo, “vinculam o passado, o presente e o futuro” (WINNICOTT, 1971b/1975, p. 151). Elas permitem experiências que colaboram com o sentimento de continuidade da existência. E é esta continuidade o que, finalmente, possibilita o sentimento de que “a vida é digna de ser vivida” (WINNICOTT, 1971a/1975, p. 95).

O indivíduo que tiver a experiência de continuidade do sentimento de existência pode experimentar a não-integração inicial – no qual não se tem fronteiras delimitadas entre eu e não eu –, num movimento criativo. Se, ao contrário, o sujeito não tiver essa experiência, devido à ameaça de invasão ou ao abandono, poderá ocorrer, como defesa, uma experiência de inércia – de fechamento sobre si mesmo. Um fechamento sobre si que é defensivo e não originário.

Em seus textos, Winnicott deixa entender que o que há de natural no ser humano é uma “tendência inerente do indivíduo a crescer, a se integrar, a se relacionar com objetos, a amadurecer” (1959/1983, p. 125-126). No livro *Natureza Humana*, Winnicott afirma que “no início há a não-integração, não há vínculo algum entre corpo e psique e não

há lugar para uma realidade não-eu [...] Nesse estágio, a unidade é o conjunto ambiente-indivíduo [...] Ainda não existe um *self* individual capaz de discriminar entre o eu e o não-eu [...] não há um lugar a partir do qual olhar. No entanto, a semente de todo o desenvolvimento futuro está ali” (WINNICOTT, 1988/1990, p. 153).

Ainda em *Natureza Humana*, Winnicott acrescenta que, se tudo vai bem, o bebê cria o seio – objeto subjetivo (p. 130). Ele acredita que pode haver um “gesto espontâneo”, e que, na primeira mamada, o bebê pode ter, sim, uma contribuição pessoal a fazer não se restringindo a projetar aquilo que foi anteriormente introjetado. Para isto, no entanto, a inclinação da mãe para a tarefa de adaptar-se à necessidade do bebê é necessária, dando-lhe, portanto, a ilusão de que aquilo que ela lhe oferece foi criado pela necessidade deste bebê. Em outras palavras, a mãe oferece o seio justamente quando o bebê está alucinando o seio. Então o bebê tem a “experiência de onipotência”. Estamos aqui lidando com um paradoxo: o bebê cria o objeto, mas este estava ali esperando para ser criado.

Vejamos, agora, a criatividade relacionada aos fenômenos e objetos transicionais. Winnicott se refere tanto aos brinquedos de estimação quanto a fenômenos mais abstratos como as canções de ninar. Esses objetos são a primeira possessão não-eu. Eles nascem no momento de um primeiro vislumbre de discriminação ou de uma experiência de separação. Eles são internos e externos ao mesmo tempo. Nas suas palavras, “o objeto transicional jamais está sob controle mágico, como o objeto interno, nem tampouco fora de controle, como a mãe real” (WINNICOTT, 1953/1975, p. 18 e 24).

O que Winnicott chama de criatividade primária jamais deixa de ter sentido para o indivíduo, permanecendo nos objetos transicionais, no brincar, na arte, na cultura, etc. Deste modo, a experiência cultural está localizada no “espaço potencial” que começa no brincar infantil. Em seu livro *O brincar e a realidade*, Winnicott afirma que “o objeto transicional de um bebê normalmente se torna, gradativamente, descateixado, especialmente na medida em que se desenvolvem os interesses culturais”



(p. 30). Finalmente podemos dizer que criatividade é sinônimo de saúde psíquica, indivíduo saudável.

## **A agressividade**

A agressividade, em Winnicott, se constitui, num momento inicial, sem intencionalidade agressiva. Ela faz parte da “expressão primitiva de amor” – “motilidade primitiva”. Só num segundo momento é que podemos falar de uma intencionalidade agressiva, quando ela é fruto de frustração. Ou seja, a agressividade/motilidade, quando encontra oposição do meio – “algo para empurrar” (WINNICOTT, 1950-1955/2000, p. 298) –, volta-se para o bebê, o que contribui para que este saia do momento de dependência absoluta e de seus onipotentes objetos subjetivos, para as experiências, potência dos objetos transicionais, capacidade para a agressão. A agressão é vista, portanto, em seus dois momentos de constituição: fonte de energia de um indivíduo e reação à frustração.

O primeiro momento diz respeito ao movimento infantil, que principia antes mesmo do nascimento, e que estabelecerá uma distinção entre o que é e o que não é o eu. Em *Natureza Humana*, por exemplo, ele se refere a esta motilidade afirmando que temos “poderosas forças biológicas” que “exigem ação” (WINNICOTT, 1988/1990, p. 57). Mas como esta agressividade primeira, da qual Winnicott tem uma visão positiva, pode tomar o caminho da destrutividade e não dar origem a experiências criativas? Como ela pode chegar a uma “tendência anti-social” ou até a uma “delinquência”?

Originalmente, como já visto, a agressividade é *ruthlessness*, ausência de compaixão, posto se dar antes da diferença entre o eu/não-eu. Somente ao se deparar com a oposição que vem do ambiente – bem como com os momentos de desilusão proporcionados pela mãe, e tendo o bebê a conseqüente diferenciação entre o eu e o não-eu – é que podemos falar em preocupação por parte do bebê.

Com respeito à preocupação, a tese de Winnicott (1963b/1983) é a de que esta “surge na vida do bebê como uma experiência altamente sofisticada ao se unirem, na mente do lactente, a mãe-objeto e a mãe-ambiente”. Esses dois termos, por seu turno, se referem a dois aspectos do cuidado com o lactente: a mãe possuidora do objeto que pode satisfazer as necessidades urgentes do lactente e a mãe que cuida. Enquanto a mãe objeto se torna alvo das excitações impulsivas do bebê; a mãe ambiente recebe afeição. Se a mãe-objeto sobrevive aos episódios dirigidos pelos impulsos do bebê e a mãe-ambiente, por sua vez, continua a ser empática com o lactente – bem como, do lado do bebê, este se movimenta no sentido de “fazer reparação”, ao unir as duas mães –, constitui-se um “ciclo benigno”.

Se este ciclo benigno for rompido, o concernimento não se estabelece e o bebê não poderá integrar a agressividade à sua personalidade. Como consequência, teremos: 1) inibição da capacidade de amar; 2) dissociação entre estados excitados e tranquilos; 3) o sentimento de tranquilidade não fica mais ao alcance; 4) a capacidade para brincar é perdida (WINNICOTT, 1988/1990, p. 94). Entendemos que o comportamento anti-social pode ser encaixado nestas últimas duas consequências.

As falhas do ambiente provocam os distúrbios no desenvolvimento emocional, como, por exemplo, psicose, atos anti-sociais, etc. Esses distúrbios dependem do momento de maturidade do ego do bebê. Nas palavras de Winnicott (1956/1999, p. 145): “o estado de maturidade do ego, possibilitando uma percepção desse tipo, determina o desenvolvimento de uma tendência anti-social em vez de uma doença psicótica”.

Com relação à psicose e aos atos anti-sociais, devemos nos referir a duas falhas ambientais no suporte das “necessidades egóicas”. Uma ocorrida na fase de dependência absoluta (privação que acarreta psicose) e a outra ocorrida quando o bebê já experimentou um ambiente suficientemente bom, mas perdeu (deprivação que acarreta ou tendência anti-social – roubo ou destrutividade – ou delinquência).

A deprivação, portanto, está na raiz da tendência anti-social (roubo e destruição) e da delinqüência. A criança anti-social não desenvolveu uma capacidade de se controlar, de ter um bom ambiente interno. Como afirma Abram (2000, p. 44-2) “a criança ou adolescente que manifesta a tendência anti-social perdeu os limites restritivos do ambiente, sendo inconscientemente levada a encontrá-los”. E se este pedido de ajuda não for compreendido pelo ambiente, “o comportamento anti-social da criança corre perigo de desenvolver-se em direção à delinqüência”.

A delinqüência se dá quando esta tendência já está instalada, quando é mais do que um pedido de ajuda acompanhado de esperança, por parte da criança, de ter o que um dia já teve. Nas palavras de Winnicott (1946/1999, p. 131), o delinqüente “torna-se cada vez mais inibido no amor e, por conseguinte cada vez mais deprimido e despersonalizado, tornando-se por fim incapaz de sentir a realidade das coisas, exceto a ‘realidade da violência’”. Em outros termos, o delinqüente, por ter perdido o sentimento de continuidade da existência, não considera nem a si mesmo nem ao outro, só percebendo a violência como única forma de “ser”. Frente a isto, Winnicott indica o caminho da estabilidade do ambiente quando são suficientemente jovens ou, mais tarde, a estabilidade lhes virá sob a forma de um reformatório ou cela de prisão.

### **Repercussões para a educação**

Os conceitos discutidos acima, mesmo que de forma sintética, tocam de perto a questão da educação. Vejamos, primeiramente, a moralidade. Sabemos que o pensamento winnicotiano deve ser entendido à luz de sua teoria do amadurecimento e que a educação não é o foco principal do seu pensamento. Contudo, é possível inferir que o objetivo da educação, na visão do autor, é ajudar a criança em sua capacidade para estabelecer ideais. Na sua obra, um trecho que nos permite entrever esta assertiva é aquele em que – ao refletir sobre a transmissão de valores morais e culturais enquanto conquista pessoal e não algo a ser implantado

–, afirma: “na arte de viver, isto implica se dar exemplo à criança, não um melhor do que você realmente é, insincero, mas um exemplo aceitável e decente” (WINNICOTT, 1963/1983, p. 95).

Apoiados nas palavras de Loparic (2000, p. 311), acrescentamos que “a melhor maneira de proceder é ir mostrando à criança modos de vida ao mesmo tempo viáveis, realistas e decentes. O importante aqui não é a imposição de um código, de uma lei, de um ideal, mas a provisão de um exemplo de vida”. Devemos acrescentar, neste momento, um adendo a esta questão. Mesmo com tal postura, Winnicott não deixa de esclarecer, em seus textos, que faz parte da vida adulta uma certa impostura necessária, um falso *self* normal, nas atitudes que assegurem um lugar na sociedade.

A proposta deste artigo, portanto, é a de sustentar que educação em Winnicott não é submissão. Segundo suas palavras: “a obediência traz recompensas imediatas e os adultos confundem, com excessiva facilidade, obediência com crescimento” (WINNICOTT, 1963/1983, p. 96). Desta forma, a partir da visão winnicotiana, educação não se dá num movimento de fora para dentro, no qual a criança, por exemplo, incorporaria os conteúdos programáticos.

Vejamos o quanto a concepção de criatividade também nos leva a pensar o tema da educação. Sua teoria pode servir de modelo para se pensar o lugar do professor no ensino. Numa linguagem winnicotiana, o aluno que aprende bem não é aquele que aprende porque é submisso, mas sim porque teve seu “gesto espontâneo” acolhido. Em outras palavras, para o aluno aprender criativamente é preciso haver contenção, sem invasão, por parte do professor.

Num contexto feito o nosso, de queda dos ideais, favorecer ações criativas e responsáveis possibilita um movimento divergente das tendências à inércia ou aos atos violentos presentes na contemporaneidade. O professor que trabalha o lúdico, por exemplo, nos parece contribuir neste sentido.

Em outras palavras, sem uma base de criatividade, nos submetemos à realidade, ou seja, ao que está fora de nós e já estabelecido. Neste

sentido, cabe aqui uma pergunta: se a escola tiver somente um ensino e uma aprendizagem de conhecimentos pré-fixados pelos programas curriculares e seus textos didáticos, não estaremos contribuindo para a construção de sujeitos submetidos à realidade?

Foge ao escopo deste trabalho uma análise mais profunda da concepção de Escola a partir do pensamento winnicotiano. Todavia, podemos, neste momento, indicar algumas conseqüências desta teoria para o entendimento do papel da Escola. Esta pode ser também um lugar de criação. Isto se ela não trabalhar só no registro da realidade (nem tampouco somente no registro subjetivo), mas no espaço do “entre” (realidade interna e externa), espaço da brincadeira. É claro que a escola tem seu papel de transmissora da tradição – enquanto conjunto de conhecimentos acumulados. Mas o que é exposto pelo professor tem que ser significativo para o aluno. A criação se dá justamente aí, quando o instituído ganha um *outro* sentido. Ou seja, se torna re-criação de sentidos.

Entendemos que a Escola poderia se propor a receber os alunos de maneira equivalente ao que Winnicott chamava de “mãe-suficientemente boa”. Este conceito se refere à adaptação da mãe às necessidades do bebê, se refere às atitudes que a mãe toma para incluir o bebê no mundo e lhe permitir um desenvolvimento saudável. Winnicott (1956/2000) afirma que esta mãe passa por um estado de “preocupação-materna-primária” pouco antes de dar à luz e algumas semanas após o parto, no qual há uma intensa sensibilidade e identificação com o bebê ao ponto de ser difícil diferenciar um do outro. A “mãe-suficientemente-bona”, no entanto, ao reaver seu sentimento de *self* e desadaptar-se, possibilita uma constituição de identidade ao bebê.

Na etapa inicial da vida, o bebê, por sua vez, vai se organizando numa identidade. Não há inicialmente, portanto, uma personalidade estabelecida. O que há, neste instante inicial do desenvolvimento, é uma relação entre o bebê e o “objeto subjetivo” (que se refere ao ‘objeto’ criado pelo bebê e não distinto dele), relação na qual eles não se diferenciam. Neste momento, por parte do bebê, ainda não é possível se referir à subjetividade e ao objetivamente percebido. No entanto, a

partir dos cuidados maternos, o bebê vai podendo ocupar e conquistar uma identidade. Por isto, propomos um paralelo deste conceito com uma possível Escola que poderia trilhar um caminho semelhante ao permitir a construção de identidades singulares aos estudantes.

Neste mesmo sentido, o processo educacional pode ser relacionado ao caminho trilhado pelo paciente no *setting* analítico. Este *setting* se refere a um ambiente de *holding* dado ao paciente, que funcionaria como uma espécie de maternagem psicológica e física. O analista dispensaria um determinado cuidado que depende, por sua vez, das necessidades apresentadas. Nos propomos a relacionar o *setting* à Escola na medida em que esta possa proporcionar um ambiente seguro, que possibilite confiança, no qual o outro (o professor, por exemplo) possa exercer um papel no qual as dificuldades dos alunos possam ser acolhidas e suas competências trabalhadas. A aposta aqui é a de que, se assim a Escola se colocar, o aluno poderá ter seu “gesto espontâneo” acolhido e aprenderá como conquista.

Com relação ao terceiro conceito analisado (agressividade), a Escola que levar em consideração o que afirma Winnicott pode conceber que a criança que está destruindo, roubando, etc., precisa de cuidados. Existe aí um sinal de esperança neste comportamento, um pedido de ajuda. E não é só a questão dos limites que está em jogo. A criança precisa ser reconhecida em suas particularidades.

Vejamos este tema do reconhecimento a partir da teoria analisada. Para tal, tomemos a aproximação feita por Honneth (2003) ao trabalhar a necessidade do reconhecimento mútuo. Para este autor, a vida social é governada pelo imperativo de mútuo reconhecimento. Só é possível desenvolvermos uma relação-a-si, desde uma perspectiva dos parceiros, a quem nos endereçamos socialmente, numa interação. Ele acrescenta que, nesse reconhecimento mútuo, só podemos nos expandir se o outro não nos constrange. Honneth recorre a Winnicott e postula que a ação criativa acontece quando o indivíduo se depara com o ambiente que oferece resistência. A partir de sua perspectiva, podemos vincular criatividade e reconhecimento do outro.

Honneth propõe ver em que medida, empiricamente, se justificam as três divisões ou três esferas de interação ou padrões de reconhecimento intersubjetivo que, por sua vez, são, para ele, critérios para ser um indivíduo. Quais sejam: amor, direito (reconhecimento legal) e solidariedade. No que se refere à primeira dessas esferas, Honneth recorre, justamente, a Winnicott. Podemos afirmar que esta aproximação é pertinente, pois há referências nos textos de Winnicott que possibilitam aproximações entre amor (base de uma vida criativa) e reconhecimento. É o caso, por exemplo, da frase de Winnicott (1970/1994, p. 205): “Ser amado no início significa ser aceito”.

Esta última frase nos faz pensar sobre a apatia e a violência existentes no cotidiano escolar hoje. Parece importante, portanto, um espaço escolar que possibilite a convivência com a diferença e com a aceitação desta. A Escola, porém, não está sozinha neste caminho. Oferecer um bom “continente” inclui além de políticas públicas, a participação e parceria dos familiares. Neste processo, os vários participantes vão se entrelaçando numa espécie de rede. Uma rede de sustentação social na qual o professor encontra-se com os pais, com os outros profissionais envolvidos com aquele determinado aluno, etc. Neste processo, ninguém é excluído e isoladamente responsabilizado.

## **Referências**

ABRAM, J. **A linguagem de Winnicott**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

DELGADO, P. O sono da razão. **O Globo**, Rio de Janeiro, 30 set. 2007. Coluna Opinião.

HONNETH, A. Padrões de reconhecimento intersubjetivo: amor, direito, solidariedade. In: \_\_\_\_\_. **Luta por reconhecimento – a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**. Lisboa: Relógio d'Água, 1993.

LOPARIC, Z. A moralidade e o amadurecimento. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE O PENSAMENTO DE WINNICOTT – O HOMEM E SEU AMBIENTE: ENCONTROS E DESENCONTROS, 9., 2000. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000.

WINNICOTT, D. Alguns aspectos psicológicos da delinquência juvenil (1946). In: \_\_\_\_\_. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. A tendência anti-social (1956a). In: \_\_\_\_\_. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. A agressividade em relação ao desenvolvimento emocional (1950-1955). In: \_\_\_\_\_. **Da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

\_\_\_\_\_. A preocupação materna primária (1956b). In: \_\_\_\_\_. **Da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

\_\_\_\_\_. Classificação: existe uma contribuição psicanalítica à classificação psiquiátrica? (1959). In: \_\_\_\_\_. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artmed, 1983.

\_\_\_\_\_. Moral e educação (1963a). In: \_\_\_\_\_. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artmed, 1983.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da capacidade de se preocupar (1963b). In: \_\_\_\_\_. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artmed, 1983.

\_\_\_\_\_. Sobre as bases para o self no corpo (1970). In: \_\_\_\_\_. **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. Objetos transicionais e fenômenos transicionais (1953). In: \_\_\_\_\_. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

\_\_\_\_\_. A criatividade e suas origens (1971a). In: \_\_\_\_\_. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



\_\_\_\_\_. O lugar em que vivemos (1971b). In: \_\_\_\_\_. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

\_\_\_\_\_. **Natureza humana** (1988). Rio de Janeiro: Imago, 1990.

*Recebido em: 6 de novembro de 2007.*

*Aprovado em: 21 de abril de 2008.*



## **O início das vivências escolares: contribuições da obra do psicanalista D. W. Winnicott**

*Maria José Ribeiro\**

**Resumo:** Este trabalho trata de algumas contribuições da teoria psicanalítica de D. W. Winnicott para a educação de crianças pequenas, especialmente no início do processo de escolarização. Buscou-se refletir sobre como a participação das crianças em instituições destinadas à educação infantil tem sido uma oportunidade importante de extensão da instituição familiar para outros agrupamentos sociais mais amplos, destacando-se algumas idéias do autor relacionadas a essa transição e a importância do papel do professor no amadurecimento emocional da criança. Essa temática ilustra possibilidades fornecidas pela obra de Winnicott para a elucidação de questões relativas ao ensino e aprendizado, e traz subsídios úteis à reflexão acerca da importância da preparação das instituições educacionais destinadas ao cuidado das crianças pequenas, inclusive no que se refere à prevenção de dificuldades escolares.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Início da escolarização. Desenvolvimento emocional. Psicanálise winnicottiana.

---

\* Doutora em Psicologia Clínica pela PUC-SP. Professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: mariajpsi@hotmail.com

### **The beginning of school experience: contributions based on D. W. Winnicott writings**

**Abstract:** This work treats of some contributions from the psychoanalytical theory of D. W. Winnicott with regard to small children's education, especially in that which refers to the beginning of the schooling (learning) process. I have sought to reflect on how the children's participation in institutions directed towards young children's education has been an important opportunity for the extension of the family institution to other wider social groupings, emphasizing some ideas of the author related to this transition and the importance of the teacher's role in the child's emotional maturing. This thematic illustrates possibilities supplied by the work of Winnicott for an explanation of questions relative to teaching and learning and useful help on reflection concerning the importance of the preparation of the educational institutions destined to take care of small children, including that which refers to the prevention of schooling (learning) difficulties.

**Key-words:** Young children's education. Beginning of schooling (learning). Emotional development. Winnicottian psychoanalysis.

### **A Educação Infantil**

Ao tratar da inserção da criança na situação escolar, procuro destacar no pensamento de Winnicott algumas condições descritas como favorecedoras (e outras não) para que ela comece a ocupar um lugar na sociedade, via instituição educacional, podendo manter sua individualidade de um modo satisfatório para si mesma.

Entendo que a importância de abordar especificamente o início da escolarização está no fato de que as crianças com um bom começo escolar têm maiores possibilidades de sair-se bem no seu futuro acadêmico, pois podem se fortalecer pessoalmente, também no ambiente escolar, desde o início. Além disso, esse é o momento em que o mundo, tal como é representado nesse instante pela escola, começa a confrontar a criança com o modo pelo qual ela fora criada até então. Muitas oportunidades de enriquecimento podem ocorrer por meio de brincadeiras inéditas, estilos de educação variados, maneiras de expressar os sentimentos e relacionar-se com adultos e crianças, enfim, de modos alternativos de convivência.

Winnicott discorreu sobre o que atualmente chamamos de “educação infantil”, com base no que conhecia naquela Inglaterra em que viveu, e mostrou-se particularmente cuidadoso ao falar da inserção de crianças pequenas, sobretudo das pobres, na escola maternal. Seus escritos deixam perceber que para ele o conhecimento (e a prática deste decorrente) é necessariamente produzido, mesmo que não se tenha essa intenção, numa perspectiva de classe social. Winnicott alertou para os riscos de se impor um ambiente escolar identificado por padrões que não pertencem ao universo de tais crianças, e sobre a importância do acúmulo de experiência dos profissionais para a implantação e extensão desse benefício.

O autor ressalta a grande responsabilidade do trabalho educacional com crianças bem novas, e interroga se os profissionais de seu país não deveriam adquirir mais segurança no que fazem, junto à população de condição socioeconômica mais próxima da sua, antes de ampliar esse tipo de serviço. Winnicott (1997a, p. 81) considera, por exemplo, que “uma mãe suja certamente é melhor do que uma instituição limpa, onde a limpeza e o treinamento de hábitos de higiene são os princípios maiores, pendurados como textos numa parede higiênica” e que mesmo uma mãe “chata” é preferível a uma instituição pouco sensível aos hábitos da criança e às verdadeiras necessidades infantis.

No caso de países como o Brasil, em que estão colocadas questões de sobrevivência da família, e a mãe pobre e/ou trabalhadora tem que ausentar-se de casa por todo o dia, as instituições que trabalham com educação infantil compõem uma alternativa, às vezes imprescindível, para grande parte dos que por elas se decidem. Apenas o fato de a criança estar protegida na sua integridade física é um fator básico que justifica uma posição favorável a esse tipo de benefício, conquistado por uma parte da população.

Porém, o fato de nossa realidade social e econômica nos impor um tipo de estratégia para a criação de nossas crianças não nos exime da reflexão sobre o que pode resultar dessa opção e nem nos impede de sempre buscar alcançar uma realidade que melhor favoreça o

desenvolvimento infantil, o que demanda muito estudo e prática, como muito bem alertou Winnicott.

Cabe lembrar que, durante a Segunda Guerra, algumas crianças inglesas tiveram que ser afastadas do lar, e Winnicott foi um dos que se envolveram nessa problemática, o que resultou, inclusive, em importantes estudos sobre os efeitos dessa separação. O autor acredita que o esquema de evacuação das crianças e o seu alojamento em abrigos gerou um aumento de indivíduos com tendência anti-social na Inglaterra, pessoas pelas quais os membros maduros da sociedade teriam que se responsabilizar, alterando até as práticas educacionais com uma maior vigilância. Os relatos de Winnicott permitem inferir como as famílias sofreram nesse período, e depois ao reunirem-se e terem de enfrentar as difíceis conseqüências no desenvolvimento das crianças; mas essa foi a melhor alternativa que aquele país encontrou em tal ocasião.

Guardadas as devidas proporções, a mesma insuficiência de condições dos abrigos ingleses se verifica em muitas de nossas instituições educacionais: funcionam precariamente (ou aquém do que desejaríamos) em diversas esferas, inclusive no atendimento de necessidades psicológicas básicas, a que Winnicott tanto se referiu. Contudo, atualmente precisamos de tais instituições como uma alternativa condizente com a vida moderna para o cuidado às crianças.

Temos um longo caminho a percorrer para conquistarmos a devida valorização do espaço educacional, uma compreensão de sua real dimensão na atualidade, também para as crianças economicamente favorecidas, como as que residem nos modernos apartamentos onde aspectos como um espaço muito limitado, assepsia altamente valorizada, preconização do silêncio e da ordem e temor dos pais em deixar que os filhos sejam naturais dificultam o desenvolvimento gradativo de uma atitude pessoal em relação à moralidade: “as escolas maternas, para essas crianças, são um lugar em que elas podem, por algumas horas, diariamente descobrir a extensão de seus próprios

impulsos, e assim se tornarem mais capazes de lidar e sentir menos medo deles” (WINNICOTT, 1997a, p. 81).

Para tratar do tema do início da escolarização, busquei destacar os principais aspectos relacionados às conquistas e vivências da criança que começa a frequentar uma instituição educacional e o importante papel da família e dos educadores nesse processo.

### **O início da escolarização e o amadurecimento emocional da criança**

Quanto menor for a criança, mais a escola tem que estar preparada para relacionar-se com a família, visto que está em curso o delicado processo de separação da criança do seu núcleo original. Ela recentemente adquiriu o sentimento de identidade e isso deve ser reconhecido como uma conquista fundamental em vias de consolidação, que requer um modo de convivência escolar capaz de reconhecer as necessidades desse momento.

A família que consegue fornecer os cuidados psicológicos no começo da vida da criança lança as bases para a saúde mental desta. Como preconiza Winnicott, o bebê surge de uma não-organização e, em condições “altamente especializadas”, vai se separando da “matriz” que lhe proporcionou as condições para o amadurecimento. Embora o bebê ainda não se sinta como uma unidade, ele é percebido desde o início pela mãe como uma pessoa, e a sustentação diária dada por ela vai possibilitando que ele integre as diversas sensações que começa a experimentar. A mãe vai apresentando o mundo ao bebê, orientada por sua extrema identificação com ele, o que permite que ela forneça os segmentos do mundo do melhor modo e na melhor hora, do ponto de vista do filho.

Winnicott chama de amor materno essa possibilidade de alguém se adaptar ativamente às necessidades do outro e também de ir gradualmente falhando à medida que a criança possa utilizar tais falhas para seu amadurecimento emocional e desenvolvimento mental.

O bebê passa então a desprender-se da mãe de modo relativo, uma vez que as funções mentais vão se desenvolvendo e liberando a mãe da

adaptação absoluta a ele. As vivências desse momento podem ou não ser bem conduzidas, com repercussões nos momentos posteriores relacionados à separação. Uma das tarefas importantes a ser realizada pela mãe refere-se ao desmame, que está relacionado à tarefa materna de desiludir o bebê, assim como tantas outras que acontecerão nesse sentido. A tristeza do bebê pelo desmame está relacionada à raiva que ele sente ao ser desmamado, raiva esta que estraga algo que era sentido como bom; “esta é a razão por que existe um lugar para a mulher perversa, as estórias de fadas, que dá a comer maçãs envenenadas” (WINNICOTT, 1979, p. 94).

Winnicott, em sua experiência clínica, constatou em bebês que não conseguem desmamar, assim como em muitas dificuldades na adaptação escolar, que isso estava relacionado a uma tendência depressiva da mãe, com uma forte repressão dos seus conflitos. Em *Explorações psicanalíticas*, o autor afirma: “a criança pode estar consciente do fato de que o que não pode suportar é a incapacidade materna de lidar com sua perda” (WINNICOTT, 1994, p. 114).

Tanto a criança como a mãe precisam de tempo para viver suas novas experiências (e as pessoas da escola, bastante paciência), precisam ser ajudadas mediante uma atitude firme, mas que não se pareça com uma condenação aos difíceis sentimentos que experimentam, e ter oportunidade de elaborar a separação no ritmo que suportam.

Conforme vai ocorrendo a desadaptação, a mãe fornece condições, através de uma gradativa desilusão, para que o bebê tenha acesso à realidade compartilhada no momento em que esteja preparado para ir se “desmisturando” dela, para percebê-la como separada dele. Ele vai podendo estabelecer o início do relacionamento entre duas pessoas, como também a diferença entre o mundo “interior” e o “exterior”. Na escola maternal, a criança terá a oportunidade para experimentar situações intermediárias entre a sua realidade interna e a externa.

Quanto menor é a criança, mais confiável precisa ser o ambiente responsável por ela. Para Winnicott, o amor está relacionado a quanto o ambiente é capaz de adaptar-se, de modo ativo, às necessidades da pessoa em cada momento de sua vida. Quando as crianças ingressam na escola,



podem estar, ou não, em condições pessoais de se beneficiar da nova experiência. Isso vai depender do sucesso anterior de seus familiares no fornecimento de um bom ambiente inicial. É claro que a responsabilidade não pode ser atribuída diretamente aos pais, pois fatores como uma doença, uma mudança ou até mesmo a sorte interferem fortemente na vida humana. Desse modo, ao ingressar na escola uma criança pode requerer dos professores uma sustentação que o seu lar não lhe pôde dar – o que em Winnicott não significa “culpar famílias” e sim identificar a etiologia das dificuldades das crianças. Já outras, estarão permeáveis e ávidas pelo ensino, assim como muitas estarão entre um e outro extremo.

### **Da família para a escola: a ampliação do ambiente inicial**

Quanto mais nova a criança começar a vida escolar, mais a escola precisa apresentar um caráter adaptativo às suas necessidades, oferecendo-lhe confiança e continuidade nos cuidados. Sua vida antes de ir para a escola transcorria num contexto no qual os sons, cheiros e formas de contato eram familiares. Todo esse conjunto, aliado aos cuidados que recebeu, proporcionou-lhe uma segurança e uma capacidade de adaptação que, pelo próprio amadurecimento, vai exigindo novas vivências, uma ampliação do seu pequeno universo.

A participação em instituições destinadas à educação infantil tem sido a oportunidade de uma primeira passagem, uma extensão da instituição familiar para outros futuros e amplos agrupamentos sociais.

Nesse momento, a escola, com condições humanas e materiais apropriadas, pode oferecer uma valiosa oportunidade de desenvolvimento pessoal. Winnicott (1997b, p. 51) refere-se à oportunidade de brincar com outras crianças, em grupo, com brinquedos adequados e sob uma supervisão, das primeiras experiências sociais, que podem envolver até mesmo “bater com uma pá na cabeça do companheiro mais próximo”.

Muitas crianças, porém, ingressam na escola antes de ter uma necessidade de realizar novas experiências. Às vezes, por características próprias, ainda não se sentem impelidas a ampliar o círculo familiar.

Mesmo assim, a família precisa colocar a criança na escola, em função de necessidades, conforme lembramos no início, como o trabalho dos pais. Isso ocorre, por vezes, com crianças ainda muito novas. Nesses casos, os educadores devem estar preparados para receber essas crianças e ser bastante capazes de identificar-se com os sentimentos infantis, o que não pode ser adquirido apenas pelo estudo ou programas de capacitação docente.

Winnicott afirma que, conforme a criança vai crescendo, ela é que vai tendo que se adaptar ao contexto escolar e aceitar a organização encontrada – pelo menos em certa medida –, extraindo dessa realidade o que de bom for oferecido. Desse modo, professora de crianças mais velhas aproveita a submissão da criança para o ensino, sua relação com os alunos se estabelece num plano mais intelectualizado.

O conhecimento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, assim como procedimentos interessantes de ensino, favorece o encontro da criança com o ambiente, que, se for enriquecedor, prioriza os interesses infantis e promove seu posicionamento na elaboração dos conteúdos trabalhados. O bom manejo das crianças, no qual se considera o seu desenvolvimento emocional aliado aos aspectos acima apontados, favorece a “aceitação”, por parte destas, do ambiente educacional.

Winnicott lembra que a criança experimenta vários sentimentos contraditórios quando está iniciando sua vivência escolar. O autor compara o crescimento pessoal à saída de um cercado proporcionado inicialmente pela família, cercado que a criança vai gradativamente transpondo, rumo a novas experiências, exigidas por seu desenvolvimento:

O importante é entender que a saída do cercado é a um só tempo estimulante e amedrontadora; que, uma vez do lado de fora, é doloroso para a criança perceber que não pode retornar; e que a vida é uma longa seqüência de saídas de cercados, riscos e desafios novos e estimulantes (WINNICOTT, 1997b, p. 53).

Caso as primeiras tentativas de “saída do cercado” se apresentem para a criança como predominantemente assustadoras, a tendência é que

ela relute em fazer outras tentativas ou que estas sejam acompanhadas de muita ansiedade. Daí a importância de o ambiente reconhecer os sinais emitidos pela criança em direção ao mundo e, a cada momento, oferecer condições que favoreçam esse processo. Os sinais da criança são indicadores das suas necessidades de crescimento, e podem manifestar-se pelo olhar, por gestos disfarçados em busca de experiências.

Quanto mais forte for o ego<sup>1</sup> da criança, mais condições ela terá de aventurar-se a experiências diferenciadas. O fortalecimento do ego surge da díade mãe–bebê, em que o ego forte da mãe apoia o ego incipiente da criança, que se torna capaz de desenvolver padrões pessoais de existência desde muito cedo. Os bebês que recebem apoio egóico inadequado ou patológico têm maior tendência à inibição, inquietude, apatia, etc. Os padrões de comportamento de tais crianças no início da vida escolar podem ser marcados por ansiedades e dificuldades de adaptação, principalmente quando a escola não se organiza em tempo hábil para receber bem essas crianças, o que pode gerar uma série de complicações, que podem até inviabilizar o aprendizado.

Quando a escola percebe cedo os padrões de desenvolvimento das crianças e passa a agir no sentido de atender às suas necessidades, mais chances existem de essas crianças poderem participar da instituição de um modo que favoreça o seu crescimento. A atenção dada ao aluno no início da sua vida escolar – ainda que ocorra em idades diferentes e implique uma adaptação apropriada a cada caso – é um dos fatores de prevenção dos problemas escolares e dificuldades no aprendizado.

No livro *Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil* (1984), Winnicott aborda o caso do menino Robin, de 5 anos, que mostrou sinais de rejeição ao começar sua vida escolar, bem como certa tendência regressiva. A criança tinha um bom ambiente familiar, o que levava a crer que participar da experiência escolar representaria mais um ganho no seu crescimento. O conflito vivido pelo menino devia-se ao dilema: ir ao encontro do mundo,

---

<sup>1</sup> Enquanto em Freud o ego se origina do id, estando submetido ao princípio de realidade, em Winnicott o ego não se filia ao id. O funcionamento egóico desde o princípio não pode ser separado da existência do bebê como pessoa e, inicialmente, é fundido com o ego da mãe. Assim, em vez de ser uma instância de um aparelho constituído, o ego constitui o aspecto da personalidade que tende a integrar-se em uma unidade.

representado pela situação concreta de freqüentar a escola, ou retornar ao recôndito materno.

Winnicott (1984, p. 37) relaciona as dificuldades de Robin aos conflitos de sua mãe diante do fato de que não teria mais filhos. Embora fosse uma pessoa com interesses próprios e em condições de retomar suas atividades externas ao lar, a entrada de Robin na escola liberava-a de certas funções maternas, já que ele era o filho caçula e ela “jamais retomaria o sentimento de ter uma família com toda a dependência que isso envolve”.

Suportar o afastamento do filho, confiá-lo aos cuidados de terceiros e testemunhar a ampliação das relações afetivas dele é uma importante conquista materna, que fortalece toda a família no prosseguimento de suas funções. Se os educadores puderem compreender alguns sentimentos profundos e contraditórios que ocorrem nesse momento, terão maiores condições de ajudar as famílias a dar continuidade à socialização de seus filhos. Às vezes, as mães acreditam – erroneamente – que se o seu filho está muito interessado em freqüentar a escola e ampliar o seu círculo de relações é porque elas não estão desempenhando bem as suas funções maternas; é como se a escola cuidasse melhor da criança do que elas próprias.

Existem mães – talvez a maioria delas, embora em níveis bem diferentes – que, ao mesmo tempo em que desejam que seus filhos cresçam e se tornem independentes, ressentem-se profundamente de ter de renunciar, em alguns aspectos, à função materna, tão valorizada por certas mães. As professoras que proporcionam um bom ambiente escolar, mas evitam sobrepor o seu papel ao dos pais, têm maior tranqüilidade para desenvolver seu próprio trabalho e para reforçar na família as responsabilidades que lhe cabem e as recompensas advindas disso.

Outro ponto fundamental, destacado por Winnicott, refere-se à influência que a depressão de um ou mais membros da família tem na ida da criança à escola. O autor relata o atendimento de um menino de 9 anos, chamado Robert, que dizia sempre ter odiado a escola, na qual

afirmavam que se comportava como um bebê. Segue um trecho da consulta terapêutica em que é abordada a questão da depressão materna:

No final, ele me disse: “Não acho que você possa responder a isto. Quando saio da escola, não quero voltar e depois, quando volto, na verdade gosto muito dela.” Eu tinha o material para responder a sua pergunta: “Você vê? Quando está em casa, ama sua mãe e gosta de ficar com ela, mas mais importante que isso, você tem que lidar com o fato de que ela é infeliz e na maior parte do tempo se sente deprimida.” Ele disse: “Sim, e se aborrece um bocado quando eu e minha irmã brigamos.” Falei: “Quando você não está em casa, fica querendo saber como estará sua mãe sem ter você com o que se preocupar. Quando vai para a escola, escapa das ansiedades, preocupações e depressões de sua mãe e consegue esquecê-las, gostando da escola” (WINNICOTT, 1984, p. 111).

Na mesma obra existe o relato do acompanhamento de um paciente chamado Cecil, indicado para atendimento pelo seu professor da escola maternal, que teve inclusive comportamento de roubo na escola no decorrer do acompanhamento, entre outros sintomas. As consultas terapêuticas apresentaram bons resultados, e, durante muito tempo, Winnicott manteve uma comunicação por cartas com a escola. Quatorze anos depois do último atendimento à criança, Winnicott (1984, p. 285) escreve que ao verificar seus arquivos percebeu que a sua mãe é que fora sempre a pessoa doente.

Em muitos lares, a presença das crianças é necessária para “tonificar” a depressão em algum familiar. Certos pais e mães deprimidos tratam de, logo que a criança começa a frequentar a escola, ocupar-se de alguma coisa, manter qualquer preocupação que os ajude a distrair-se de sua depressão. Algumas mães conseguem expressar suas dificuldades e relatam que sentem a “casa vazia sem a criança”. Outras, porém, não têm acesso direto a esses sentimentos e vêem-se tomadas por súbitas preocupações com outros familiares ou voltam a atenção para algo como a situação financeira, e fogem do contato com a solidão deixada pela ausência do filho, ainda que por algumas horas, o que torna a situação ainda mais difícil para a criança.

Nesses casos, *a criança não tem para onde retornar*, pois os pais estão “internamente ocupados, com qualquer outra coisa” (WINNICOTT, 1997b, p. 55), quando ela regressa esperando encontrá-los. Isso pode amedrontá-la, pois sua exploração do mundo precisa ser garantida pela possibilidade de retorno. Caso contrário, o processo pode parecer demasiadamente arriscado e a criança pode retroceder.

Em certos casos, quando a ameaça de independência do filho é assustadora para as mães, a escola enfrenta uma difícil situação. As mães têm, também, sentimentos ambivalentes com relação à professora, independentemente de sua eficiência. Do mesmo modo que uma mãe odeia quem descuide de seus filhos, também pode detestar quem supostamente cuide deles melhor do que ela o faria e sentir inveja ou ciúmes pelo tratamento dispensado a eles: “trata-se do seu filho e ela quer ser a mãe do próprio filho” (WINNICOTT, 1999, p. 35). Desse modo, as críticas dirigidas aos professores devem ser cuidadosamente avaliadas pela direção da escola, pois podem revelar até um ressentimento pelo sucesso da professora em proporcionar a adaptação satisfatória da criança a esse contexto e contribuir para o seu crescimento.

Caso a relação com a família não seja bem cultivada ao longo do tempo, pode-se correr o risco de “ir por água abaixo” todo um bom trabalho de adaptação escolar. A própria família encontra-se também em processo de adaptação aos novos acontecimentos e pode provocar, ainda que não se dê conta disso, um retrocesso no caminho percorrido pela criança junto com a sua professora.

Às vezes, é bem difícil para os pais encontrarem-se excluídos de todas as novidades vividas por seu filho, e estarem privados, por força das circunstâncias, de um maior tempo de convivência com ele, ao ter que deixá-lo em companhia de outras pessoas. Winnicott ressalta os benefícios proporcionados aos pais quando têm a oportunidade de expressar seus ressentimentos sem serem criticados por isso. Como nem sempre há interlocutores acessíveis, os pais acabam invariavelmente solitários e com pouca noção de seus sentimentos ambivalentes relacionados ao início da vida escolar e da separação de seus filhos.

Devido a isso, a escola precisa inspirar segurança, tanto para a criança como para sua família: a segurança implica proteger a criança, e muitas vezes seus pais, de seus próprios impulsos e de suas possíveis conseqüências desastrosas. Além disso, cabe à escola resguardar a criança de possíveis intrusões do ambiente que sejam desfavoráveis ao seu crescimento. É necessária uma certa disciplina, vinda de pessoas confiáveis, que ajudem no autocontrole e incitem as crianças à colaboração e à responsabilidade com o grupo.

As pessoas que tiveram um bom cuidado inicial sentem-se mais seguras, o que gera o autocontrole baseado na crença em si próprias e na elaboração interior dos próprios conflitos. Em certos casos, a segurança terá que ser experienciada no decorrer do crescimento da criança, até mesmo em contextos distintos do familiar, como é o caso da escola. Essa instituição pode ser uma importante alavanca para o crescimento da criança, que percebe que seus professores reconhecem seu potencial e confiam no seu desenvolvimento.

O autocontrole deverá ser desenvolvido paulatinamente, assentado em bases com forte segurança emocional, a partir de um ambiente inicial colaborador nas vivências de separação (com uma dose de rebeldia inerente a esse processo). O autor lembra que a família fornece ao indivíduo tanto a oportunidade de retornar à dependência – nos momentos da vida em que isso se fizer necessário – como de ir pertencendo a círculos cada vez mais amplos, como os agrupamentos políticos, religiosos e sociais.

O afastamento parcial da criança de sua família – como a ocasião da entrada na escola –, assim como a busca de ligação a outros grupos, representa conquista da maturidade, visto que preserva a continuidade pessoal e os próprios impulsos espontâneos, mas também desenvolve a capacidade de identificação com segmentos maiores: “é função da família constituir o terreno sobre o qual se desenvolve na prática esse dado essencial do crescimento pessoal” (WINNICOTT, 1999, p. 137).

A escola situa-se justamente na posição intermediária entre os cuidados iniciais e a amplitude dos agrupamentos sociais, considerados até

em dimensão mundial. No contexto escolar existe tanto a oportunidade de um crescimento sadio como a possibilidade de certo grau de reparação em falhas de desenvolvimento iniciais que possam ter entravado o amadurecimento pessoal. Daí a enorme importância dos cuidados no início da fase escolar, um período de transição importante para a criança e que deve ocorrer num contexto que favoreça o crescimento e o fortalecimento de todos os membros da família.

### **O papel do professor na Educação Infantil**

A figura central na escola para a criança pequena é a professora. Ela está participando dos papéis parentais na medida em que a criança de 2 a 5 ou 7 anos está em franco processo de construção dos relacionamentos pessoais, formação de uma consciência pessoal, enriquecimento cultural, elaborações acerca do próprio corpo e construção do seu futuro.

Sendo a escola maternal a seqüência natural, em nossa sociedade, do convívio além da família, é o local das novas oportunidades para experiências de crescimento a serem vividas, enfrentadas e incorporadas pela criança. O modo de a professora participar desse processo tem a ver com o que Winnicott (1979, p. 220) chamou de “primeira contribuição para a higiene mental”.

O manancial que a mãe possui para cuidar da criança é mais aparatado que o da professora. A devoção materna, associada à orientação biológica para o bebê, coloca a mãe numa posição distinta daquela da professora. A professora pode ter uma identificação com a figura materna, escreve Winnicott (1979, p. 215), mas precisa de recursos como a observação de crianças e a compreensão da psicologia infantil para poder exercer o seu papel, assim como o auxílio de especialistas, quando necessário.

Para o autor, a mãe prescinde da compreensão consciente, já que tem uma “devoção” que orienta a maternagem; a professora precisa conhecer a criança para oferecer um bom ambiente escolar a ela. Esse



conhecimento pode ser obtido pela observação da mãe junto ao filho, assim como em conversas com a mãe.

Acredito que a observação pode mostrar à professora o modo de relacionamento mãe-criança: o contato físico e verbal entre elas, a independência da criança de acordo com a idade, a expressão de afetos, os cuidados corporais, entre outros aspectos. O padrão de relacionamento da criança com a mãe pode ser revivido com a professora, e, desde que não tenha havido falhas maternas graves, a escola maternal pode “suplementar e corrigir esse fracasso” nos cuidados iniciais (WINNICOTT, 1979, p. 216).

Tamanha é a importância que Winnicott (1990, p. 94) atribui ao professor no desenvolvimento emocional da criança que o coloca numa mesma posição de “importância ou necessidade daquele que cuida de um bebê”. Esse modo de Winnicott referir-se ao trabalho da professora pode remeter-se às mesmas críticas relacionadas aos cuidados maternos, quando se fala de uma necessidade de adaptação absoluta da mãe às necessidades do bebê. Embora Winnicott não utilizasse a terminologia “suficientemente boa”<sup>2</sup> quando se referia à professora, e sim em relação à mãe, penso que o raciocínio é o mesmo: se a mãe é falível porque humana, o mesmo parece válido para professores.

A responsabilidade de participar da criação de crianças pequenas é grande, exige recursos pessoais que permitam que a professora se identifique com crianças, e também uma formação específica ligada à profissão, que envolve ainda as questões pedagógica e institucional. Entretanto, não se pensa, quando a referência é Winnicott, em “perfeição de máquinas”; as professoras, assim como as mães, vão sendo guiadas pelas crianças, aprendem com os próprios erros, desde que consigam suportá-los e sejam realmente inclinadas para essa profissão, mediante condições de trabalho satisfatórias.

---

<sup>2</sup> A mãe suficientemente boa tanto consegue adaptar-se ao bebê como também desadaptar-se, conforme ele vai utilizando seus próprios recursos: é capaz de reparar as falhas do ambiente a tempo de o bebê poder suportá-las sem ter que reagir a elas.

A importância de se conhecer alguns aspectos dinâmicos da psicologia infantil é que eles podem contribuir com as discussões, nas instituições educacionais, sobre a elucidação aos profissionais acerca da necessidade de cuidados psicológicos, que são, como enfatiza Winnicott, inicialmente físicos. Daí a importância da alimentação nesse período (como ademais todos os outros cuidados), que não pode ser ministrada de um modo impessoal, porque o amor é demonstrado tanto pelo alimento fornecido à criança quanto pelo modo como isso é feito. Um cuidado especial da escola com o tipo de alimento oferecido, acompanhado de momentos agradáveis entre adultos e crianças, pode facilitar muito a adaptação escolar.

Diversas outras formas físicas de amor são evocadas nesse momento evolutivo, e a criança retorna emocionalmente a períodos quando a sua tranqüilidade foi estabelecida pelo aconchego materno. É comum observar-se uma criança que, diante de uma agressão ou ao cair, comporte-se quase como um bebê, requerendo até um colo para restabelecer sua tranqüilidade. Desse modo, professoras que não se sentem à vontade no contato físico interpessoal talvez tenham dificuldades em atender essa necessidade dos seus alunos em casos como esses, assim como outras ligadas ao fim do processo digestivo – quanto a estas, mais importante que a limpeza excessiva é o atendimento do que a criança precisa.

Às vezes as fezes e a urina são sentidas pela criança como coisas más, às vezes como recompensas pelo amor recebido; é o amor do adulto que ajudará a distinguir o que a criança precisa num e noutro momento. O amor é a capacidade de atender às necessidades conforme elas aparecem. Se a professora não ficar excessivamente preocupada com algo como o treino esfinteriano da criança, ele acontecerá naturalmente, uma vez alicerçado nos bons cuidados iniciais. São tais cuidados que determinarão as possíveis dificuldades ou o fácil entrosamento no começo da vida escolar, e são eles indicadores preciosos da história da criança.

Nos casos de difícil adaptação, a professora terá um duplo trabalho, pois precisará ser tão calorosa quanto firme nos seus propósitos

de manter o aluno na escola, transmitindo essa firmeza para a criança e também para sua mãe. À medida que ambas vão percebendo os ganhos que a nova situação acarreta, sentem-se mais fortes como pessoas para suportar a tristeza da separação e cultivar a própria individualidade.

A criança apresenta, com mais frequência que o adulto, um vai-e-vem na sua tendência para a independência, assim como na distinção entre fantasia e realidade. A escola maternal pode oferecer muitas oportunidades de a criança transitar de seu mundo interno para a realidade externa, de modo que ambos saiam enriquecidos, a começar pelo próprio espaço físico, móveis e brinquedos, que podem ser explorados de modo mais livre do que na maioria das residências. A criança precisa ter liberdade de movimentar-se, assim como de beneficiar-se dos recursos que estimulam a sua imaginação, liberando-se de sempre ter de discriminar entre o fato e a fantasia, com possibilidade de um controle mágico na esfera das atividades lúdicas.

A criança experimenta uma intensidade de sensações, conferindo a cada brinquedo que adota uma infinidade de sentidos relacionados às suas vivências anteriores e atuais. Na idade de escola maternal, a criança vive, na radicalidade do que a existência humana permite, entre o mundo real e o mundo da sua imaginação. Daí o encantamento que nos provoca ao acompanhar-nos por viagens imaginárias, contos, estórias.

É aos poucos que a criança vai se interessando pelo mundo dos fatos, da comprovação, da realidade. Mas, para que essa passagem aconteça com toda a riqueza que lhe é inerente, o ambiente deve participar acompanhando a evolução da criança e oferecendo toda sorte de oportunidades para ela conhecer o mundo e ir ampliando-o com a dose de ilusão suficiente – tratando o adulto de não estragá-la antes do tempo da criança.

Uma boa parte dessa ampliação do mundo da criança ocorre a partir das vivências escolares e, assim como a mãe, a professora continua a apresentação do mundo, nas doses possíveis para cada criança, de modo que o mundo real que está sendo apresentado possa infiltrar-se no mundo subjetivo da criança e vice-versa, com trânsito livre e contribuições

mútuas. Toda a riqueza cultural pode incidir no espaço transicional<sup>3</sup> da criança, na zona que une e separa, que enriquece sua imaginação e vida fantasiosa, levando a uma socialização plena de sentido pessoal. Algumas crianças carregam o seu objeto transicional para a escola e a professora precisa compreender o seu valor para o desenvolvimento da criança, e conferir-lhe todo o respeito que merece.

As brincadeiras com outras crianças dispensam uma “poluição” pedagógica, pois a aprendizagem acadêmica, propriamente dita, ocorre com facilidade em crianças em idade escolar que tiveram oportunidades anteriores de brincar, exercitar a imaginação e exercer a capacidade criativa sozinhas e em grupo. Existe uma idéia de que a intensa estimulação e/ou a exposição precoce à arte erudita conduzem a um bom desenvolvimento mental, de forma que as boas escolas maternas seriam as mais sofisticadas. Isso contraria o pensamento de Winnicott, ao sugerir que atividades como extrair sons de objetos corriqueiros e espontaneamente é que podem conduzir à apreciação futura das obras-primas da humanidade. De modo algum o autor minimiza a importância da mediação adulta, desde que não seja centrada em necessidades distantes das infantis, isto é, na criatividade do educador e não da criança.

Conforme pais e professores forem informando-se das reais necessidades da criança, poderão libertar-se de amarras produtivistas na escola maternal, em que ainda muito se preconiza a transmissão urgente de conteúdos de ensino. Erroneamente crêem que o desenvolvimento da criança será enriquecido por um didatismo precoce, distante das verdadeiras experiências de vida proporcionadas pelas brincadeiras infantis. Quanto mais confiante o professor estiver no valor das brincadeiras para o aprendizado, mais confiança transmitirá aos pais na conduta de seu trabalho com a criança.

---

<sup>3</sup> Objeto transicional refere-se a uma primeira posse do bebê, simboliza a passagem da dependência absoluta para a relativa, a separação entre o eu e o não-eu, a desadaptação do bebê da sua mãe. Embora o objeto transicional deixe de ter significado em si, em certo momento da vida da criança, permanece a sua preciosa herança: o espaço transicional, em que se localiza a experiência cultural, situado entre o indivíduo e o ambiente; entre o momento do amadurecimento em que nada existia além do mundo subjetivo e o momento em que se constata a existência de uma realidade sobre a qual não se tem controle onipotente.

As atividades dramáticas, músicas, jogos, contos de fadas, desenho, modelagem, como toda sorte de brincadeiras de casinha, de profissões, de combates, etc., são ricas oportunidades educacionais, que favorecem a capacidade simbólica da criança, o aprendizado, a criatividade, o prazer e a elaboração de vivências interiores, inclusive as inconscientes. É extremamente importante que o professor tenha verdadeiro gosto (e disposição!) para tipos de atividades que interessam aos alunos, e que cada uma das crianças *seja vista como a pessoa que é*, tanto em casa como na escola. Somente à medida que a criança vai-se sentindo um indivíduo é que vai podendo participar de um grupo sem sentir-se ameaçada de diluir-se nele.

A escola deve, especialmente no período maternal, estar atenta em ajudar a criança a adquirir confiança no EU-SOU, pois há bem pouco ela passou a perceber a mãe como outra pessoa, a experimentar certa independência e a suportar a perda da onipotência. Desse modo, as atitudes da professora devem levar a que todas as crianças sejam chamadas pelo nome, e os objetos pessoais sejam respeitados, bem como algum brinquedo especial. Suas atitudes devem também conduzir à possibilidade cotidiana de a criança realizar pequenas escolhas e de ser consultada a respeito de suas preferências, na medida do possível.

Não se trata de mimar a criança ou de realizar todos os seus desejos, e sim de reforçar o seu posicionamento perante o mundo, nesse momento representado pela escola. Quanto mais a criança puder ser *tratada segundo o que é e sente que é*, mais fortalecido torna-se o seu EU e mais fácil é a socialização, que pode prescindir de uma submissão excessiva ou de uma demarcação pessoal todo o tempo, de modo a não perder o sentido de personalidade.

À medida que a professora vai conhecendo as crianças, pode, durante todo o período em que estiver com elas, ir demonstrando as características que foi identificando em cada uma: quem gosta de determinada música, qual o suco preferido de certa criança, a brincadeira de que a outra adora participar, a estória que envolve o grupo, etc. Nos detalhes sutis, vai aproveitando ocasiões de reconhecer cada criança no

grupo, o que possibilitará que elas possam, com o tempo, pertencer a ele de acordo com o seu modo de ser salvaguardado. É bom lembrar que têm sido adotados pelas escolas maternas alguns procedimentos didáticos com objetivos relacionados a individuação de criança: crachás, fotos, painéis decorativos, etc. Isso ajuda muito, desde que *alguém realmente perceba a criança de um modo pessoal; as técnicas pedagógicas ajudam pouco e até artificializam as relações se não forem acompanhadas de um cuidado humano efetivo.*

Esse último aspecto talvez seja um dos mais importantes de serem notados e em relação ao qual a escola pode fornecer uma ajuda realmente significativa: por mais criativo que seja um professor, por mais teorias que conheça (inclusive a psicanálise), o que prevalece é seu interesse genuíno pela criança.

Como mencionei, desde o concernimento<sup>4</sup> a criança começa a perceber numa só pessoa o amor e o ódio, e tem a preocupação de que elementos agressivos de seu ódio possam atingir quem ama, o que a conduz ao processo de reparação. Este pode ser realizado por gestos de aproximação, carinho e dádivas simbólicas da criança; também aparece no atendimento às exigências escolares e nas oportunidades de colaboração com o grupo. A professora que é capaz de perceber e valorizar os gestos de reparação da criança tem um enorme papel tanto no desenvolvimento da sua capacidade de sentir culpa sem ser escravizada como na capacidade de dar amor.

A criança precisa colaborar na escola, e sua colaboração – quando tem para ela um sentido de reparação – *precisa ser sentida como verdadeira pelo professor*, porque a criança não pode oferecer nada no vazio humano, sem alguém vivo para receber sua dádiva. Quando realiza o trabalho escolar e responde à proposta de atividades, a criança sente-se em dia com a professora e em paz consigo mesma, num ciclo que não se encerra, porque é próprio do funcionamento humano.

---

<sup>4</sup> A partir do segundo semestre de vida, período do desmame, há a possibilidade de mudança da pré-piedade para a piedade ou “concernimento” e a reunião das duas funções da mãe no psiquismo do bebê: ocorre a percepção da identidade da mãe dos momentos tranquilos e daquela usada nas urgências instintuais, o que gera tanto uma preocupação no bebê como um sentimento de culpa e uma necessidade de contribuir, de reparar (a opção de traduzir *concern* por concernimento foi de Bogolomoletz, por sugestão de Loparic e Dias, como se lê em “Sobre a Tradução”, no livro *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*).

Nas situações de brincadeiras, a criança tem tanto a oportunidade de realizar atividades construtivas ligadas à reparação como de obter certo “descanso”, ao poder livremente separar o bom do mau, o ódio do amor, além de valer-se da sua imaginação para não ter de carregar todo o tempo a ambivalência presente nas relações humanas, que as faz tão difíceis. Os conflitos inerentes às relações interpessoais aparecem quando a criança já cresceu o bastante para se perceber como uma pessoa com sentimentos próprios, dirigidos a outras pessoas com as quais se relaciona.

O *Complexo de Édipo* é a primeira relação interpessoal em que as fantasias e as excitações corporais que a acompanham estão reunidas. De acordo com a psicanálise, a sexualidade infantil não é educável. Assim, Winnicott acredita que um professor íntegro, dedicado aos alunos e disposto a responder às perguntas sobre a sexualidade – na medida de suas possibilidades, e do nível de compreensão e dos reais interesses dos alunos – é o mais indicado para tratar do tema: uma opção melhor do que fornecer palestras organizadas previamente por especialistas que nada significam para uma criança pequena.

Na educação infantil são necessários adultos confiáveis, com os quais a criança possa identificar-se pelos seus verdadeiros sentimentos e atos, e não por sua capacidade de falar de educação, inclusive educação sexual. Nas brincadeiras pré-escolares está o mais valioso recurso para as crianças perguntarem e darem respostas, inclusive, sobre as questões sexuais: são os pequenos médicos, professores, enfermeiras, pais, mães, em diversas situações relacionadas ao processo de identificação. Tais brincadeiras lhes ensinam mais sobre a vida e sobre si mesma do que uma intelectualização sobre a sexualidade.

Talvez uma das funções centrais da escola, tão importante como a da democratização do conhecimento, seja a de possibilitar a vivência de relações triangulares além da família, com os colegas e toda a equipe escolar. Ressalta-se que vários fatos corriqueiros da vida doméstica fazem-se perceber no ambiente escolar: mudanças de endereço, ausência de um dos pais, nascimento de um irmão, perda de um dos avós, etc. A

própria estabilidade do contexto escolar pode ajudar muito uma criança a recuperar-se do enevoamento do lar e adquirir uma certa imunidade em relação a um ambiente doméstico turbulento. No caso de a família perceber as dificuldades por que a criança está passando e que podem estar sendo provocadas por um ambiente escolar que não lhe está sendo conveniente, a confiança na equipe escolar e um diálogo franco entre as partes podem levar à melhor solução para a criança, seja uma mudança de professora, de atividades, seja a adoção de outros procedimentos na conduta educacional.

Em certas situações, a família passa por verdadeiras tempestades, e a criança, por experiências absolutamente intrusivas, que se fazem perceber na alteração violenta da sua conduta na escola. Nesses casos, se a família tiver alguma condição de cooperar, muito pode ser feito para proteger a criança. Quando a cooperação for impossível, a escola poderá ser o ambiente de sustentação, talvez, com que a criança pode contar, e a melhor oportunidade de que dispõe para adquirir experiências que favoreçam o seu amadurecimento pessoal, vulnerável devido à imaturidade própria da infância.

Dá a importância atribuída por Winnicott ao professor para o que ele denominou de “higiene mental”. Muito se pode fazer pelas gerações futuras quando efetivamente há uma preocupação com o cuidado da criança pré-escolar. A escola tem um papel fundamental e o professor é uma figura central nesse processo e, desde que tenha um real interesse por crianças, uma possibilidade pessoal de identificar-se com elas e disposição para conhecer o que acontece durante o crescimento delas, pode colaborar significativamente para o florescimento de muitas potencialidades humanas.

Considerar o início das vivências escolares como fundamental para o crescimento pessoal da criança e base de seu futuro acadêmico é um importante elemento para o fortalecimento da posição de quem defende a escola como instância fundamental de socialização do conhecimento, desde que integrado ao desenvolvimento emocional das pessoas que a compõem.



## **Referências**

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. **Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil**. Rio de Janeiro: Imago, 1984.

\_\_\_\_\_. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

\_\_\_\_\_. **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pensando sobre crianças**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

\_\_\_\_\_. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Textos selecionados: da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

*Recebido em: 26 de agosto de 2007.*

*Aprovado em: 21 de abril de 2008.*



## **Winnicott e o perigo da “prostituição da educação”**

*Eder Soares Santos\**

**Resumo:** Objetiva-se traçar algumas considerações que Winnicott faz sobre a criança em idade escolar, sobre a escola e sobre o educador, tomando sua própria teoria do amadurecimento pessoal como base dessa discussão, a fim de indicar que em educação está em jogo muito mais do que os êxitos e fracassos dos alunos e professores e que o ideal de sucesso educacional, muitas vezes exigido de ambas as partes, quando não levadas em consideração as dificuldades que cada pessoa tem em lidar com seu próprio amadurecimento, pode levar a um tipo de perigo extremo, a saber, à prostituição da educação.

**Palavras-chave:** Winnicott. Amadurecimento. Educação. Sucesso e fracasso.

### **Winnicott and the danger of “prostitution of the education”**

**Abstract:** The main of this article is to point out some ideas of Winnicott about children in school age and about school and teachers. We take his own maturation's theory as start point of this discussion in order to show that education is not only a question of successes or fails of elevens or teachers, but we have to pay attention to the difficulties that each person has to deal with his own maturation process. When this is not took into account we can reach a kind of extreme danger: the danger of prostitution of the education.

**Key-words:** Winnicott. Maturation. Education. Success and fail.

---

\* Doutor em Filosofia pela Universitat Freiburg (Albert – Ludwigs) e pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Universidade Estadual de Londrina, PR. E-mail: edersan@hotmail.com

## Introdução

Winnicott, como se sabe, era pediatra e psicanalista e não um educador em sentido estrito. Nem por isso ele deixou de se preocupar com questões políticas, sociais e educacionais de seu país<sup>1</sup>.

O tema guia de Winnicott não é a educação e sim o amadurecimento pessoal. Porém, dentro do quadro de desenvolvimento de uma teoria sobre o amadurecimento, a educação torna-se um tema de extrema relevância. É importante registrar que não há garantias de que toda criança alcançará sempre amadurecimento pessoal suficiente para poder lidar com os problemas que podem surgir em idade escolar.

Diante disso, nossa intenção aqui é traçar algumas considerações que Winnicott faz sobre a criança em idade escolar, sobre a escola e sobre o educador, tomando como referência sua própria teoria do amadurecimento pessoal, para, por um lado, mostrar que em educação está em jogo muito mais do que os êxitos e fracassos dos alunos e professores, e, por outro, que o ideal de sucesso educacional que muitas vezes é exigido de ambas as partes, quando não levadas em consideração as dificuldades que cada pessoa tem em lidar com seu próprio amadurecimento, pode levar a um tipo de perigo extremo, a saber, à prostituição da educação.

Para que essa proposição se torne mais clara, é necessário que nosso leitor conheça minimamente como Winnicott concebe sua teoria do amadurecimento pessoal e o modo como nós abordamos<sup>2</sup> essa teoria. Após essa breve apresentação, retomaremos algumas considerações que esse psicanalista inglês faz sobre o tema deste artigo.

---

<sup>1</sup> Várias referências a esses temas podem ser encontradas no livro *O Gesto Espontâneo*. Trata-se de uma coletânea de cartas escritas por Winnicott sobre diferentes assuntos psicanalíticos. Temas como a democracia, monarquia e uso da pílula são encontrados em diversos livros seus. Ver também outras obras como *Privação e delinquência*, *Família e o desenvolvimento individual*, *Tudo começa em casa*, *Natureza Humana e Explorações Psico-analíticas*.

<sup>2</sup> Abordagem que vem sendo desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa e Práticas Psicoterápicas (Grupo PPP) da PUC-SP há mais de uma década.

## **Teoria do amadurecimento – uma breve discussão**

A teoria do amadurecimento pessoal de Winnicott é formada pelo conjunto de conceitos e idéias que se encontram em suas diversas obras sobre teoria e prática psicanalíticas.<sup>3</sup>

Por ser muito ampla, decidimos adotar certo ponto de vista para a sua leitura. Apresentamos alguns momentos dessa teoria que nos permitem vislumbrar qual ontologia<sup>4</sup> encontra-se aí indicada, com vistas a alcançar a continuidade de ser e sua relação com sentido de ser na teoria do amadurecimento pessoal de Winnicott.

Constitui-se preocupação da psicanálise tradicional alguns dos seguintes temas: as pulsões, a forma de relacionamento do sujeito com os objetos (bons ou maus), os significados e/ou significantes que o sujeito pudesse produzir em seu discurso. Isso, com efeito, fez com que, mesmo quando o estudo psicanalítico se referisse a crianças muito novas, nunca se chegasse ao momento inicial do existir humano, ou melhor, fez com que nunca se olhasse esse momento como decisivo para o trabalho que estava sendo realizado, como indica o próprio Winnicott (1999, p. 33):

Gradualmente, a psicanálise foi ampliada, de modo a abranger até mesmo as crianças muito novas, digamos de dois anos e meio de idade. Isto, entretanto, não foi suficiente para o objetivo que temos em vista aqui, uma vez que as criancinhas de dois anos e meio estão, surpreendentemente, muito distantes de seus primeiros meses de vida, a menos que sejam doentes e imaturas.

Otto Rank e Melanie Klein são autores que, à primeira vista, poderiam ser citados como dois daqueles que tentaram trazer alguma contribuição para os momentos iniciais. Porém só à primeira vista. Rank, em sua teoria sobre o trauma do nascimento, estava preocupado com a

<sup>3</sup> No Brasil, pode-se encontrar uma apresentação muito clara e minuciosa dessas idéias e conceitos no livro *A Teoria do Amadurecimento de D. W. Winnicott*, escrito por Dias (2003).

<sup>4</sup> “Ontologia” aqui está referida à idéia de Kuhn que, em sua teoria da mudança de paradigmas da ciência, é chamada de “componentes metafísicos”. Um aprofundamento maior do tema pode ser encontrado em Santos (2006).

etiologia da angústia e não com o bebê em seu momento inicial. Ademais, suas concepções já foram criticadas inclusive pelo próprio Freud, que as colocou em dúvida, pois considerava-as altamente contestáveis (*höchst anfechtbar*) teoricamente (FREUD, 1991, vol. XIV, p. 166).

Quanto a Klein, embora ela tenha voltado sua atenção para os relacionamentos iniciais entre mãe e bebê, não chegou a investigar a possibilidade de que problemas psíquicos pudessem estar ligados aos estágios mais iniciais do existir e não encerrados nas fantasias do bebê no tocante a um seio bom ou mau.<sup>5</sup>

A psicanálise, todavia, continuou avançando na constituição da sua história. E foi Winnicott quem chamou a atenção para a importância desses primeiros momentos da vida do ser humano, por meio da apresentação dos estágios iniciais da vida do bebê.

Assim, torna-se importante investigar esses momentos, uma vez que, parece-nos, remetem-se à problemática ontológica do início do sentido de ser. Esta, na teoria do amadurecimento de Winnicott, vai nos levar a uma discussão anterior, relativa à continuidade de ser.

Para que tal estudo seja possível, é preciso atentar para o fato de que o paradigma a conduzir essa investigação não é mais o mesmo que conduziu Freud em suas pesquisas, ou seja, aquele da teoria das pulsões reforçado pela da sexualidade, tendo como exemplar o complexo de Édipo.<sup>6</sup> O que estamos nos referindo aqui é o da teoria do amadurecimento pessoal, que tem como exemplar o bebê no colo da mãe (LOPARIC, 1997, p. 58). Essa teoria é formada pelo conjunto das concepções e idéias que Winnicott usa para constituir a sua teoria e prática psicanalíticas e diz respeito ao desenvolvimento emocional e psíquico do ser humano desde o seu nascimento.

Existir como um ser humano implica realizar certas tarefas e conquistas essenciais ao amadurecimento. Essas conquistas são marcadas por certas tendências, e a tendência à integração aparece como principal

---

<sup>5</sup> Para Winnicott (1987, p. 52), suas idéias sobre os estágios iniciais e as fantasias dos bebês teorizadas por Klein são conceitos completamente diferentes. Sobre essas idéias de Klein, ele diz, com certa ironia, que é “um ponto de vista interessante, do tipo extremo”.

<sup>6</sup> Note-se que a questão dos instintos (*instincts*), da sexualidade ou do complexo de Édipo não deixou de ter sua importância na psicanálise winnicottiana, mas não possui mesma centralidade que tem na teoria freudiana. Para uma discussão sobre esse tema, ver Santos (2001).

característica do processo maturativo. Esta deve se dar no tempo e no espaço e está relacionada ao cuidado suficientemente bom. Outra tendência, relacionada ao manejo, é a personalização, que, quando vai bem, proporciona o relacionamento do ego com um ego corporal, tendo a pele como membrana limitante. Uma última tendência que pode ser destacada é o início das relações objetais, possibilitada pela apresentação de objetos, momento em que o bebê começa a descobrir e a se adaptar, por si mesmo, aos objetos – esse momento não equivale àquele da satisfação pulsional tão acentuado pela teoria freudiana (WINNICOTT, 1996 [1962], p. 59).

Devido ao fato de essa tendência à integração ser um estado a ser alcançado, a busca é, então, pelo estabelecimento de um *self* unitário. É com a proteção que a mãe suficientemente boa<sup>7</sup> oferece ao ego, a fim de evitar o surgimento das angústias impensáveis, que o ser humano pode constituir a sua personalidade no sentido de uma continuidade existencial.

Pode-se dizer que uma proteção do ego suficientemente boa pela mãe (em relação às angústias impensáveis) possibilita ao novo ser humano construir uma personalidade no padrão da continuidade existencial (WINNICOTT, [1962], 1996, p. 60).

A conquista da integração está baseada na unidade pessoal do ser, por isso a questão da continuidade existencial aparece em primeiro plano. Para que o lactente exista como uma unidade, é preciso um cuidado suficientemente bom, a fim de que ele possa diferenciar o seu “eu” do que é “não-eu”. Winnicott ([1962] 1996, p. 61) descreve essa questão assim:

A integração está intimamente ligada à função ambiental de segurança [holding]. A realização da integração é a unidade. Primeiro vem o “eu” que inclui “todo resto é não-eu”. Então vem eu sou, eu existo, adquirei experiências, enriqueço-me e tenho uma interação introjetiva e projetiva com o não-eu, o mundo real da realidade compartilhada.

<sup>7</sup> *Suficientemente boa* quer dizer boa na medida certa, sem exageros para mais ou para menos no seu cuidado com o bebê, isto é, adaptação às necessidades físicas do bebê, que proporciona, num primeiro estágio, um sentimento de segurança e confiabilidade no ambiente. (Cf. WINNICOTT, 1967, p. 199)

Estando integrado, o bebê pode passar do estágio da dependência absoluta, que exige um alto grau de adaptação por parte da mãe às suas necessidades, para o estágio da dependência relativa, que vem a ser um estágio de adaptação às falhas graduais da mãe. Por fim, no desenrolar desse processo maturativo, o lactente segue rumo à independência que lhe possibilita se defrontar com o mundo e com todas as suas complexidades (WINNICOTT, [1963] 1996, p. 83-92).

Outro aspecto desse processo de amadurecimento também é relevante de ser mencionado, o do relacionamento do bebê com os objetos e da forma como ele começa a se relacionar com o mundo a sua volta. Para tanto, é preciso pensar no conceito de objetos transicionais. Winnicott define como objetos transicionais aqueles objetos usados no controle da realidade externa, e como fenômeno transicional a técnica empregada para esse controle (WINNICOTT, 1988, p. 106).

Isso quer dizer que o objeto que é percebido objetivamente por nós será percebido pelo bebê como um objeto subjetivo, pois é criado por ele por uma espécie de alucinação. Sendo assim, a mãe deve apresentar os objetos ao bebê no momento adequado, a fim de que ele, em alucinando um objeto (punho, dedos, pulso, etc.), tenha a ilusão de que esse objeto pode ser criado e de que o que é criado é o mundo.

A mãe é boa (...) quando deixa um objeto real estar exatamente onde o lactente está alucinando um objeto tanto que, de fato, o lactente tem [*gains*] a ilusão de que o mundo pode ser criado e que o que foi criado é o mundo (WINNICOTT, [1959] 1989, p. 53).

A mãe possibilita ao bebê a ilusão de que os objetos da realidade externa podem ser reais para ele mesmo, pois os objetos só podem ser alucinados se forem sentidos como reais.

O que permite a continuidade da ilusão, com modificações graduais na onipotência, são exatamente esses fenômenos que se iniciam com o apego ao objeto transicional e dão início à capacidade de simbolização, desenvolvem-se depois na possibilidade de brincar e se estendem, à medida que o amadurecimento prossegue, por todo o espaço cultural (DIAS, 1998, p. 156).



O que para nós poderia parecer loucura, isto é, viver em um estado alucinatório, é uma condição na qual o bebê, graças aos objetos transicionais, parece se encontrar o tempo todo.

O lactente com um objeto transicional está, em minha opinião, o tempo todo neste estado [alucinatório] que nós lhe permitimos estar e embora isso seja loucura, não se deve chamar de loucura (WINNICOTT, [1959] 1989, p. 54).

Isso nos faz pensar em onipotência, aqui entendida como onipotência nos estágios da mais tenra infância. A partir de então, o lactente vai do sentimento de controle onipotente dos objetos ao abandono desse controle, e chega ao ponto culminante do reconhecimento de que outras coisas acontecem fora do seu controle pessoal: “A transição vai do controle onipotente dos objetos externos até o abandono [*relinquishment*] dos fenômenos que existem fora do controle pessoal” (p. 55).

Ora, alguma coisa parece mudar no que diz respeito às relações com os objetos. Na perspectiva winnicottiana, estes não são simplesmente dados na natureza, o que obriga o indivíduo que cai no mundo a ter de usar de complexas racionalizações para representá-los. Do ponto de vista do bebê, os objetos estão lá na natureza porque eles foram criados por ele e por qualquer outro dentro de um mundo subjetivo igualmente criado.

Num primeiro momento, a passagem do mundo dos objetos subjetivos para o mundo dos objetos objetivos parece ser impossível, já que cada um se sustenta em “realidade” diferente. Tal impossibilidade é, realmente, apenas aparente. Essa passagem, na verdade uma transição, é feita através de um espaço intermediário, um espaço potencial ou de uma terceira área do que existe (*third area of existing*), pois “o bebê ainda não tem o sentido do que é externo ou do que é interno, o lugar da relação é um ‘entre’” (p. 157). Assim, três áreas se nos apresentam. A primeira, em que o fundamental é o indivíduo psíquico ou a realidade interna, é a realidade psíquica pessoal, por meio da qual o indivíduo alucina (no sentido

winnicottiano) e pode criar; é a área do mundo subjetivo. A segunda área, a do mundo objetivo, é a da realidade externa, organizada gradualmente para distinguir o “eu” do “não-eu” e a fim de se estabelecer um *self*. Por fim, a terceira área é a do fenômeno transicional, que servirá de base para a simbolização, e é nela que se encontra o germe para a riqueza de uma vida cultural em sociedade.

Essas diferentes áreas da experiência não se sucedem uma à outra. O bebê, aponta Dias, não transita de um objeto ao outro, nem de um espaço ao outro, ele transita, nele mesmo, de um a outro sentido de realidade. Ela acrescenta (DIAS 1998, p. 158):

Pode ocorrer de o mesmo objeto, que é de início subjetivo, passar a ser transicional. Não se trata, portanto, de que um certo objeto é subjetivo e outro é transicional. O que se altera não é o objeto mas o sentido de realidade deste, e é a isso que Winnicott se refere quando diz que esse fenômeno nos permite observar algo sobre a natureza do objeto, ou seja, sobre a mudança na natureza do objeto dentro do processo de amadurecimento.

Percebe-se, assim, que Winnicott concorda, de certo modo, com a descrição que Freud oferece do complexo de Édipo, isto é, de que o objetivo que se apresenta na fantasia é o amor libidinal do filho pela mãe, o qual envolve a morte de alguém, a morte do pai. A punição vem em forma de castração, representada simbolicamente. Essa castração simbólica é uma espécie de alívio para a criança: “A angústia de castração é o que capacita a criança a continuar a viver, ou o que permite ao pai continuar vivo” (WINNICOTT, 1988, p. 49).

Embora Winnicott aceite essa formulação freudiana do complexo de Édipo, a perspectiva sob a qual ela vai ser encarada é totalmente outra. Há muitas coisas que antecedem a chegada à fase do Édipo.

Firmemente estruturada como uma unidade e tendo-se tornado uma pessoa total, pela integração dos instintos e da responsabilidade acerca dos resultados da vida instintual, pode-se dizer que a criança não está mais sujeita ao risco de psicose. Ela tem

agora saúde suficiente para enfrentar – e até para sucumbir – as dificuldades que são inerentes à administração da instintualidade no quadro das relações triangulares (DIAS, 1998, p. 180).

Só faz sentido usar o termo “complexo de Édipo” quando este descreve relações entre pessoas totais (*whole persons*). Portanto, para se alcançar a fase do complexo de Édipo, é preciso que a pessoa tenha sido bem cuidada e tenha tido um bom desenvolvimento da saúde, para que seja capaz de lidar com relações triangulares, ou seja, esteja preparada para aceitar a inteira força da capacidade de amar e as suas complicações.

Não é possível, segundo Winnicott, usar o termo “complexo de Édipo” aplicado às relações apenas entre duas pessoas, ainda mais quando uma delas, no caso, o bebê, ainda não atingiu a capacidade de perceber as pessoas que a rodeiam, nem a si mesma como uma pessoa completa.

Acredito que alguma coisa se perde quando o termo “complexo de Édipo” é aplicado às etapas anteriores em que só estão envolvidas duas pessoas, e a terceira pessoa ou objeto parcial está internalizado, é um fenômeno da realidade interna. Não posso ver nenhum valor na utilização do termo “complexo de Édipo” quando um ou mais de um dos três que formam o triângulo é um objeto parcial. No complexo de Édipo, ao menos do meu ponto de vista, cada um dos componentes do triângulo é uma pessoa total, não apenas para o observador, mas principalmente para a própria criança (WINNICOTT, 1988, p. 49).

O complexo de Édipo é um acontecimento normal e significa saúde em uma criança que vem, desde o seu nascimento, tendo um desenvolvimento suficientemente bom. As dificuldades pertinentes ao estágio edípico não são, explica Dias, “resultado de falhas ambientais ou de negligência, mas dificuldades próprias à vida e às relações interpessoais. A criança tem agora suas próprias dificuldades e elas não podem ser prevenidas por cuidado materno adequado” (DIAS, 1998, p. 181). Nesse período, desenvolvimento suficientemente bom

quer significar, para a criança, que sua família permaneça intacta, que seus pais, que já lhe são bem conhecidos, sejam capazes de tolerar e continuá-la amando, mesmo que ela os ataque com sentimentos que variam entre amor e ódio. No caso contrário, isto é, em um desenvolvimento que não teve sucesso suficiente, o que surge são defesas contra a angústia que advêm do conflito pulsional. A principal dessas defesas é a repressão, momento em que surge um tipo especial de inconsciente: o inconsciente reprimido” (p. 182). Antes de indicar saúde, essas defesas podem nos remeter a sintomas que indicam doenças psíquicas causadas por um conflito de ambivalência que não conseguiu chegar a uma boa resolução.

O complexo de Édipo representa assim a descrição de um ganho em saúde. A doença não deriva do complexo de Édipo, mas da representação das idéias e inibição das funções que seguem ao doloroso conflito expresso pelo termo ambivalência, como, por exemplo, quando o menino se percebe odiando, desejando matar e temendo o pai que ele ama e em quem confia, porque está apaixonado pela esposa do pai (WINNICOTT, 1988, p. 50).

Dessa forma, poder-se-ia pensar que, também em Winnicott, o complexo de Édipo é universal, já que é um acontecimento normal da saúde do ser humano. Mas isso não é verdade. O próprio Winnicott desautoriza esse tipo de conclusão, pois se complexo de Édipo é saúde, isso pressupõe um certo amadurecimento para se chegar até lá e, como se sabe, são muitos os que não conseguem chegar a um momento, em princípio, tão simples quanto o complexo de Édipo.

Poderia-se ver que no caso neurótico mais ou menos puro o material pré-genital era regressivo e a dinâmica pertencia ao período dos quatro anos, mas por outro lado, em muitos casos havia doença e uma organização de defesas pertencentes a períodos anteriores da vida do lactente e muitos lactentes na verdade nunca chegaram a uma coisa tão simples como o complexo de Édipo na meninice (WINNICOTT, [1962] 1996, p. 175).

Em outros momentos, Winnicott reafirma esse seu ponto de vista de que não é possível assumir a universalidade do complexo de Édipo. Por exemplo, falando sobre o uso do objeto no contexto de *Moisés e Monoteísmo* de Freud, afirma:

Não é que Freud esteja errado sobre o pai e a quantidade libidinal que se tornou reprimida. Porém, deve-se observar que uma proporção de pessoas no mundo não alcançou o complexo de Édipo. Elas nunca chegaram tão longe no seu desenvolvimento emocional. Portanto, para elas a repressão da figura paterna libidinizada tem pouca relevância (WINNICOTT, [1969] 1989, p. 241).

Winnicott é da opinião que, se se quiser obter algum progresso, é preciso tomar outro ponto de partida para se estudar teorias como a da psicose – esquizofrenia e paranóia –, pois o complexo de Édipo não consegue responder às questões trazidas por esses tipos de problemas psíquicos.

Para se fazer progressos em direção de uma teoria das psicoses utilizável [*workable*], os analistas devem abandonar a completa [*whole*] idéia de esquizofrenia e paranóia entendidas em termos de regressão a partir do complexo de Édipo (p. 246).

Os enfoques, as perspectivas, os pontos de partida mudaram. Winnicott, assim como muitos psicanalistas, trata de pacientes com problemas de ordem psíquica usando termos e conceitos que estão presentes na psicanálise de Freud e de Klein sem, no entanto, falar mais das mesmas coisas que esses autores. A psicanálise de Winnicott não é mais a mesma que a de Freud. Quais as diferenças entre um e outro e o que isso implica?

As diferenças parecem surgir quando vários pontos da teoria freudiana e winnicottiana aparecem contrastados. As abordagens teóricas de ambos os autores tomam rumos diferentes, pois cada um tinha preocupações diferentes (por exemplo, Freud queria que a sua teoria psicanalítica fosse vista como uma teoria científica, enquanto

Winnicott não demonstrava essa preocupação) e via o indivíduo que estava sob sua análise de modo diverso.

### **Algumas considerações winnicottianas sobre a educação**

Como pôde-se perceber, Winnicott ([1965] 1975, p. 203) não está interessado em explicar os acontecimentos psíquicos e os do mundo com base em uma teoria da pulsões (*Triebe*) tal como tentou Freud<sup>8</sup>. Winnicott fala de necessidades (*needs*): “as necessidades dos bebês e crianças pequenas não são variáveis, são inatas e inalteráveis.”

Estamos sempre em um processo de desenvolvimento maturativo que só termina com a nossa própria morte (Cf. WINNICOTT, [1963] 1996, p. 83-92). Desde o nosso início como bebês, essas necessidades que procuramos realizar implicam certas condições que precisam ser preenchidas e que variam de acordo com a idade de cada criança. Winnicott acrescenta,

Essas condições só precisam ser suficientemente boas, dado que a inteligência da criança se torna cada vez mais apta para ter em conta a possibilidade de fracassos e para dominar a frustração mediante uma prévia preparação. Como se sabe, as condições que são necessárias para o crescimento individual da criança não são estáticas, assentes e fixas em si mesmas; encontram-se num estado de transformação qualitativa e quantitativa, em relação à idade da criança e às necessidades em constante mutação.<sup>9</sup>

Uma dessas condições é a conquista da maturidade apropriada à idade. Essa conquista implica tanto uma elaboração gradual do eu como um todo, como uma unidade, quanto “um desenvolvimento gradual da capacidade de sentir que o mundo externo e o mundo interno são coisas relacionadas, mas não idênticas ao eu, o eu é individual e particular e jamais o mesmo em duas crianças” (WINNICOTT, [1963] 1996, p. 205).

<sup>8</sup> As tentativas freudianas de explicar a sociedade e o homem a ela pertencente com base em uma teoria das pulsões podem ser encontradas em várias obras, como *Totem e Tabu*, *O mal estar na civilização*, *Moisés e o monoteísmo*.

<sup>9</sup> Idem, *ibidem*.

Tendo uma criança conquistado maturidade suficientemente apropriada à sua idade e tendo ela conseguido elaborar a realidade de um “mundo externo”<sup>10</sup>, é preciso então pensar a escola e a educação no mundo dessa criança. Qual a função da escola e qual o papel da educação – em especial, o papel do educador – no processo de amadurecimento pessoal?

Winnicott ([1963] 1996, p. 214) oferece uma resposta bastante clara quanto à função da escola: “a função da escola maternal não é ser um substituto para uma mãe ausente, mas suplementar e ampliar o papel que, nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha”. Embora ele se refira à escola maternal, isso poderia ser estendido àquelas de nível fundamental, pois a função que se espera da escola é a mesma, a saber, que ela não seja um substituto para uma ausência familiar. A escola, acrescenta Winnicott, deve servir como um apoio e não como uma alternativa para o lar da criança. Ela [a escola] pode fornecer oportunidade para uma profunda relação pessoal com outras pessoas que não os pais. Oportunidades se apresentam na pessoa daquele que educa e na de outras crianças, bem como no estabelecimento de uma tolerante estrutura em que as experiências podem ser realizadas (cf. WINNICOTT, (1965) 1975, p. 217).

Entre essas oportunidades, a escola pode criar condições para que o “mundo de fantasias” das crianças e a realidade possam coexistir de maneira enriquecedora, ou seja, criam-se condições para o que é intermediário entre o sonho e o real; principalmente, as brincadeiras são respeitadas e empregam-se histórias, desenhos e música (p. 219).

Nessa relação entre mãe-criança-escola (esta aqui representada, sobretudo, pelo educador) cada uma das partes desempenha papel bastante distinto. Vale, na longa citação que se segue, observar como Winnicott descreve esses papéis:

Quanto ao papel da mãe:

---

<sup>10</sup> Coloco entre aspas para ressaltar que não se trata de um mundo metafísico, como se agora existisse um mundo X, no qual estou vivendo, e então, depois, devo alcançar um mundo Y, mais perfeito, mais real. O mundo – seja interno ou externo – é sempre o mesmo, o que muda é a compreensão que se tem dele; algo que se dá gradualmente, através da conquista da maturidade.

A mãe não precisa ter uma compreensão intelectual da sua tarefa, uma vez que está preparada para a mesma, em sua essência, pela orientação biológica em relação ao seu próprio bebê. É mais o fato de sua devoção ao bebê do que o seu conhecimento autoconsciente que a torna suficientemente boa para obter pleno êxito nas primeiras fases da criação do filho.

#### O caminho a ser trilhado pela professora do maternal:

Uma jovem professora da escola maternal não está biologicamente orientada para qualquer criança (...). Para ela, é portanto necessário ser levada gradualmente a compreender que está na presença de uma psicologia complexa de crescimento e adaptação infantis, a qual necessita de condições especiais de meio ambiente.

#### Quanto ao papel da professora do nível fundamental:

Uma professora de crianças mais velhas tem de estar mais apta a apreciar intelectualmente a natureza desse problema de crescimento e adaptação. Felizmente, não precisa de saber tudo, mas deve estar temporariamente capacitada para aceitar a natureza dinâmica dos processos de crescimento e a complexidade do assunto, ávida por aumentar o seu conhecimento dos detalhes mediante observações objetivas e estudos bem planejados (WINNICOTT, (1965) 1975, p. 215).

Quanto à criança, Winnicott considera que sua entrada na escola é um choque em suas relações pessoais com a mãe. Choque que, dependendo de como foram realizadas suas conquistas pessoais até o momento do seu ingresso escolar, ela está preparada para suportar.

A criança enfrentará esse choque mediante o desenvolvimento de outra capacidade, ou seja, de relações pessoais com outras pessoas além da mãe. É em virtude de a professora constituir o objeto dessa relação pessoal não-materna, que ela deve reconhecer que, para a criança, ela não é uma pessoa “vulgar” e não pode conduzir-se de um modo “vulgar”. Ela deve, por exemplo, aceitar a idéia de que a criança só gradualmente chegará a ponto de cedê-la a outras crianças sem ficar perturbada (p. 222).



Sendo aquele que educa uma figura tão importante, qual a natureza de sua relação com os alunos? O educador é um influenciador, é aquele que sente uma necessidade urgente de ensinar, tal como aquela pessoa “com uma grande necessidade de dar, de encher os demais, de meter-se na pele de outras pessoas, realmente para provar a si mesma que o que tem a dar é bom” (p. 227). E isso não é um aspecto negativo. O professor, na perspectiva de Winnicott,

[...] gosta de ensinar e ganha tranqüilidade através do êxito, mas não necessita absolutamente do êxito para a sua saúde mental; o aluno também sente prazer em corresponder àquilo que o professor tem para lhe oferecer, para reter tudo quanto ele ensinou ou acreditar em tudo o que qualquer professor ensina (p. 228).

Nem por isso o professor deixa de se frustrar ao ver que o ensino é sempre imperfeito, que ele inevitavelmente comete erros ou que seu campo de trabalho está contaminado pela mediocridade. Porém, pior que a frustração, diz Winnicott, é ter que suportar “o fato do bom ensino do professor ser algumas vezes rejeitado”. Pois as crianças podem transportar para a situação escolar as dúvidas e suspeitas que fazem parte de seu próprio caráter e experiências, que constituem uma parcela integrante das distorções sofridas pelo seu próprio desenvolvimento emocional (p. 229-230).

Qual é a consequência?

O professor tem de suportar esses desapontamentos e, por seu turno, a criança tem de suportar os acessos de humor e as dificuldades ou inibições de caráter do professor. Certas manhãs, até os professores podem saltar da cama de mau humor (p. 230).

A conclusão a qual Winnicott chega é que nessa relação entre educador e aluno, que implica sacrifício mútuo de espontaneidade e independência, se não houver espaço para que as crianças exerçam suas dúvidas e críticas sobre o trabalho que está sendo realizado, a educação será pobre de conteúdo, “mesmo quando os assuntos são bem

desenvolvidos”. Não se trata de pensar uma educação calcada sobre o simples êxito ou fracasso acadêmico. Sobre esse tema, o psicanalista inglês afirma:

O êxito pode meramente significar que uma criança encontrou ser o da sobrevivência o caminho mais fácil para lidar com um determinado professor, ou certo assunto, ou com a educação como um todo, uma boca sempre aberta com os olhos fechados, ou um engolir tudo sem inspeção crítica. Isso é falso, pois significa a existência de uma completa negação de dúvidas e suspeitas muito concretas. Tal estado de coisas é insatisfatório no que respeita ao desenvolvimento individual, mas é a matéria-prima para um ditador (p. 230).

Para terminar, gostaríamos de lembrar uma passagem de um livro de Adorno, *Educação e Emancipação*, em que ele procura definir e compreender o estado de barbárie ao qual chegamos em nossa busca desenfreada pela emancipação:

Suspeito que a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie (ADORNO, 1995, p. 159-160).

E ainda:

Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão (ADORNO, 1995, p. 119).

Como chegamos a tal estado de barbárie? Winnicott talvez não possa ajudar a responder, mas pode ajudar a entender a figura de um ditador capaz de arquitetar algo como Auschwitz, bem como o papel da educação e os perigos da barbárie:

No nosso exame da influência e de seu lugar apropriado na educação, acabamos por ver que a prostituição da educação reside no uso errado do que quase poderia ser considerado o mais sagrado atributo da criança: *as dúvidas sobre o eu*. O ditador conhece tudo a tal respeito e maneja o poder mediante a oferta de uma vida isenta de dúvidas (ADORNO, 1995, p. 119).

Ainda a título de conclusão, poderíamos mencionar outro exemplo que diz respeito mais ao desenvolvimento das competências dos alunos do que ao desenvolvimento de suas capacidades para o aprendizado de acordo com o seu momento de amadurecimento: trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). “Competência” é o conceito que direciona os PCN. Quando se pensa em desenvolvimento de competências estamos nos referindo também ao desenvolvimento da “eficiência” no aprender e no ensinar. Trata-se de um ensino-aprendizado direcionado pela questão do “fazer” e não pelo “estar capaz de”, “estar em condições de” ou de “poder ter dúvidas sobre” a ponto de não se conseguir ir em frente nas séries escolares. É uma questão de produção de resultados. Poder-se-ia questionar até que ponto esses parâmetros objetivam pensar a educação relativa ao amadurecimento e dificuldades pessoais de cada um ou até que ponto esse nivelamento – *malgré tout*, necessário para a constituição de políticas nacionais de educação – está a serviço de produzir estudantes competentes, mas que são destituídos pelo próprio nivelamento de sua condição de cidadãos maduros e conscientes, que podem trazer contribuições de grande valor para a sociedade pelo simples fato de que são eles mesmos, com todas as suas dúvidas e indecisões, e não uma “criação” social eficiente que subsume a condição humana a algo destituído de todo interesse pelos homens, e que tem assim sua própria condição como uma questão secundária.

## Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

DIAS, E. O. **A Teoria das psicoses em D. W. Winnicott**. 1998. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

FREUD, S. **Totem und Tabu**. Gesammelte Werke. Frankfurt am Main: S. Fischer, 1986. v. IX.

\_\_\_\_\_. **Hemmung, Symptom und Angst**. Gesammelte Werke. Frankfurt a. Main: S. Fischer, 1991. v. XIV.

KUHN, T. **The structure of scientific revolutions**. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1970.

LOPARIC, Z. Winnicott e Melanie Klein: conflito de paradigmas. In: CATAFESTA, I. F. M. **A clínica e a pesquisa no final do século: Winnicott e a universidade**. São Paulo: Lemos Editorial, 1997.

SANTOS, E. S. **D. W. Winnicott e Heidegger: a teoria do amadurecimento pessoal e a acontecência humana**. 2006. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 2006.

\_\_\_\_\_. O conceito de angústia no pensamento pós-metafísico. **Revista de Filosofia**, Curitiba: PUC-PR, n. 20, v. 18, jan./jun. 2005.

\_\_\_\_\_. **As angústias impensáveis em relação à angústia de castração**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Unicamp, Campinas, 2001.

WINNICOTT, D. W. **Winnicott home is where we start from**. New York/London: W. W. Norton & Company, 1986.

\_\_\_\_\_. **The family and individual development**. London/New York: Tavistok Publications, 1984.

WINNICOTT, D. W. **A personal view of the kleinian contribution.** The Maturation Process and the Facilitating Environment. Madison/Connecticut: International Universities Press, [1962] (1996).

\_\_\_\_\_. **Ego integration in child development.** The Maturation Process and the Facilitating Environment. Madison/Connecticut: International Universities Press, [1962] (1996).

\_\_\_\_\_. **From dependence towards independence in the development of the individual.** The Maturation Process and the Facilitating Environment. Madison/Connecticut: International Universities Press, [1963] (1996).

\_\_\_\_\_. **Human nature.** New York: Brunner/Mazel, 1988.

\_\_\_\_\_. **Os bebês e suas mães.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **The fate of the transitional object.** Psycho-analytic explorations. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press, [1959] (1989).

\_\_\_\_\_. **The use of an object in the context of Moses and Monotheism.** Psycho-analytic explorations. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press, [1969] (1989).

\_\_\_\_\_. **O gesto espontâneo.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Deprivation and delinquency.** London: Routledge, 1994.

\_\_\_\_\_. **A criança e o seu mundo.** Rio de Janeiro: Zahar, [1965] (1975).

*Recebido em: 5 de março de 2008.  
Aprovado em: 5 de junho de 2008.*



## **Análise cronológica dos textos de Winnicott sobre as origens da moralidade<sup>1</sup>**

*Daniela Céspedes Guizão Gomes da Silva\**

**Resumo:** Este artigo consiste em uma apresentação unificada dos conceitos que constituem a teoria do amadurecimento moral de D. W. Winnicott. Centra-se o estudo nas raízes da moralidade. Analisam-se cronologicamente os conceitos relacionados à moralidade na psicanálise freudiana, kleiniana e winnicottiana para situar a história do conceito nestas teorias e também para apontar os momentos em que Winnicott concordou, em que ele divergiu, ou no qual ele criou o conceito de forma original. Apresenta-se a concepção do autor sobre as origens da moralidade em conexão com a teoria do amadurecimento pessoal de forma a esclarecer seus conceitos-chave como a tendência inata para a moralidade, a crença em..., a bondade original, a formação de idéias próprias sobre o certo e o errado e o estágio do concernimento. Destaca-se a importância que o autor atribui ao ambiente estável, seguro e confiável para a conquista da capacidade para se colocar no lugar do outro, para se preocupar com o outro. Mostra-se a forma original e científica de teorizar com a qual Winnicott escreveu a teoria do amadurecimento moral, teoria esta em que o autor não recorre aos conceitos clássicos da psicanálise tradicional – sendo

<sup>1</sup> Este artigo se refere à quarta parte do primeiro capítulo da dissertação de mestrado: *Winnicott e as raízes da moralidade*, defendida pela autora em 2006 pela PUC-SP. Ele foi publicado originalmente na revista eletrônica *Winnicott E-prints*, disponível em: [http://www.centrowinnicott/winnicott\\_eprint/](http://www.centrowinnicott/winnicott_eprint/).

\* Doutoranda pela PUC-SP, sob orientação do Prof. Dr. Zeljko Loparic. Psicanalista pelo Centro Winnicott de São Paulo. E-mail: [dgpt2@terra.com.br](mailto:dgpt2@terra.com.br)

especialmente destacadas nesta dissertação as freudiana e kleiniana – como o superego, o complexo de Édipo, o superego precoce ou a pulsão de morte.

**Palavras-chave:** Moralidade inata. Bondade original. Concernimento. Moralidade pessoal. Tendência.

### **Chronologic analysis of Winnicott's texts about the origins of morality**

**Abstract:** This article presents in a systematic way the fundamental concepts of D. W. Winnicott's psychoanalytic theory of morals and of moral development. It starts by chronologically analyzing moral concepts of Freud's and Klein's, in order to point out cases in which Winnicott agrees or dissents with these authors, or creates his own concepts. It is shown next that Winnicott's ideas on the origins of morality are related to his maturation theory, as are all of his key moral concepts, such as the innate morality, the belief in..., the original goodness, the development of a child's sense of right and wrong, and the capacity for concern. We also highlight the vital role assigned by the author to a stable, safe and trustworthy environment as a necessary condition for the individual's moral development. Finally, we highlight Winnicott's scientific way of theorizing used in developing the moral maturation theory. It is shown that Winnicott does not appeal to classical concepts of traditional psychoanalysis – especially those by Freud and Klein – such as superego, Oedipus complex, premature superego, or death drive.

**Key-words:** Innate morality. Original goodness. Concern. Personal morality. Tendency.

A psicanálise winnicottiana orienta-se pela teoria do amadurecimento pessoal normal. Winnicott foi um pediatra que se tornou psicanalista e teve como foco de seu estudo os problemas que levavam as mães e seus bebês ao seu consultório. O autor identificou questões emocionais primitivas nesta relação entre a mãe e o seu bebê, especialmente no primeiro estágio de vida do bebê.

As questões relativas à moralidade para Winnicott estão inseridas no desenvolvimento de sua obra não especificamente acompanhando a progressão de um conceito teórico, como foi para Freud junto à construção e à descrição de um aparelho psíquico, ou para Klein junto à



descrição de um superego precoce ou do conceito de posição depressiva. A moralidade, para este autor, faz parte de um amadurecimento pessoal e pode ser descrita nos termos de um desenvolvimento na criança da capacidade para ter um senso moral. Winnicott criou termos acerca do tema e os estudou em momentos diversos do curso do amadurecimento de uma pessoa; termos como: “moralidade inata”, “crença em...”, “bondade original”, entre outros.

Na década de 30, em seus primeiros textos, Winnicott já esboçava interesse pelo tema. Em *Contribuição para uma discussão sobre a enurese* (1936b, p. 144), ele escreveu sobre como a satisfação e o prazer podem significar para o bebê que “existe bondade no mundo” e sobre o modo como ele estabelece “pessoas e coisas boas dentro dele”.

É necessário salientar como os sentimentos do bebê são muito mais intensos do que podemos supor através da empatia. O bebê normalmente vê o prazer que o corpo oferece no manejo das ansiedades, pois a satisfação e o prazer significam para ele que existe bondade no mundo, de modo que ele estabelece pessoas e coisas boas dentro dele; esta crença nas coisas lhe permite suportar a dor e a frustração, que geram maldade, ódio, e o fazem encontrar pessoas e coisas más dentro dele – objetos maus que ele teme que destruam os bons, e que quer colocar fora dele se puder fazer isso de forma segura (WINNICOTT, 1936b, p. 144).

Neste pequeno trecho de um de seus primeiros textos, já é possível observar claramente que Winnicott não associou as palavras “satisfação” e “prazer” a questões de ordem sexual e, sim, ao que ele denominou de “bondade no mundo”. É possível observar também neste texto que o autor fez uso da palavra “crença” que, posteriormente, em textos da década de 60, foi utilizada para sustentar o seu conceito de “crença em...”, cujo significado seria o de uma capacidade que a criança adquire para acreditar naquilo que a sua família ou a sua sociedade acreditem.

No final da década de 30, preocupado com as questões que envolviam “o bem e o mal encontrados no mundo das relações humanas”, Winnicott (1957d, p. 94) escreveu um artigo intitulado “Agressão”; nele

o autor tratou em um determinado momento da agressão de alunos dirigida a professores e escreveu: “Pois o comportamento agressivo de uma criança que chama atenção de um professor nunca é uma questão exclusiva de emergência de instintos agressivos primitivos. Nenhuma teoria válida sobre a agressividade infantil poderá ser construída a partir de premissa tão falsa” (p. 94).

Nesse texto, Winnicott afirmou que a agressividade que alguns bebês manifestam, desde o início, não é exclusiva da emergência de instintos agressivos primitivos. Esta afirmação winnicottiana diverge da posição kleiniana de que a agressividade se expressa como inveja, ódio ou sadismo e que é uma manifestação da pulsão de morte. Winnicott relacionou as reações agressivas de um bebê ao papel do ambiente nos estágios iniciais, relacionou a dependência do bebê ao fato de que ele reage ao tipo de cuidados que recebe.

No artigo “Crianças na guerra”, Winnicott (1940b) escreveu a respeito de como é possível compreender o efeito da guerra nas crianças e sobre a capacidade que elas teriam para entendê-la. De acordo com o autor, seria necessário conhecer inicialmente as idéias e os sentimentos que a criança já possui “naturalmente” e entre os quais as notícias da guerra seriam inseridas. Para Winnicott, as crianças lidam com “guerras pessoais” travadas em seu íntimo, possuem um mundo interno rico e já possuem conhecimentos sobre cobiça, ódio e crueldade, sobre amor e remorso, sobre o impulso para fazer o bem e sobre a tristeza. “As crianças pequenas compreendem muito bem as palavras bom e mau, e não adianta dizer que, para elas, essas idéias estão apenas na fantasia, uma vez que, na verdade, seu mundo imaginário pode parecer-lhes bem mais real do que o mundo externo” (p. 28).

Com base em sua experiência clínica da observação de bebês e fundamentado na teoria kleiniana, Winnicott (1941b) escreveu o artigo “A observação de bebês numa situação padronizada”. Nesse texto, afirmou que a criança sente que as coisas dentro dela são boas e más, assim como as coisas do mundo externo. Estas qualidades “boa” e “má” dependem de uma aceitação para serem trazidas para o mundo interno do

bebê e esta aceitação dependerá da intensidade dos impulsos destrutivos em relação aos impulsos amorosos e também da capacidade que ele tem de tolerar as ansiedades derivadas das tendências destrutivas. Segundo Winnicott, é importante considerar a natureza das defesas do bebê e o grau de desenvolvimento da sua capacidade para fazer reparações. Tudo isso está ligado à idéia de que “a capacidade da criança de manter vivo o que ela ama, e sustentar a crença em... sua capacidade de amar, tem um peso determinante sobre as qualidades (‘boas’ ou ‘más’) que lhe parecerão ter tanto as coisas do mundo externo quanto as do seu interior” (p. 122).

O estudo da alimentação dos bebês trouxe para Winnicott importantes questões para o desenvolvimento de suas idéias a respeito do estabelecimento de uma primeira relação de compromisso entre a mãe e o bebê e, conseqüentemente, sobre as origens da moralidade. Em “Alimentação do bebê” (1945c, p. 31), o autor afirmou que a alimentação da criança é uma questão de relações mãe-filho; é um “ato de pôr em prática a relação de amor entre dois seres humanos”. Afirmou, ainda, que a alimentação natural é dada quando o bebê a quer, e ela cessa quando o bebê cessa de querê-la; “é nessa base, e só nela, que um bebê pode começar a transigir com a mãe; o primeiro sinal de transigência é a aceitação de uma alimentação regular e segura” (p. 34).

O autor afirmou que mamar a cada três horas pode ser conveniente para a mãe e pode ser aceito pelo bebê como o cumprimento de uma necessidade sua, na medida em que ele se adapte a estes horários e que de fato tenha fome somente a cada três horas. Se o intervalo for maior, sobrevém a angústia, mas a confiança pode ser recuperada se a mãe amamentar o seu bebê quando ele solicitar e poderá voltar ao horário regular quando o bebê for capaz de tolerá-lo. De acordo com Winnicott (1945c, p. 36), “se a mãe estiver orientando suas relações com o bebê à sua própria maneira, estará fazendo o melhor que pode pelo seu filho, por ela e pela sociedade em geral”. Nesse sentido, afirma o autor:

Por outras palavras, a única base autêntica para as relações de uma criança com a mãe e o pai, com as outras crianças e, finalmente, com a sociedade, consiste na primeira relação bem sucedida entre

a mãe e o bebê, entre duas pessoas, sem que mesmo uma regra de alimentação regular se interponha entre elas, nem mesmo uma sentença que dite que um bebê deve ser amamentado ao peito materno. Nos assuntos humanos, os mais complexos só podem evoluir a partir dos mais simples (WINNICOTT, 1945c, p. 36).

Uma questão interessante sobre o choro do bebê e sua relação com um sentimento de responsabilidade foi estudada por Winnicott (1945j, p. 73; [1944]) no texto “Por que choram os bebês?”. De acordo com o autor, o choro triste é algo que significa que a criança “alcançou seu lugar no mundo”, que em vez de reagir às circunstâncias, ela passou a sentir responsabilidade pelas circunstâncias. A criança pode sentir-se *totalmente* responsável pelo que lhe sucede e pelos fatores externos da sua vida e, aos poucos, com os devidos cuidados maternos, ela poderá fazer a distinção pelo que ela de fato *é* responsável e pelo que ela *sente* como se fosse de sua responsabilidade.

No texto “Para um estudo objetivo da natureza humana”, Winnicott (1945h, p. 37) utilizou o termo “superego pessoal”, referindo-se a uma época em que a criança ainda não é uma unidade independente e seu ego está no processo de construir um “superego pessoal” para o manejo e emprego dos instintos. Segundo o autor, para que a construção se efetive, se faz necessário um ambiente estável, com seres humanos amorosos; “as pessoas circundantes são usadas pela criança em crescimento como ideais e como rigorosas, durante o processo de construção de um superego mais pessoal, com suas próprias idéias sobre controle e liberdade”.

Ao analisar a delinqüência juvenil, em “Alguns aspectos psicológicos da delinqüência juvenil”, Winnicott (1946b, p. 131) fez uma comparação entre a criança normal e a anti-social. Para ele, a criança normal, auxiliada nos estágios iniciais por seu próprio lar, desenvolve a capacidade para controlar-se, desenvolve um “ambiente interno” que tende para descobrir um “bom meio”. Já a criança anti-social, que não teve a oportunidade de criar um bom “ambiente interno”, precisará de um “controle externo se quiser ser feliz e capaz de brincar ou trabalhar”.

Winnicott afirmou que a delinqüência indica que alguma esperança subsiste e fez uma distinção entre o delinqüente e a criança que se comporta de modo anti-social. Segundo o autor, o comportamento anti-social de uma criança não é *necessariamente* uma doença; pode ser um pedido de ajuda para pessoas “fortes, amorosas e confiantes”. Entretanto, o delinqüente, “em certa medida”, ressaltou Winnicott (1946b, p. 131), é doente, “o sentimento de segurança não chegou à vida da criança a tempo de ser incorporado às suas crenças”.

No texto “Necessidades ambientais; os estágios iniciais; dependência total e independência essencial”, Winnicott (1996k; [1948]) afirmou literalmente que “moralidade é uma questão de compromisso”. O autor fez esta afirmação referindo-se a crianças que chegaram a certo estágio, o “estágio de seres humanos completos”, que têm idéias próprias sobre o certo e o errado e que são capazes de perceber que o outro tem o seu ponto de vista. É desta maneira que, para Winnicott, a palavra “compromisso” entra em cena. O autor acrescentou que em estágios um pouco anteriores a este, a moralidade parece ser representada pela reparação em relação à culpa e que esta culpa só pode ser tolerada se “algo estiver sendo feito a respeito”.

Na concepção winnicottiana, quando se chega a estágios mais primitivos a moralidade pode ser entendida como uma coisa “terrorífica e terrível”, na qual não existe compromisso e as questões são encaradas como de vida e morte. Para o autor, nada pode ser feito se alguém deixou alguma coisa incompleta nesses estágios e essas pessoas não podem aceitar compromissos.

Nós podemos entender o que isso significa quando percebemos situações extremas em nós mesmos ou nas crianças que estão tentando ter momentos em que precisam defender alguma coisa, sua integridade, sua individualidade, seus direitos como seres humanos. De qualquer forma, parece-me que há algo de muito feroz na moralidade do bebê, e em tudo aquilo que temos dentro de nós que pertence à época em que éramos bebê e a um desenvolvimento infantil mais inicial (WINNICOTT, 1996k, p. 51).

O texto “O bebê como uma organização em marcha” traz uma idéia winnicottiana de que a tendência para a vida e para o desenvolvimento faz parte de algo “inato” no bebê. Para Winnicott (1949b, p. 29), os bebês possuem uma “centelha vital e seu ímpeto para a vida, para o crescimento e o desenvolvimento é uma parcela do próprio bebê, algo que é inato na criança e que é impelido para frente de um modo que não temos de compreender”. A esta idéia de algo inato no bebê está associada a idéia winnicottiana de uma “moralidade inata”, termo fundamental para este estudo sobre as origens da moralidade e que foi descrito por Winnicott (1949g) em “A moralidade inata do bebê”.

Nesse texto, Winnicott descreveu duas formas de se apresentar às crianças normas de moralidade. A primeira se refere ao modo como os pais “implantam” estas normas ao “forçarem” a aceitação do bebê ou da criança, desperdiçando, assim, a oportunidade de integrá-las na personalidade em desenvolvimento. A segunda maneira se refere à facilitação e ao incentivo das “tendências inatas para a moralidade”. De acordo com o autor (p. 107), os métodos sensíveis utilizados pela mãe, assim como a realidade de seu amor, permitem que “as raízes do senso moral pessoal” do bebê sejam salvaguardadas.

No artigo em apreço, o autor afirmou que o que ele estava descrevendo era a “gradual formação na criança de uma capacidade para adquirir o sentido de responsabilidade, o qual, na sua base, é um sentimento de culpa” (p. 108). A presença da mãe neste período é essencial porque a criança está se adaptando à idéia de destruição do objeto e ao fato de ela amar este mesmo objeto. Esta mãe foi descrita por Winnicott como mãe-ambiente e, ao mesmo tempo, mãe-objeto.<sup>2</sup> De acordo com o autor, na medida em que a criança pode integrar estes dois aspectos da mãe, ela poderá se afeiçoar a ela, mas isso envolve também a criança “numa espécie particular de sentimento de culpa”, relacionado aos elementos destrutivos das experiências instintivas. A criança passará a tolerar este sentimento quando ela souber que haverá uma oportunidade de reparar e reconstruir.

<sup>2</sup>Winnicott (1963b, p. 108) fez uma distinção entre mãe-ambiente e mãe-objeto. Segundo o autor, a mãe-objeto é a mãe que sobrevive aos episódios guiados pelo instinto do bebê; já a mãe-ambiente é a mãe que continua sendo ela mesma estando presente para receber o gesto espontâneo do bebê.

Na mesma seqüência de termos novos postulados por Winnicott nos textos de 1949, nos quais falou sobre a existência de uma tendência para a vida e de uma tendência inata, pode-se encontrar, também no texto “As crianças e as outras pessoas” (1949n, p. 123), o termo “culpa inata”. Nesse texto, o autor se referiu ao fato de a mãe continuar sendo uma pessoa viva para o bebê, nos momentos de ataque e, com isso, permitir que ele descubra o “sentido nato da culpa” que, segundo Winnicott, constitui o “único sentimento apreciável de culpa e a principal fonte do impulso urgente para consertar, para recriar e para dar”. Sobre esta questão, Winnicott (p. 123) acrescenta: “A mãe não impede que a criança tenha idéias de destruição e assim permite que a culpa inata se desenvolva segundo seu próprio rumo. É a culpa inata que esperamos ver surgir com a evolução da criança e pela qual estamos dispostos a esperar; a moralidade imposta nos aborrece”.

Até o período do final da década de 40, Winnicott afirmou a seus leitores que eles poderiam reconhecer, em tudo o que ele teorizou, a teoria de Melanie Klein, demonstrando, deste modo, seu reconhecimento pela importância teórica do conceito kleiniano de posição depressiva. No entanto, no início da década de 50, passou a apontar suas divergências e a imprimir o seu modo pessoal de conceituar este estágio do desenvolvimento.

No artigo “A posição depressiva” (1988 [1954]), o autor fez uma crítica à expressão “posição depressiva”. De acordo com ele, essa expressão foi utilizada por conta de uma constatação clínica de um “espírito depressivo”; porém, ressaltou que isto não significa que o bebê se encontre doente, atravessando um estado de doença depressiva. Para Winnicott, é preciso atentar que existem outros sentidos para esta expressão por ele considerada como um estágio normal do desenvolvimento, e que isto facilitaria sua compreensão.

Pode-se encontrar no artigo “A posição depressiva no desenvolvimento emocional normal” (1955c; [1954]) um esclarecimento maior do autor sobre este tema da expressão “posição depressiva”. Inicialmente, ele chamou a atenção para a palavra “normal” do título e

escreveu que o que ele gostaria de enfatizar seria “a posição depressiva no desenvolvimento normal enquanto uma conquista” (p. 355). O autor deu ênfase ao *fator tempo* e à mãe que *sustenta a situação*. Segundo ele, o bebê chega à posição depressiva sendo sustentado pela mãe ao longo de uma fase de sua vida.

Winnicott (1955c, p. 358) sugeriu, ainda nesse texto, chamar o termo “posição depressiva” de “estágio do concernimento”,<sup>3</sup> pois, segundo ele, o termo kleiniano “é um nome ruim para um processo normal”. Para o autor, é neste estágio que o indivíduo humano passa da pré-piedade para a piedade, ou concernimento. Ele afirmou que, na medida em que o bebê é “abençoado” com uma mãe que sobrevive<sup>4</sup>, que reconhece um gesto de doação, que permite a reparação e a restituição, que sustenta a situação no tempo, se estabelece então um “círculo benigno”. O fortalecimento deste círculo faz com que o bebê seja capaz de tolerar as dificuldades das experiências instintivas e, de acordo com Winnicott, aqui está a origem do sentimento de culpa, uma “culpa verdadeira”, que não é implantada e que surge da junção das duas mães, do amor tranqüilo e excitado<sup>5</sup>, do amor e do ódio (p. 365).

A grande importância da posição depressiva é, portanto evidente, e a contribuição de Melanie Klein à psicanálise revela-se aqui uma verdadeira contribuição à sociedade, à criação de filhos e à educação. A criança saudável tem uma fonte própria de culpa, e não precisa ser ensinada a sentir culpa ou compaixão (WINNICOTT, 1955c, p. 365).

Analisando esta mesma questão no texto “Agressão, culpa e reparação”, partindo do ponto em que a destrutividade se transforma em construtividade, Winnicott (1984c, p. 162; [1960]) assinalou que o sentimento de culpa envolvido nesta situação era “silencioso” e “não consciente”; classificou-o também como “potencial”, anulado pelas

<sup>3</sup> Winnicott utiliza a palavra concern, que é traduzida por Zeljko Loparic e Elsa Dias por concernimento.

<sup>4</sup> Sobreviver para Winnicott significa não retaliar, não mudar de atitude, permanecer confiável.

<sup>5</sup> De acordo com Dias (2003, p. 174), é preciso distinguir entre dois estados do bebê que se alternam permanentemente: os excitados e os tranqüilos. Segundo esta autora, os estados tranqüilos são a ocasião para as tarefas de integração, no tempo e no espaço, e do alojamento da psique no corpo e os estados excitados são relacionados com o início do estabelecimento do contato com a realidade.



atividades construtivas e o diferenciou do sentimento de culpa clínico que, para ele, tem uma carga consciente.

No texto “A psicanálise do sentimento de culpa”, Winnicott (1958, p. 22) fez uma análise do que foi desenvolvido em termos conceituais tomando-se por base o conceito de superego e, segundo ele, a idéia de introjeção da figura paterna era demasiado simples. Segundo Winnicott, existe uma história precoce de superego em cada indivíduo: “a introjeção pode se tornar humana e semelhante ao pai, mas, nos estágios iniciais, os introjetos do superego, utilizados para controle dos impulsos e produções do id, são sub-humanos, e na verdade primitivos em grau máximo”. Por conta deste caráter primitivo dos introjetos do superego, o autor justificou o estudo do sentimento de culpa no lactente, no qual estas questões primitivas podem ser encontradas.

Uma análise especializada de Winnicott (1989xi; [1960]) e com um elevado grau de complexidade sobre o conceito de superego pode ser encontrada no artigo: “Joseph Sandler – Comentários sobre *On the concept of the superego*”. Nele Winnicott comentou questões levantadas por Sandler sobre o desenvolvimento na psicanálise do conceito de superego. Para Sandler, o conceito foi enfraquecido por uma “dissolução conceptual” e o que era visto como conflito do superego agora passava a ser visto em termos de relações objetais. Sandler fez em seu artigo um levantamento do desenvolvimento do conceito de superego freudiano e prosseguiu demonstrando como ele alcançou complexidade por meio do trabalho de outros autores, especialmente Melanie Klein.

Winnicott escreveu neste artigo que o conceito kleiniano sublinha os elementos do superego que não necessariamente chegam ao ponto de desenvolvimento em que podem se tornar “totais” ou “humanos”; para ele, somente na saúde o superego clássico freudiano, que pertence à passagem do complexo de Édipo, pode ser observado.<sup>6</sup> Segundo

<sup>6</sup> Sobre o complexo de Édipo, Winnicott (1988, p. 67) afirmou não poder ver nenhum valor na utilização do termo quando um ou mais de um dos três que formam este triângulo é apenas um objeto parcial. Em seu ponto de vista, no complexo de Édipo, cada um dos componentes do triângulo é uma pessoa inteira, não apenas para o observador, mas especialmente para a criança. De acordo com Dias (2003, p. 272), se a criança atinge verdadeiramente a capacidade de vivenciar as ansiedades da situação edípica, isto significa que ela alcançou a identidade unitária e tem saúde psíquica suficiente para fazer a experiência das dificuldades inerentes à vida instintual no quadro das relações triangulares e interpessoais.

Winnicott, uma criança que se encontra suficientemente bem para ser uma pessoa total entre três pessoas, pode experimentar a situação triangular e pode ser capaz de elaborar na presença dos pais o conflito edípico e estabelecer um superego que tem um “certo relacionamento” com os pais.

Ainda neste artigo, o autor comentou sobre o uso da palavra “superego”. Para ele esta palavra pode ser utilizada de qualquer maneira que se decida estudar Freud e empregá-la como se acredita que ele veio a usá-la, pois, de acordo com Winnicott, ela foi utilizada para atingir uma linguagem comum. O autor contrastou a palavra “superego” com a palavra “*self*”, segundo ele, “*self*” é uma palavra que faz parte da língua, tem uma história e um significado próprio; não se pode alterar seu significado nem que se queira fazer isso. O autor fez esta reflexão sobre o uso dessas palavras para explicar a relação do superego freudiano com a mente e também para explicar a sua maneira de teorizar a mente. Esta questão o remeteu a um artigo escrito em 1949, “A mente e sua relação com o psicossoma” (1954a, p. 345; [1949]) em que ele afirmou que a mente não se localiza em “lugar algum” e que a atividade mental é um modo de funcionamento do psicossoma, tendo escrito que “o verdadeiro eu e o continuar a ser têm como base, na saúde, o desenvolvimento do psicossoma”.

Na remissão a este texto, ele estava se referindo a um *falso self* que vive pela mediação de uma mente ou uma vida intelectual que se tornou separada do psicossoma e, com isso, ele pontuou a posição da mente em sua teoria em contraste com a posição dela na teoria freudiana.

Winnicott comentou, nesse artigo, que, embora Freud utilize a mente para a compreensão do superego, os processos intelectuais e a parte verbalizada dos sentimentos, para ele, Freud nunca deixou esquecer que estava tratando de fenômenos que têm suas raízes em um material não verbal. Winnicott, nesta parte do texto, estava debatendo a idéia de que Freud considerou o superego como algo pertencente ao complexo de Édipo e também estava discutindo os mecanismos intrapsíquicos que datam do início da vida do indivíduo. O autor (1989xi, p. 355) afirmou que, se houver uma aceitação dos leitores de que, na saúde,

há uma “construção gradual ao longo das linhas destes mecanismos intrapsíquicos, no sentido do que acaba por tornar-se o superego do conceito freudiano”, então é possível chegar à conclusão de que o debate se refere a um só problema. Winnicott continuou o debate tomando como princípio que “estes mecanismos do funcionamento mental inicial não devem ser chamados de superego, ou sequer receberem a dignidade da expressão ‘esquema pré-autônomo de superego’”.

Embasado nessa complexa discussão, Winnicott (1989xi, p. 355) julgou ser importante avaliar “a qualidade subjetiva na visão que a criança tem dos pais e a qualidade da percepção objetiva”. Neste momento do texto, o autor iniciou uma comparação dos elementos do superego kleiniano com o superego clássico freudiano. Fez esta comparação em termos da análise de pacientes e concluiu que, com base nos dois conceitos, o trabalho chega ao mesmo ponto, “à vida instintual tal como experienciada na transferência” (p. 356). Para ele, no início, parece haver uma grande distinção entre os dois conceitos; porém, esta distinção se atenua ao se considerar que no conceito freudiano sobra lugar para as idéias de uma visão subjetiva dos pais, que introduz a idéia destes como projeções, do mesmo modo que o conceito kleiniano.

Na análise do superego freudiano, exatamente como na análise das ansiedades hipocondríacas e das projeções correspondentes nos casos paranóides, o que em última análise faz diferença para o paciente é o surgimento da vida instintiva na transferência. É aqui onde se dá uma união da análise das ansiedades hipocondríacas kleinianas e da análise do superego freudiano; todos são em última análise remontados, na análise, à vida instintual do indivíduo (WINNICOTT, 1989xi, p. 356).

O que se pode extrair desta profunda discussão de Winnicott com Sandler, especificamente para este estudo sobre as origens da moralidade, não é somente o entendimento do autor sobre o conceito de superego e sim a importância que atribui à vida instintual e ao ambiente.

Em “Melanie Klein: sobre o seu conceito da inveja. II – Primórdios de uma apreciação crítica do enunciado kleiniano da inveja”, Winnicott

(1989xf; [1962]) comentou sobre este conceito de Klein que indiretamente se refere às origens da moralidade. Para o autor, embora o enunciado kleiniano sobre a inveja seja de grande importância, não se trata de algo que pode ser aplicado a bebês e, na medida em que estas idéias são estendidas para a primeira infância, há um “enfraquecimento” do trabalho da autora sobre a posição depressiva. Segundo Winnicott, Klein se remete, ao conceituar a inveja, a “fatores herdados” sem considerar a “maternagem” e o “ambiente suficientemente bom (ou não)”.

No início da década de 60, Winnicott escreveu dois artigos em que é possível constatar o amadurecimento de suas idéias sobre a origem da moralidade. São eles: “O desenvolvimento da capacidade de se preocupar” (1963b; [1962]) e “Moral e educação” (1963d).

Em “O desenvolvimento da capacidade de se preocupar” (1963b, p. 70), o autor analisou o emprego das palavras “preocupação” e “culpa”. Para ele, “a palavra ‘preocupação’ é empregada para expressar de um modo positivo um fenômeno que em seu aspecto negativo é expresso pela palavra ‘culpa’”. Assim, a preocupação diz respeito a uma “maior” integração do ego e tem uma relação “positiva” com o senso de responsabilidade, ao contrário da culpa, que implica “um certo grau” de integração e corresponde a uma ansiedade ligada ao conceito de ambivalência.

Para Winnicott, preocupação significa que o indivíduo passou a *se importar*, ou a *valorizar*, e também sentir e aceitar responsabilidade. O autor afirmou que a capacidade para se preocupar pressupõe uma organização complexa do ego, uma conquista, e enfatizou que a provisão ambiental continua a ser vitalmente importante tanto neste processo como nos outros.

Usa-se descrever a origem da capacidade de se preocupar em termos de relacionamento do lactente com a mãe, quando aquele já é uma unidade estabelecida, e quando o lactente sente a mãe, ou figura materna, como uma pessoa completa. Este é um desenvolvimento que faz parte basicamente do período de relacionamento entre duas pessoas (WINNICOTT, 1963b, p. 71).

Considerando a análise cronológica de textos à qual este artigo se propõe, é possível afirmar que, depois do texto “A moralidade inata do bebê” (1949g), o texto “Moral e educação” (1963d) é aquele de maior importância em relação ao estudo sobre as origens da moralidade. Nesse artigo, o autor apresentou de um modo especializado e amadurecido o conhecimento que adquiriu ao longo dos anos por meio de seus estudos sobre a moralidade. Nele se encontram termos novos e análises teóricas de grande alcance dentro da teoria do amadurecimento.

A idéia de “crença em...” é um dos primeiros termos do texto em que se pode constatar a originalidade do pensamento winnicottiano sobre a moralidade. Winnicott trouxe esta idéia em analogia à crença que a criança tem em Deus; a “crença em...” é algo a se desenvolver na criança, diz respeito a uma confiança que ela já tenha sobre uma experiência. A criança passa a acreditar naquilo que ela já sabe. Segundo Winnicott, por exemplo, pode-se transmitir o deus da casa para uma criança que desenvolveu a “crença em...”; porém, se ela não tiver desenvolvido a “crença em...” Deus será um mero truque de pedagogia. Ao analisar esta idéia de crer em Deus, Winnicott afirmou que as religiões fizeram muito do pecado original, mas nenhuma chegou à idéia da “bondade original”, em que se cria e recria o conceito de Deus.

Ao tratar destas questões de crédito em algo ou em alguém, o autor chegou ao estudo da educação moral e discutiu se ela é viável ou não. Ele afirmou que o trabalho de educador depende do desenvolvimento da criança e de suas capacidades anteriormente adquiridas. Winnicott fez, neste texto, uma retomada de todo o processo de amadurecimento, desde a existência física do lactente, passando pelo estabelecimento da unidade EU SOU, pelo ambiente suficientemente bom, até o estabelecimento de uma identidade pessoal.

O autor também fez neste artigo um estudo sobre o “senso de valores” e afirmou que “não é solução para os valores morais aguardar que a criança desenvolva seus próprios valores, não se encarregando os pais de oferecer nada que se origine do sistema social local” (1963d, p.

95). Para ele, os pais têm que ajudar as crianças a descobrirem os códigos morais sociais e “dar exemplo”, um exemplo “sincero”, ressaltou, não superior ao que os pais realmente sejam.

A “provisão de oportunidades” foi outro tema estudado neste texto e diz respeito a uma solução pessoal da própria criança em lidar com a destruição do que ela ama; segundo Winnicott, em vez de educação moral, seria melhor propiciar à criança a oportunidade de ser criativa, incentivar suas habilidades.

O artigo “O desenvolvimento do sentido de certo e errado de uma criança” (1993c, p. 121; [1962]) é uma transcrição de uma das palestras radiofônicas que Winnicott concedeu à BBC de Londres e, de acordo com o prefácio dos organizadores, estas palestras revelaram alguns dos mais lúcidos e convincentes textos do autor. Esta observação dos organizadores pode ser confirmada pela leitura deste texto, pois nele Winnicott fez uma apresentação resumida de suas idéias e as tornou acessíveis às pessoas mais interessadas neste assunto: os pais das crianças. Uma das questões mais relevantes deste artigo se refere à afirmação do autor que “a base da moralidade é a experiência fundamental do bebê de ser o seu próprio e verdadeiro eu, de continuar sendo”.

Até este momento de uma breve apresentação de textos, que respeita uma ordem cronológica, somente os aspectos positivos da conquista da moralidade foram apresentados, salvo algumas considerações sobre a criança anti-social e o delinqüente. Contudo, uma questão afim e importante para este estudo é a não-conquista da moralidade, a incapacidade para a moralidade. O texto “A ausência de um sentimento de culpa” ((1984b) [1966]) pode ser útil para expor algumas considerações de Winnicott sobre o tema.

Nesse texto, o autor fez referência a duas questões: a “inconfiabilidade” na figura materna, que torna inútil o esforço construtivo da criança e pode fazer com que o sentimento de culpa seja “intolerável”. Deste modo, a criança retrocede para a inibição, para a perda do impulso que é parte do amor primitivo. A segunda questão é “pior”: as experiências

iniciais não possibilitam o processo inato para a integração, não existe unidade e nem senso de responsabilidade (1984b, p. 123).

Winnicott chamou a atenção para o caso de uma criança afetada pela tendência anti-social e que pode se tornar delinqüente. Nestes casos, costuma-se dizer que esta criança não tem senso moral ou nenhum senso clínico de culpa; porém, o autor refutou este tipo de idéia. Sobre esta questão escreveu:

Mas refutamos essa idéia porque não a consideramos verdadeira quando temos a oportunidade de realizar uma investigação psiquiátrica da criança, especialmente no estágio anterior àquele em que os ganhos secundários passaram a predominar. Existe esse estágio anterior à chegada dos ganhos secundários, quando a criança necessita de ajuda e se sente louca porque de dentro dela vem uma compulsão para roubar, para destruir (WINNICOTT, 1984b, p. 124).

Em “A criança no grupo familiar”, Winnicott (1986d, p. 125; [1966]) afirmou que a família é um grupo cuja estrutura se relaciona com a estrutura da personalidade; é um “agrupamento” dentro da unidade de personalidade ou “uma duplicação da unidade da personalidade”. O autor introduziu a idéia da família paralelamente ao conceito do objeto subjetivo que se torna um objeto que é percebido objetivamente. Para ele, a família é um lugar onde a criança pode descobrir o amor e o ódio, onde ela pode esperar simpatia e tolerância; é ela também que leva a criança a outros agrupamentos que, aos poucos, vão se ampliando até chegar ao tamanho de uma sociedade local e da sociedade em geral.

Neste texto, Winnicott fez uma referência às “lealdades” e às “deslealdades”; para ele, na realidade do mundo onde as crianças precisam viver como adultos, toda lealdade indica uma “natureza oposta”, que ele afirmou poder chamar de deslealdade. Segundo o autor, uma criança que teve a oportunidade de alcançar estas descobertas, referidas anteriormente, dentro de sua família, estará em melhores condições para “assumir seu lugar no mundo”. De acordo com Winnicott, é possível perceber as deslealdades ao retroceder no tempo; elas provêm do fato

de que “se alguém tem de ser ele mesmo será desleal a tudo aquilo que não for ele mesmo”. Para o autor, a afirmação “EU SOU” é uma das palavras mais “agressivas” e “perigosas” do mundo; só quem as alcança pode ser um membro adulto da sociedade (p. 136).

Os textos apresentados neste momento datam de 1965 a 1970 e foram os últimos escritos por Winnicott, pois o autor veio a falecer no início de 1971. Pode-se constatar que ele passou a ampliar seus questionamentos sobre a moralidade para o âmbito da sociedade. Assim como Freud partiu do estudo do aparelho psíquico para analisar os problemas da civilização, da religião e da sociedade, Winnicott partiu do estudo do amadurecimento pessoal para as suas análises. Em “*Sum: eu sou*”, é possível encontrar um trecho deste tipo de análise:

O estado de unidade é a conquista básica para a saúde no desenvolvimento emocional de todo ser humano. Com base nesse estado, a personalidade unitária pode se permitir a identificação com unidades mais amplas – digamos a família, o lar ou a casa. *Agora*, a personalidade unitária é parte de um conceito de totalidade mais amplo. E logo vai se tornar parte de uma vida social cada vez mais ampla, incluindo as questões políticas; e (no caso de algumas pessoas) de algo que pode ser chamado de cidadania no mundo. (...) A base de tal divisibilidade é o *self* unitário, talvez transferido (por medo de ataque) para Deus. E aí retornamos ao monoteísmo e à aquisição de um significado para um, solitário, único; como é veloz a quebra de um em três, trindade! Três, o número da família mais simples possível (WINNICOTT, 1984h, p. 47).

O último texto a ser apresentado neste capítulo é “Individação”; nele há uma descrição winnicottiana de como um entre dois mundos espera por uma criança e, segundo o autor, é possível entender como faz toda diferença aquele mundo onde cada um nasceu. Winnicott pediu permissão para sua “supersimplificação”:

Um: um bebê dá um chute no seio da mãe. Ela fica satisfeita por seu bebê estar *vivo e dando pontapés*, embora talvez doa e ela não se permita ser machucada por brincadeira. Dois: um bebê chuta



o seio da mãe, mas esta mãe tem idéia fixa de que golpes no seio causam câncer. Ela reage, porque não aprova o pontapé e isto sobrepõe-se ao que quer que o chute possa significar para o bebê. A criança defrontou-se com uma atitude moralista e dar pontapés não pode ser explorado como maneira de situar o mundo ao qual ele pertence, que é o lado de fora. (...) É agora impossível para o menino ou para a menina sentirem-se preocupados, porque o código moral da mãe ergueu-se como um bloqueio ao crescimento natural no bebê de um senso de certo e errado, e de culpa e pesar. (...) Estes dois mundos são tão diferentes como água e azeite. Qualquer debate da “posição paranóide” em cultura pura é fútil, a menos que a provisão ambiental seja primeiramente avaliada e admitida (WINNICOTT, 1989n, p. 221).

Tomando como referência esta questão colocada por Winnicott sobre o significado que pode haver para um bebê o modo como o mundo o espera, pode ser útil para o encerramento deste artigo aproximar este último texto do primeiro texto citado.

No texto sobre enurese, da década de 30, o autor escreveu sobre como a satisfação e o prazer encontrados no corpo pelo bebê podem significar para ele que existe “bondade no mundo”. É possível admitir certa correspondência com este texto de 1970, uma vez que o autor está tratando do modo como o mundo espera o bebê.

Com esta sugestão de aproximação dos textos, de modo a atender o objetivo da análise a que este artigo se propõe, há a possibilidade de se afirmar que Winnicott amadureceu suas idéias ao longo dos anos e da criação de sua teoria do amadurecimento moral, mas não as modificou. O autor incluiu termos novos, fez análises mais profundas, mas não modificou suas idéias iniciais. Winnicott fez referências e críticas aos conceitos de superego, complexo de Édipo e posição depressiva; porém, a teoria do amadurecimento moral winnicottiana é “essencialmente não-edipiana” e difere radicalmente da teoria da origem da moral desenvolvida na psicanálise de Freud e Klein (LOPARIC, 2000).

Na psicanálise winnicottiana, a moralidade é pessoal, não é ensinada de forma que seja intelectualizada ou aprendida, ela surge da experiência da

bondade originária e da confiabilidade ambiental. Com base neste tipo de experiência, o bebê chega à consciência da existência do outro e torna-se capaz de colocar-se no lugar do outro (identificação cruzada).

O que é essencial na moralidade tal qual descrita por Winnicott é que ela não é definida em termos de adequação ou transgressão como a moralidade freudiana ou kleiniana, e sim ela se constitui em um contexto não-edípico, não estando referida à uma lei ou a uma interdição. É o cuidado do ambiente que permite que a criança seja si-mesma e adquira a capacidade de permitir ser o outro como si-mesmo. A moralidade é descrita como inata por haver em cada indivíduo uma tendência a desenvolver um sentimento de responsabilidade que deverá acompanhar seu amadurecimento pessoal e integrar-se à personalidade (DIAS, 2003).

Com base nesta análise cronológica de textos, pode-se afirmar que a origem da moralidade para Winnicott se encontra nas primeiras relações de compromisso e preocupação estabelecidas entre o bebê e sua mãe e acompanham o amadurecimento pessoal do bebê junto a um ambiente suficientemente bom. Para o autor, estas relações de compromisso se estabelecem no primeiro ano de vida do bebê.

## Referências

A citação das obras de Winnicott segue a bibliografia compilada pelo Prof. Dr. Knud Hjulmand, do Departamento de Psicologia da Universidade de Copenhague, cujo critério é o ano da primeira publicação do artigo ou do livro do autor. No corpo do texto, após a menção do ano de publicação, está a página em que a citação pode ser encontrada nas edições brasileiras. A bibliografia feita pelo Prof. Dr. Hjulmand foi reproduzida em *Natureza Humana – Revista Internacional de Filosofia e Práticas Psicoterápicas*, Campinas, v. 1, n. 2, 1999. Consta também no seguinte endereço da Internet: <[www.cle.unicamp.br/grupofpp](http://www.cle.unicamp.br/grupofpp)>.

DIAS, Elsa O. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

LOPARIC, Zeljko. Winnicott: uma psicanálise não edípica. **Percursos**, ano 9, n. 17, 1996.

LOPARIC, Zeljko. Winnicott e Klein: conflito de paradigmas. In: CATAFESTA, Ivonise Fernandes da Motta (Org.). **A clínica e a pesquisa no final do século: Winnicott e a universidade.** São Paulo: Lemos Editorial, 1997.

LOPARIC, Zeljko. A moralidade e o amadurecimento. ENCONTRO LATINO AMERICANO SOBRE O PENSAMENTO DE D. W. WINNICOTT, 9., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBPRJ, 2000. p. 303-315.

WINNICOTT, Donald W. (1936b). **Contribuição para uma discussão sobre enurese.** In: Winnicott, 1997 (W21), p. 143-146.

\_\_\_\_\_. (1940b). **Crianças na guerra.** In: Winnicott, 1999 (W13), p. 23-29.

\_\_\_\_\_. (1941b). **A observação de bebês numa situação padronizada.** In: Winnicott, 2000 (W6), p. 112-132.

\_\_\_\_\_. (1945c). **Alimentação do bebê.** In: Winnicott, 1982 (W7), p. 31-36.

\_\_\_\_\_. (1945h). **Para um estudo objetivo da natureza humana.** In: Winnicott, 1997 (W21), p. 31-37.

\_\_\_\_\_. (1945j) [1944]. **Por que choram os bebês?** In: Winnicott, 1982 (W7), p. 64-75.

\_\_\_\_\_. (1946b). **Alguns aspectos psicológicos da delinquência juvenil.** In: Winnicott 1999, (W13), p. 127-134.

\_\_\_\_\_. (1947b). **Mais idéias sobre o bebê como pessoa.** In: Winnicott, 1982 (W7), p. 95-103.

\_\_\_\_\_. (1949b). **O bebê como organização em marcha.** In: Winnicott, 1982 (W7), p. 26-30.

\_\_\_\_\_. (1949g). **A moralidade inata do bebê.** In: Winnicott, 1982 (W7), p. 104-109.

\_\_\_\_\_. (1949n). **A criança e as outras pessoas.** In: Winnicott, 1982 (W7), p. 116-124.

WINNICOTT, Donald W. (1950a). **Algumas reflexões sobre o significado da palavra ‘democracia’**. In: Winnicott, 1999 (W14), p. 249-271.

WINNICOTT, Donald W. (1954a) [1949]. **A mente e sua relação com o psicossoma**. In: Winnicott, 2000 (W6), p. 332-346.

\_\_\_\_\_. (1955c) [1954]. **A posição depressiva no desenvolvimento emocional normal**. In: Winnicott, 2000 (W6), p. 355-374.

\_\_\_\_\_. (1957d) [1939] **Agressão**. In: Winnicott, 1999 (W13), p. 93-102.

\_\_\_\_\_. (1958c) [1956]. **A tendência anti-social**. In: Winnicott, 1999 (W13), p. 135-147.

\_\_\_\_\_. (1958j). **O primeiro ano de vida. Concepções modernas do desenvolvimento emocional**. In: Winnicott, 1997(W8), p. 3-20.

\_\_\_\_\_. (1958o) [1956]. **A psicanálise do sentimento de culpa**. In: Winnicott, 1990 (W9), p. 19-30.

\_\_\_\_\_. (1963b) [1962]. **O desenvolvimento da capacidade de se preocupar**. In: Winnicott, 1990 (W9), p. 70-78.

\_\_\_\_\_. (1963d). **Moral e educação**. In: Winnicott, 1990 (W9), p. 88-98.

\_\_\_\_\_. (1968b). **O aprendizado infantil**. In: Winnicott, 1999 (W14), p. 137-144.

\_\_\_\_\_. (1968e) [1967]. **A delinqüência como sinal de esperança**. In: Winnicott, 1999 (W14), p. 81-91.

\_\_\_\_\_. (1968i). **O brincar – uma exposição teórica**. In: Winnicott, 1975 (W10), p. 59-78.

\_\_\_\_\_. (1969a). **A imaturidade do adolescente**. In: Winnicott, 1999 (W14), p. 145-163.

\_\_\_\_\_. (1971f). **O conceito de indivíduo saudável**. In: Winnicott, 1999 (W14), p. 3-22.

WINNICOTT, Donald W. (1984a) Deprivation and delinquency. London, Routledge, 1997.

WINNICOTT, Donald W. (1984b). **A ausência de um sentimento de culpa.** In: Winnicott, 1999 (W13), p. 119-126.

\_\_\_\_\_. (1984c) [1960]. **Agressão, culpa e reparação.** In: Winnicott, 1999 (W13), p. 153-163.

\_\_\_\_\_. (1984h) [1968]. *Sum: Eu sou.* In: Winnicott, 1999 (W14), p. 41-51.

\_\_\_\_\_. (1986b) Home is where we start from. London, Penguin Books.

\_\_\_\_\_. (1986d) [1966]. **A criança no grupo familiar.** In: Winnicott, 1999 (W14), p. 123-136.

\_\_\_\_\_. (1988) [1954]. **A posição depressiva.** In: Winnicott, 1990 (W18), p. 89-103.

\_\_\_\_\_. (1989n) [1970]. **Individuação.** In: Winnicott, 1994 (W19), p. 219-222.

\_\_\_\_\_. (1989xi) [1960]. **Joseph Sandler – Comentários sobre On the concept of superego.** In: Winnicott, 1994 (W19), p. 353-358.

\_\_\_\_\_. (1989xf) [1962]. **Melanie Klein: sobre o seu conceito da inveja. II – Primórdios de uma formulação de uma apreciação crítica do enunciado kleiniano da inveja.** In: Winnicott, 1994 (W19), p. 340-347.

\_\_\_\_\_. (1993c) [1962]. **O desenvolvimento do sentido de certo e errado de uma criança.** In: Winnicott, 1999 (W20), p. 121-126.

\_\_\_\_\_. (1996k) [1948]. **Necessidades ambientais; os estágios iniciais; dependência total e independência essencial.** In: Winnicott, 1997 (W21), p. 51-56.



## **O manejo das crianças adotadas a partir da Teoria Winnicottiana**

*Katia Pavani da Silva Gomes\**

**Resumo:** As crianças adotadas que sofreram de privação<sup>1</sup> ao encontrar uma família adotiva encontram também a possibilidade de viver experiências tais, por causa do cuidado contínuo da família, que proporcionam uma recuperação de traumas sofridos antes da adoção. Para tanto, é preciso que a criança tenha tido em algum momento inicial de sua vida um bom ambiente, e tenha fé que esse ambiente possa voltar a existir. Também é necessário que a família adotiva saiba do manejo específico necessário àquela criança cujo trauma foi causado pela deprivação.

**Palavras-chave:** Adoção. Manejo. Deprivação. Família

### **The handling of adopted children based on Winnicott's theory**

**Abstract:** The adopted children who have suffered deprivation, when meet adoptive family, they have the possibility to live such experiences that can cure the trauma suffered in their beginning, before the adoption. That will only happen if the child have had good experiences before, and kept the faith that it can happen again, therefore the adoptive family has to know that they will have to take care of the adopted child in a specific way (the handling).

**Key-words:** Adoption. Handling. Deprivation. Family

---

\* Doutoranda em psicanálise winnicottiana na PUC-SP, orientada pelo prof. Dr. Zeljko Loparic. Membro do grupo GFPP-PUC-SP/CNPq. E-mail: kapsgomes@ig.com.br

<sup>1</sup> Conceito que será explicado no trabalho.

## Introdução

A adoção é um processo necessário a homens e mulheres que não têm filhos biológicos, mas querem ser pais e mães. E viabiliza um lar para crianças cujos lares passaram a ser abrigos, pois os pais biológicos não tiveram como ficar com elas desde o nascimento.

Toda família quando recebe um filho tem que se adaptar à criança, mais ainda quando se trata de um bebê. Com a família adotiva isso também ocorre, é necessário uma intensa adaptação por parte dos pais para com os filhos adotivos, e há algumas especificidades nesses cuidados que precisam ser verificadas. As questões relacionadas à adoção são estudadas por vários estudiosos com base em diferentes teorias, nesse artigo, temos como referência, tanto para pensar os cuidados da família biológica quanto os que devem ser dispensados pela família adotiva, a teoria winnicottiana que introduz um novo modo de compreender as pessoas e suas relações, inclusive as relações que ocorrem em uma adoção.

A teoria de D. W. Winnicott apresenta três fases do amadurecimento humano: uma que é de dependência absoluta entre mãe e bebê, a segunda é a dependência relativa, e a terceira é a de independência relativa. Quando o bebê nasce, ele não é um adulto pequeno, ainda não é ninguém, vai se tornando uma pessoa conforme integra experiências.

As primeiras são:

### 1) Integrar o tempo e espaço

Quando o bebê nasce, como já mencionado, ele ainda não é constituído como um *ser* que sabe de si e pode viver sozinho. Este é o estado inicial de não integração. Para ter o sentido de realidade e poder fazer parte dela ele precisará constituir-se com a ajuda da mãe:

[...] a integração não é algo que pode ser tomado como garantido; é algo a ser desenvolvido paulatinamente em cada criança. Não é apenas uma questão de neurofisiologia, pois para este processo acontecer são necessárias certas condições ambientais, e realmente, essas são melhor providenciadas pela própria mãe da criança (WINNICOTT, 1995, p. 5).



## **2) Habitar o próprio corpo**

O bebê quando nasce ainda não tem a sensação de ter um corpo pessoal. Uma dedicação materna suficientemente boa fomenta o início do alojamento da psique no corpo, ou seja, oferece condições para começar a existir uma pessoa em sua totalidade psique-soma, acontecendo em espaço e tempo determinado. Para Winnicott (1988a, p. 276),

Tão importante quanto a integração é o desenvolvimento do sentimento de que se está dentro do próprio corpo [...] e tranqüilas experiências de cuidado corporal que, gradualmente, constroem o que se pode chamar uma personalização satisfatória.

## **3) Entrar em contato com a realidade compartilhada**

Para entrar na realidade compartilhada, o bebê terá que paulatinamente perder a crença de que é o criador do mundo, fenômeno que Winnicott descreve quando o objeto é subjetivamente concebido.<sup>2</sup> O contato com a realidade compartilhada implica perceber os objetos objetivamente, ou seja, que há objetos que não são o bebê e nem os concebidos por ele, isso acontece com o tempo, já que:

No começo da vida, o bebê não tem maturidade suficiente para saber da existência da realidade externa [...] Separar o si-mesmo dos objetos – que é uma conquista muito sofisticada e depende de outras, anteriores – só se iniciará mais tarde, a partir do estágio do uso do objeto, quando o próprio bebê criar o sentido de realidade que é próprio a externalidade. Depois disto ele terá ainda de completar a conquista, separando o si-mesmo do ambiente total, o que só ocorrerá no estágio do EU SOU (DIAS, 2003, p. 213).

Para que isso se dê, ou seja, que o bebê integre as experiências e vá se tornando si mesmo, é fundamental que exista um ambiente específico

---

<sup>2</sup>O objeto subjetivo é o primeiro que surge para o bebê. Como explica Ribeiro, para Winnicott não é pressuposto que o ser humano tenha capacidade de objetivar. Tal capacidade é uma conquista que surge ao longo da jornada do amadurecimento do bebê, cujo ponto de partida é o “mundo” subjetivo – o “mundo” dos objetos que ele tem a ilusão de ter criado – e o desiderato final é a conquista de fazer parte da realidade objetivamente percebida e compartilhada. Ver Winnicott (1975) e Ribeiro (2008).

e bom que lhe proporcione e facilite tal integração. Esse ambiente é a família. No início a mãe se adapta totalmente ao bebê e conforme ele cresce, ela volta a ter uma vida com outras relações e atividades para além de cuidar de seu filho. E com o tempo as necessidades do bebê também são menores ou podem esperar mais tempo para serem atendidas, como mamar, dormir, tomar banho, receber carinho etc.

A família adotiva muitas vezes não acompanha os primeiros estágios da vida do bebê e terá que proporcionar cuidados específicos à adoção quando essa ocorre com crianças que sofreram *deprivação*<sup>3</sup>, ou seja, perderam um ambiente bom abruptamente, repentinamente, ou antes de poderem compreender ou até vivenciar tal perda. Nos demoraremos neste termo mais adiante, por enquanto, torna-se relevante caracterizar um pouco mais a natureza dos cuidados a serem dispensados a um bebê.

Manejo é um conceito da teoria winnicottiana que pode se referir a cuidados específicos dados pela mãe ao bebê, que facilitam a integração psique-soma, ou pelo analista ao paciente em determinados casos. Recorro a Winnicott para esclarecer o referido conceito:

[...] o processo inteiro do cuidado do lactente tem como principal característica a apresentação contínua do mundo à criança. Isso é algo que não pode ser feito por pensamento, nem pode ser manejado mecanicamente. Só pode ser feito pelo manejo contínuo por um ser humano que revele continuamente ele mesmo, não há questão de perfeição aqui. Perfeição pertence a máquinas; o que uma criança consegue é justamente aquilo de que ela precisa, o cuidado e a atenção de alguém que é continuamente ela mesma. Isso naturalmente se aplica aos pais (WINNICOTT, 1983, p. 83).

O manejo que a mãe tem para com seu filho, a possibilita de corresponder às necessidades da criança, como a troca de fralda quando a criança urina, a alimentação quando tem fome, o carinho

<sup>3</sup> Deprivação é o termo utilizado para remeter ao conceito winnicottiano de *deprivation*. Tal conceito diz respeito à perda dos cuidados que a criança recebe e depende no início da vida, tal perda é repentina seja por doença, falecimento da mãe, ou por outra situação que impeça a criança de ser devidamente cuidada.

quando se assusta; isso só pode ser dado pela mãe que está entregue às necessidades do filho.

Mas mesmo que os cuidados sejam dados quando o bebê nasce, pode acontecer algo com a mãe como uma doença, morte, cirurgia, que a impeça de propiciar o manejo, e se isto ocorre em uma idade em que a criança ainda não tem condição de compreender a perda dos cuidados, e essa perda foi abrupta, se configura uma privação que pode levar a criança, no futuro, a desenvolver atos anti-sociais como roubar, mentir e ficar agressiva.

Nas adoções que se seguem a uma privação os pais encontram-se diante da tarefa de não só proporcionar cuidados parentais, mas também terão de promover cuidados terapêuticos (um tipo de manejo) a seus filhos adotivos. Tais cuidados são fundamentais para proporcionar às crianças um bom ambiente.

Vejam, de modo resumido, o que ocorre com os bebês e as crianças saudáveis nas duas primeiras fases do processo de amadurecimento segundo Winnicott, para que depois possamos verificar o manejo específico da adoção ligada à privação.

### **Fases iniciais do processo de amadurecimento saudável**

Na teoria winnicottiana, o bebê precisa passar por várias experiências antes de ser alguém que saiba de si e possa se relacionar como uma pessoa inteira com outra pessoa inteira. No começo o bebê nada mais é do que a soma de cuidados que a mãe oferece, sendo assim ele não sabe que existe uma mãe separada dele, muitas integrações de experiências precisam acontecer antes dele poder vir a ser si mesmo.

### **O si mesmo primário**

O si-mesmo é o resultado de momentos de integração do bebê, no tempo e no espaço. A partir de um estado inicial de não-integração, os

períodos de integração vão ficando mais constantes até se estabelecerem de maneira estável, oferecendo condições para o surgimento de um si-mesmo unitário. Como afirma Dias (2003, p. 217): “O si-mesmo unitário é resultado da tendência integrativa e alcança um estado mais consistente e estável no estágio em que o indivíduo, se pudesse falar, diria: EU SOU”.

Então, se questionarmos quem é o bebê antes de passar pelo estágio do EU SOU, certamente teremos como resposta: ele é os cuidados que recebe da mãe. Winnicott denomina a totalidade desses cuidados de “seio”. Seio para Winnicott, diferente da psicanálise tradicional, não é um objeto e nem oferece simplesmente possibilidade de introjetar o mundo, para ele, o seio é o conjunto de cuidados que estão envolvidos na amamentação e que fazem parte da primeira comunicação entre mãe e filho, comunicação silenciosa que viabilizará o início da formação da identidade da criança.<sup>4</sup>

Nesse momento a realidade do bebê parece mágica e é subjetiva. O bebê recebe os cuidados da mãe que se adapta às necessidades dele de tal maneira que ele ainda nem pode perceber que tem necessidades, pois elas são satisfeitas assim que surgem, e é fundamental que isso ocorra desse modo, pois no início o bebê vive experiências muito intensas e que poderiam ser angustiantes e caóticas, pela falta de aparato de experiências prévias e condição existencial. O mundo precisa ser apresentado ao bebê em pequenas doses, para que ele possa viver as experiências sem ser invadido, o que em casos graves podem levar à psicose.<sup>5</sup>

Antes de poder se encontrar com a realidade objetivamente percebida, o bebê passará por experiências que o desiludem gradativamente e fazem parte da realidade dos fenômenos transicionais.

---

<sup>4</sup> Acerca desse tema verificar: Winnicott (1988b).

<sup>5</sup> A privação ocorre, como explicamos anteriormente, nas situações em que a criança teve um bom início de cuidados adequados e isso lhe foi tirado abruptamente, o que pode levá-la a desenvolver atos anti-sociais. Quando não há um bom início de cuidados adequados, isto é, se o bebê desde a fase inicial de sua vida tem que se haver com uma mãe que não consegue se adaptar às necessidades dele, então há privação (Cf. WINNICOTT, 1988a).

## **Transicionalidade**

Se antes os objetos eram subjetivos, com o amadurecimento podem passar a ser transicionais, para depois serem objetivamente percebidos. Neste estágio, o bebê vive a transição de estar misturado à mãe e viver com ela como algo separado dele.

Os fenômenos transicionais se originam no fato de a mãe oferecer o objeto no momento em que o bebê estava pronto para concebê-lo criativamente. Este objeto terá grande importância para o bebê, já que faz as vezes da mãe quando ela não está.

O objeto transicional assegura ao bebê sua permanência no mundo mesmo quando a mãe não se encontra para protegê-lo. E ao mesmo tempo aponta a necessidade que o bebê tem de se separar da mãe.

Ao se separar da mãe, surge o espaço potencial, e tanto a individualidade do bebê quanto a da mãe podem ser percebidas, iniciando uma grande área de criatividade do brincar infantil e mais tarde das ações criativas dos adultos.

Essa área intermediária de experiência, incontestada quanto pertencer à realidade interna ou externa (compartilhada) constitui a parte maior da experiência do bebê e, através da vida, é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador (WINNICOTT, 1975, p. 30).

Uma vez que tematizamos acerca da transicionalidade, torna-se relevante abordar o estágio subsequente, o que concerne ao uso do Objeto.

### **O estágio do uso do objeto**

Este estágio diz respeito ao momento em que é conquistada, pelo ser humano, a capacidade de usar objetos. Como já dissemos, inicialmente só há realidade subjetiva, depois há realidade dos objetos transicionais, para então ser possível, para as crianças, fazer parte da realidade compartilhada.

A realidade externa passa a ser percebida levando em consideração a própria natureza dos objetos, ou seja, estes têm uma possibilidade de uso implícita: “Por exemplo, o objeto, se é que tem de ser usado, deve ser necessariamente real, no sentido de fazer parte da realidade compartilhada, e não um feixe de projeções” (WINNICOTT, 1975, p. 123).

Esses objetos só poderão ser utilizados se puderem ser destruídos e sobreviverem à destruição. Para que o bebê conheça a realidade compartilhada, precisa odiar, agredir e destruir os objetos.<sup>6</sup>

Na saúde, o mundo mágico não terá que ser aniquilado e o mundo da realidade objetivamente percebida vai entrando na vida do bebê sem que isto o invada.

A partir deste momento podemos dizer que há duas pessoas inteiras se relacionando: o bebê e a sua mãe enquanto um não-eu. O bebê poderá então viver o próximo estágio.

### **O estágio do *eu sou***

Com a constituição do si-mesmo o bebê passa a transformar sua relação com o ambiente e se torna menos dependente, criando autonomia para ingressar na realidade compartilhada de maneira própria. Segundo Dias (2005, p. 254):

É neste estágio, bem a propósito denominado EU SOU, que ocorre a conquista da unidade num *eu* integrado. Embora não se possa determinar idades exatas para as conquistas do amadurecimento, o autor sugere que, por volta de um ano ou um ano e meio, as crianças estão começando a estabelecer a integração da personalidade. Esta integração só alcança maior estabilidade por volta dos dois ou três anos. De qualquer modo, existe um momento bem definido na vida de toda criança em que ela se dá conta de ser uma existência unitária, com algum tipo de identidade estabelecida.

---

<sup>6</sup> Para Winnicott é a tentativa de destruição da mãe que possibilita que a realidade seja criada. No início mãe e bebê são a mesma coisa, o bebê só poderá fazer parte da realidade, se conseguir se separar da mãe, para isto tenta destruí-la. Se ela não retalia e não sucumbe, ou seja, continua a existir, ele também pode existir como um ser externo à mãe (Cf. WINNICOTT, 1975).

Quando tudo corre bem nessa fase, o bebê pode ter gestos espontâneos e constituir o verdadeiro si mesmo. Assim ele poderá passar a se “preocupar” com seus gestos e com o que eles fazem aos outros. Começa a ser um ser preocupado.<sup>7</sup>

### O estágio do concernimento

Neste momento as crianças deixam de ser incompadecidas (*ruthless*) e passam a se relacionar como pessoas inteiras (*whole person*). Os impulsos que eram externos ao bebê passam a ser pessoais: “Este é o momento em que os instintos que até então eram externos à pessoa do bebê passam a ser integrados em sua personalidade, a ter sentido e a serem avaliados em suas conseqüências (DIAS, 1998, p. 320)”.

Se no início o bebê depende de uma mãe-ambiente, que lhe dará afeto e de uma mãe-objeto, que será o alvo de sua experiência excitada, portanto de agressões. Nesse estágio estas mães se unem para o bebê pois ele já pode se relacionar com ela como uma pessoa total. Segundo Winnicott (1987, p. 107),

É importante postular a existência para a criança imatura de duas mães – deverei chamá-lhes a “mãe-objeto” e a “mãe-ambiente”? [...] parece possível usar essas palavras, [...] no presente contexto, a fim de descrever a grande diferença que existe para o bebê entre dois aspectos dos cuidados com a criança: a mãe [...] que pode satisfazer as necessidades urgentes do bebê, e a mãe como a pessoa que afasta o imprevisível e cuida ativamente da criança.

Ao reunir as “duas mães”, o bebê começa a estar preocupado consigo e com os outros, passa a ser preocupado, sabe que seus ataques machucam. Mas em seguida, pode ter um gesto reparador que, se aceito pela mãe, apaziguará os instintos excitados do bebê e a possível elaboração desses instintos.

---

<sup>7</sup> No livro de Winnicott intitulado *Da pediatria à psicanálise*, Davy Bogomoletz traduz o termo *concern* por concernimento e indica que faz isto inspirado nas contribuições de Loparic e Dias. Optamos, nesse artigo, por seguir a opção do tradutor da referida obra (Cf. WINNICOTT, 2000).

Os outros estágios do amadurecimento: estágio edípico, adolescência, vida adulta e velhice, não serão apresentados aqui, pois se a criança chega saudável a esses estágios, não houve privação, logo o manejo do qual tratamos nesse trabalho não se relaciona a essas fases posteriores.

Visto que expusemos, mesmo que sinteticamente, o desenvolvimento emocional do bebê até a fase em que ele alcança a condição de ser si mesmo, já ter integrado tempo e espaço, iniciado o alojamento psique-soma e a participar da realidade compartilhada, percebendo os objetos objetivamente, temos mais subsídios para avaliar questões relacionadas à adoção e à privação.

### **Adoção e privação**

Na ocorrência de manejo inadequado do bebê nos estágios da dependência relativa<sup>8</sup> e como dito anteriormente, em muitas adoções isso ocorre, temos conseqüências em seu amadurecimento que podem levá-lo a uma doença ou a ter uma série de comportamentos e atos como os que fazem parte da tendência anti-social. Para Winnicott (1988a, p. 505),

Quando há uma tendência anti-social, houve uma verdadeira privação (não uma privação simples), isto é, houve a perda de algo bom que havia sido positivo na experiência da criança até uma determinada data, e que lhe foi retirado; esta retirada se estendeu por um período de tempo maior do que aquele durante o qual a criança consegue manter viva a recordação da experiência.

Essa tendência tem origem por volta dos dez ou doze meses de idade do bebê, quando ele está entrando na fase da transicionalidade, ou seja, ele teve uma boa experiência de ilusão, pôde acreditar que criava os objetos e assim não perdeu a chance de mais tarde ter gestos espontâneos e criativos como o brincar.

---

<sup>8</sup> A teoria winnicottiana tem como fundamento que o processo de amadurecimento se inicia desde antes do nascimento quando o feto ainda está na barriga da mãe e vai até a velhice e morte. Esses acontecimentos ocorrem em diferentes estágios da vida de um ser humano e são divididos em três fases, indicadas pelo grau de dependência que a pessoa tem em relação a mãe, entre outras várias características. As três fases são: dependência absoluta, dependência relativa e independência relativa (Cf. WINNICOTT, 1983).



Porém, o fato de perder (repentinamente) um bom ambiente, aquele que dá condições para que a criança realize as tarefas daquele estágio de seu amadurecimento, constitui um trauma. “Trauma entendido como uma invasão do ambiente maior do que aquela que o indivíduo pudesse tolerar naquele momento” (GARCIA, 2004, p. 53).

Trauma para Winnicott<sup>9</sup> não diz respeito ao mau funcionamento do aparelho psíquico, mas sim ao fracasso que pode existir na relação mãe-bebê. Mesmo que tal fracasso ocorra na fase de dependência relativa, traz conseqüências que podem ser verificadas na vida do indivíduo tardiamente. Isso leva à ruptura na experiência de ‘continuar sendo’ do bebê. A impossibilidade de adaptação do meio, da mãe, seja porque ela ficou doente, ausente, ou qualquer outro motivo que impossibilitou a mãe de se adaptar ativamente às necessidades do filho, fazem com que ele não possa confiar nos cuidados que recebe, não podendo confiar no ambiente, passa a tentar se cuidar sozinho, reagindo, retraindo, se defendendo contra invasões de outras maneiras.

Este tipo de trauma pode fazer com que a criança perca a fé (*faith*) na confiabilidade do ambiente, perdendo também a capacidade de acreditar. Ela se decepciona e sente que foi “roubada” e passa a cobrar do ambiente este ônus. Além disso, a criança vive uma aflição intolerável que pode torná-la submissa e sem esperança, o que pode ser cômodo para quem cuida dela, mas lhe tira a oportunidade de ser criativa. Todavia, como explica Garcia (2004, p. 55):

[...] a criança pode ter a sorte de encontrar um ambiente favorável [...] (que) cercando-a de cuidados especiais (possibilitará) à criança confiar que o ambiente possa ser capaz de compreender e acolher o seu problema, o que significa ressarcir-la da perda sofrida. Esse ambiente permite que a esperança renasça, então os atos anti-sociais podem ocorrer para testar a confiabilidade do ambiente.

As manifestações da tendência anti-social ocorrem através de comportamentos incômodos para o ambiente e podem ser primitivas

<sup>9</sup> A concepção winnicottiana de trauma pode ser encontrada em Winnicott (1988).

como a avidez, enurese, ou mais tardias como o roubo, a mentira e a destrutividade. São sempre atuações (*acting-out*) que ocorrem no momento em que a criança tem esperança.

Quando a mãe adotiva reconhece falha ocorrida, mesmo que não tenha sido gerada em sua relação com a criança, e responde à necessidade de cuidados extras, que podem até parecer mimos, a criança poderá se recuperar, expressando o ódio gerado por não ter sido atendida em suas necessidades no momento certo. A necessidade de “cuidados extras” foi criada pela falha e para ser curada precisa da adequação na atitude da mãe.

A mudança no ambiente, ou seja, sua constituição enquanto seguro e confiável pode se aliar às condições de recuperação da criança. Tais condições dependerão do “grau” de privação sofrido e indicarão se há ou não a possibilidade para que a saúde retorne e a criança volte a se desenvolver. Quanto maior foi a privação (uma criança que viveu em ambiente inadequado até os três, quatro anos) antes da adoção, mais difícil será fazer com que a criança volte a confiar no ambiente:

[...] a criança de adoção tardia é muito mais desconfiada, mais vigilante em relação aos comportamentos de seus pais e demonstra mais receio de perdê-los do que a criança de adoção precoce. Apresenta turbulências provocadas pela falta de consistência dos cuidados maternos e perturbações do meio ambiente (HUEB, 2002, p. 97).

Esses acontecimentos, inclusive a recuperação da confiança no ambiente, estão ligados à fase em que a criança precisa buscar o que encontra<sup>10</sup>, ou seja, ser iludida de que é uma criadora todo-poderosa e depois ser desiludida para fazer parte da realidade compartilhada. Quando isto não ocorre, a criança pode com esses atos anti-sociais buscar o colo da mãe (holding), que foi perdido abruptamente. Mas para fazer essa busca, certas condições devem ter sido dadas e capacidades criadas pela criança:

---

<sup>10</sup> Fase que inclui o estágio do concernimento e foi explicada anteriormente.

Sabemos [...] que a criança que sofreu deprivação é uma pessoa [...] com uma história passada de experiência traumática, e com um modo pessoal de enfrentar as ansiedades despertadas; e [...] com capacidade para maior ou menor recuperação, segundo o grau de perda de consciência do ódio apropriado e da capacidade primária para amar (WINNICOTT, 1987, p. 184).

Logo, para que essa criança possa se beneficiar de um bom ambiente providenciado pela família adotiva, ela precisa poder sentir raiva e fazer uso do ambiente:

Na melhor das hipóteses, a criança que poderá se beneficiar com o simples provimento de um ambiente começará a melhorar e, quando passar de doente a menos doente tornar-se-á cada vez mais capaz de enfurecer-se com as deprivações passadas. O ódio ao mundo está em algum lugar, e enquanto esse ódio não for sentido não poderá haver saúde (WINNICOTT, 1987, p. 181).

Os atos anti-sociais indicam que pode haver esperança por parte das crianças em serem cuidadas. Logo, é importante que os pais adotivos estejam atentos para decifrar estes sinais que elas transmitem com seus atos e ajudem-nas se adaptando às necessidades das crianças o quanto antes.

## **O manejo a ser dado por pais adotivos**

É comum que uma criança adotada que sofreu deprivação tenha comportamentos anti-sociais. Para facilitar o tratamento dessa criança é importante que os pais saibam que a deprivação foi ocorrida antes deles entrarem em contato com a criança, ou seja, o fracasso ambiental não foi causado por eles:

[...] e quando a história inicial não foi suficientemente boa em relação à estabilidade ambiental, a mãe adotiva não está adotando uma criança, mas um caso, e ao se tornar mãe, ela passa a ser a terapeuta de uma criança carente (WINNICOTT, 1987, p. 117).

O que significa que os cuidados que os pais adotivos terão que dar aos filhos ultrapassam os cuidados comuns. E mesmo não sendo os responsáveis eles terão que lidar com os problemas específicos gerados pelo manejo inadequado dos bebês anterior à adoção:

A questão é que, embora os pais aceitem naturalmente as cargas que resultem de seu próprio fracasso relativo no manejo inicial de seus filhos (e um fracasso relativo sempre existe), será que eles aceitam facilmente o fracasso de outras pessoas e toleram as cargas decorrentes do fracasso ambiental anterior à adoção, pelas quais não conseguem se sentir responsáveis? (WINNICOTT, 1987, p. 116).

Eles precisam ter consciência não só das necessidades das crianças, mas também da doença e do tratamento que eles mesmos terão que providenciar: atitudes constantes, deliberadas e repetidas. Sobre isso, Winnicott acrescenta:

[...] o que ela fizer como mãe, e o que o pai fizer como pai, e o que os dois fizerem juntos, terá de ser feito mais deliberadamente, com mais conhecimento do que está sendo feito e repetidamente, ao invés de apenas uma vez, porque a terapia é mais complexa do que o bom manejo comum (WINNICOTT, 1987, p. 117).

Não será fácil para eles aceitar os fracassos e nem tolerar as cargas que as crianças trazem, e mais difícil ainda será se responsabilizar pelo manejo inadequado inicial. Porém, se isso não ocorrer, será muito mais difícil providenciar um bom ambiente, pois a criança não poderá sentir ódio pelos pais adotivos, e este sentimento faz parte de sua recuperação.

A tolerância dos pais adotivos tem que ser muito maior do que a dos pais comuns. Eles precisarão entender que é necessário que absorvam a raiva da criança. Ou seja, eles têm que estar amadurecidos para que a raiva das crianças não os destrua, desencorajando-os a adotar. A sobrevivência dos pais adotivos é mais testada e fundamental:

Os pais adotivos descobrirão que eles próprios, periodicamente, tornam-se o alvo do ódio da criança. Terão que absorver a raiva que a criança está começando a ser capaz de experimentar e de sentir, e que está associada ao fracasso no próprio lar. É muito importante que os pais adotivos entendam isso, pois, caso contrário, sentir-se-ão desencorajados (WINNICOTT, 1987, p. 188).

A raiva pode existir na criança que foi adotada quando o ambiente é confiável, a criança testa a família para saber se vão aceitá-la mesmo com todas as dificuldades que enfrenta, desde dificuldades escolares até de relacionamentos com as outras pessoas, incluindo alguns membros da família.

O mais importante é que os pais adotivos queiram dar à criança uma vida familiar como dariam pais biológicos. E que a criança tenha condições de responder a algo tão bom, ou seja, precisam ter vivido alguma experiência boa anterior. “No lar adotivo, elas têm, portanto, uma oportunidade de redescobrir algo que tiveram e perderam” (WINNICOTT, 1987, p. 186).

Na adoção, como explica Winnicott (1987, p. 188):

[...] a finalidade é verdadeiramente terapêutica. Espera-se que, com o decorrer do tempo, a criança se recupere da privação que, sem tais cuidados, não só deixaria uma cicatriz como, na realidade, mutilaria emocionalmente a criança.

Dependendo de como a privação ocorreu, a criança pode, de fato, ser beneficiada por fazer parte de uma nova família. Nem todas serão; as que não têm esperança em recuperar um bom ambiente não são beneficiadas simplesmente por estarem em um.

## **Referências**

DIAS, E. Sobre a confiabilidade: decorrências para a prática clínica. **Natureza humana**, São Paulo: Educ, v. 1, n. 2, p. 283-320, 1999.

DIAS, E. **A Teoria das Psicoses em D. W. Winnicott.** 1998. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. Da sobrevivência do analista. **Natureza humana**, São Paulo: Educ, v. 4, n. 2, p. 283-320, 2002.

\_\_\_\_\_. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott.** Rio de Janeiro: Imago, 2003.

DONATELLI, M. **De onde viemos: adoção, origem e angústia.** 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

GARCIA, R. **A tendência anti-social em D. W. Winnicott.** 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

HUEB, M. **Privação materna e adoção tardia: ferida na alma ou travessia compartilhada.** 2002. dissertação de mestrado, PUCSP.

LOPARIC, Z. **Esboço do paradigma winnicottiano.** Versão ampliada da Madaleine davis memorial lecture, proferida em 1º de julho de 2000, na Squiggle Foundation, Londres.

RIBEIRO, C. V. **A crítica de Heidegger à herança metafísica da psicanálise freudiana e a possibilidade de uma psicanálise não-metafísica.** 2008. Tese (Doutorado em Filosofia) – IFCH/Unicamp, Campinas, 2008.

TEIXEIRA, A. Carolina. **Adoção – um estudo das motivações inconscientes.** Lorena: Stiliano, 2000.

VARGAS, M. **Adoção tardia – da família sonhada à família possível.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

WEBER, L. **Laços de ternura – pesquisas e histórias de adoção.** Curitiba: Santa Mônica, 1998.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

\_\_\_\_\_. **Home is where we start from**. New York/London: WW. Norton e Company, 1986.

\_\_\_\_\_. **Privação e delinqüência**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Textos selecionados da pediatria a psicanálise**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1988a.

\_\_\_\_\_. **Babies and their mothers**. London: Karnac Books, 1988b.

\_\_\_\_\_. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990a.

\_\_\_\_\_. **The maturational processes and the facilitating environment**. London: Karnac Books, 1990b.

\_\_\_\_\_. **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1994a.

\_\_\_\_\_. **Talking to parents**. Canada: Addison-Wesley, 1994b.

\_\_\_\_\_. **The family and Individual development**. London: Routledge, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pensando sobre crianças**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

*Recebido em: 15 de março de 2008.*

*Aprovado em: 8 de julho de 2008.*





**Sociedade de consumo: é possível ser criativo?  
Reflexões sobre a relação entre criatividade e  
consumo à luz de D. W. Winnicott**

*Nilce da Silva\**  
*Patrícia Claudia da Costa\*\**  
*Marta Serra Young Picchioni\*\*\**

**Resumo:** A partir de um excerto narrativo sobre uma situação de consumo, obtido no âmbito de uma pesquisa de mestrado no ano de 2006, refletimos sobre as possibilidades e limites do viver criativo na sociedade capitalista do século XXI. Tomamos como base teórica a transicionalidade postulada por Winnicott para elucidar a importância do fazer criativo na manutenção do sentimento de estar vivo no contexto da sociedade de consumo.

**Palavras-chave:** Consumo. Criatividade. Sujeito idoso. Sociedade capitalista. Transicionalidade.

---

\* Pós-doutora em Educação na Université Paris Nord, com Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) e Université Paris Nord. Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: nilce@usp.br

\*\* Mestra em Educação (FE-USP), Coordenadora do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova) – Guarulhos, SP. E-mail: patriciaclaudia@usp.br

\*\*\* Mestranda em Educação na FE-USP. Docente do Curso de Pedagogia do Instituto Singularidades. E-mail: mpicchioni@usp.br

**Society of consumption: is it possible to be creative?  
Reflections about the relation between creativity and consumption  
inspired by D. W. Winnicott**

**Abstract:** From a narrative excerpt about a consumption situation, obtained in a Master's Degree research at 2006, we reflect about possibilities and limits of creative living in the capitalist society of XXI century. We use the winnicottian idea of transitionality as theoretical basis to explain the importance of creative doing in the maintenance of the feeling of being alive in the consumption society context.

**Key-words:** Consumption. Creativity. Aged subject. Capitalist society. Transitionality.

## **Introdução**

Em recente pesquisa sobre a motivação de pessoas idosas para freqüentar uma turma de alfabetização de jovens e adultos no âmbito de um movimento de educação popular (COSTA, 2008), entramos em contato com um denso conjunto de narrativas cujo enfoque incidia, dentre outros aspectos, sobre as maneiras como os sujeitos colaboradores têm vivido criativamente.

Para o presente artigo, selecionamos um excerto de tais narrativas no qual uma senhora de 69 anos expõe ao grupo de trabalho um episódio muito marcante em sua existência. Pretendemos analisá-lo por meio do enfoque teórico winnicottiano, no que se refere à importância do fazer criativo na manutenção do sentimento de estar vivo no contexto da sociedade de consumo.

Paralelamente ao enfoque winnicottiano, segundo o qual o sujeito exerce sua potência criadora, faz escolhas e atribui significados ao mundo objetivo que nos cerca, neste artigo, a leitura de tais escolhas não é compreendida somente como uma decisão individual e subjetiva, mas também como uma construção social que elege, de forma coletiva, escolhas, significados, e criações regidas por determinantes espaço-temporais que operam na constituição da subjetividade humana.

Iniciamos com a apresentação do trecho narrativo analisado, situando-o no contexto existencial de sua autora. Em seguida, destacamos algumas idéias de Winnicott sobre o fazer criativo e seu papel na manutenção da saúde mental na medida em que assegura ao sujeito o sentimento de que a vida vale a pena, assim como teceremos algumas considerações sobre a importância do viver criativo frente às adversidades enfrentadas por sujeitos idosos em processo de alfabetização numa era marcada pelo consumo. Finalmente, discutiremos as possibilidades e limites do viver criativo no seio da sociedade capitalista do século XXI.

### **A narrativa**

O excerto exposto adiante faz parte de um conjunto de narrativas compartilhadas por um grupo de sete mulheres idosas que colaborou com uma pesquisa em nível de mestrado, iniciada em 2005 no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O intuito da pesquisa era compreender a motivação que leva e mantém pessoas idosas para as salas de aula do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA-Guarulhos) à luz da teoria winnicottiana. Para tanto, foram realizados uma série de encontros sistemáticos, de maio de 2006 a novembro de 2007, nos quais a autobiografia educativa serviu como metodologia de pesquisa-formação.

Por ora, apresentamos o relato entusiasmado de uma senhora de 69 anos – viúva há pouco mais de um ano por ocasião da narrativa, após ter sido casada por mais de 50 anos. Ela foi a primeira aluna no núcleo de alfabetização estudado, fundado em 2004, e nele permanece até o presente momento. A mesma nos informou que sua frequência ao núcleo deve-se mais à possibilidade de sair de casa e distrair-se do que à necessidade de aprender a ler e a escrever. Rendeu-se ao convite somente depois de muita insistência da educadora e afirma não se arrepende porque a ida para a sala de aula foi, em alguns períodos ao longo desses quatro anos, o único pretexto para sair de casa e espárecer.

Em novembro de 2006, nos momentos finais de uma de nossas sessões de narrativas autobiográficas, Chacon<sup>1</sup> surpreendeu-nos com a seguinte revelação:

Chacon: Quando meu marido estava vivo, eu não podia dizer que precisava de alguma coisa, não. Porque quando eu fechava a boca, no outro dia ou de tarde, aquilo chegava. E me dava uma raiva porque eu [ênfase no pronome] queria comprar, entende? Mas, eu tinha que comprar no nome dele, né? Então, [ri] pra eu não escolher, porque quem gostava de escolher era ele... [puxa um exemplo após breve pausa] Uma vez eu falei que precisava de um liquidificador porque o meu estava ruim. Faltavam uns três dias para o pagamento. Aí, ele não falou nada. Eu falei pra ele não pedir nada que precisava de liquidificador porque o meu estava quebrado. Aí foi... quando ele recebeu o pagamento, passou nas Lojas Bahia e trouxe um desses 3 em 1. Agora, pra você ligar tem que levar aquele monte de troço [gesticula o transporte de um aparelho enorme] porque senão não liga.... Quando ele chegou com aquilo, ao invés de eu ficar contente, eu fiquei nervosa! “Mas, eu não queria esse trambolho. Eu queria um liquidificador!” [muda o tom, imitando o marido] “Mas, a mulher disse que esse faz isso, faz aquilo!” [retoma sua voz] “Mas, eu não estou a fim de fazer isso e fazer aquilo. Eu estou a fim de um liquidificador, né!” [muda voz] “Ah! Você nunca está bem com o que eu compro, né?” Eu falei: “Claro! Você nunca me dá.... Eu não vou falar mais nada. Uma vez, quando você pensar que não, eu vou chamar você lá na Casa Bahia só pra assinar o papel porque eu vou comprar!” Aí, passou e ele nervoso: “Eu não vou comprar mais nada, você fica nervosa com tudo!” E eu estou lá com o trambolho até hoje... Não comprei mais um liquidificador porque nele tem. Nele tem tudo, né? [pausa e acalma] Aí, a casa ficou muito vazia depois que ele se foi, né? Então, a minha sala, eu tinha mudado de sala que eu tinha puxado mais um cômodo, né? E aquela sala, não sei, eu olhava pra aquela sala, já entrava na sala e me dava um mal-estar porque parecia muito com ele... Ele sempre ficava sentado ali no sofá de frente para a televisão, o dia inteiro quase... Aí, falei para o meu filho. “Ah! Mãe, volta essa sala pra sala onde era que, ao menos, a senhora passa aqui direto.” Aí, falei: “Tá bom, você

<sup>1</sup> A pedido das colaboradoras e de acordo com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelas mesmas, utilizamos os nomes reais dos sujeitos envolvidos. No caso, estamos falando de Maria das Dores Chacon.

vem aqui para me ajudar que eu vou voltar”. Aí um dia, ele foi e eu passei tudo: passei estante, tudo o que era antes a sala, né? Aí, ficou aquele *vão vazio* [muda a fisionomia, misto de riso e aversão] Nossa! Ficou grande, vazia! Ficou pior do que quando estava com a sala! “É, mãe, a senhora tirou a sala daí?”. Mas, ficou melhor porque ficou do meu jeito. Aí, quando foi há uns 20 dias atrás, eu falei: “Sì, vamos lá em Guarulhos, comigo?” Para eu não ir sozinha, né? E ela falou assim: “Por que, mãe?” Eu só falei: “Vamos lá, vamos andar!” Aí, ela falou: “Aposto que você está aprontando! Você nunca chamou para ir pra Guarulhos, né!” Comecei a entrar nas lojas. Mas não fui nas Casas Bahia... entendeu? [ar de aversão] Eu não achei que eu devia ir lá! Passei na Marabrás primeiro e vi um jogo de mesa muito lindo! [euforia] Sabe quando você vê aquilo e fala: “É esse!” Não fui em mais loja nenhuma! A Si falou: “Vamos procurar!” Eu falei: “Não! Eu quero esse aqui e acabou!” Aí, ela: “Mãe, pra que isso aqui?” [muda tom de voz, muito decidido] “Mas é que eu quero esse!” Aí, ela: “Mãe, tem tanta loja!” E eu: “Não interessa! Eu quero ficar, quero comprar isso aqui e não vou andar mais. Eu quero isso aqui e pronto!” Aí, eu comprei uma mesa com... eram seis cadeiras, mas eu só peguei quatro... e aquele espelho bem grande na parede [gesticula a amplidão do espelho] e um móvel pra botar embaixo [gargalha com grande satisfação]. O cara avisou que eram três dias para ir montar. Eu disse: “Está bom!” Três para entregar e mais três para vir montar os móveis. E a Si: “Mamãe, por que a senhora fez isso?” Eu disse: “Porque essa sala estava vazia, estava me incomodando!” Gente, eu comprei... primeira vez que eu faço uma compra que todo mundo que vê adora [ênfase a frase inteira]. A minha filha, aquela que mora em São Paulo, falou assim pra mim: “Mãe, eu não sabia que a senhora tinha um gosto tão assim.... né? Porque é a primeira vez que a senhora faz uma compra e a senhora comprou uma coisa muito bonita!” Meu genro falou: “Isso foi seu gosto mesmo?” Eu falei: “Foi! Isso aqui foi [ênfase no pronome] eu que escolhi, eu que comprei!” Ele disse: “Olha, Dona Maria, parabéns porque está muito linda a sua casa!” A impressão que eu tenho é que quando eu entro naquela sala [ri], ela não faz parte da casa [gargalha e pára de fala].

Pesquisadora: Por quê?

Chacon: Porque na sala .... naquela sala.... e tem um corredor pra chegar na cozinha, tem meu quarto, tem o banheiro, tudo no

corredor. Aí, eu entro na cozinha e da cozinha eu viro pra sala. Aí, eu falei para as meninas que dá a impressão que aquela sala ali da que eu fiz não faz parte da casa! [risonha] Aí: “Mas, por quê?” Eu não sei, não entendi, mas parece que não faz! Eu acho a sala muito bonita! Eu acho a minha sala muito bonita....

Pesquisadora: E a senhora fez crediário para comprar a sala?

Chacon risonha: Fiz!

Pesquisadora: O primeiro crediário que a senhora fez?

Chacon: O primeiro crediário da minha vida!

Pesquisadora: E como a senhora se sentiu fazendo o crediário?

Chacon faceira: Ah! A pessoa mais importante da vida! [gargalha] O cara chegou lá [bate palmas imitando o entregador] “A Dona Maria Chacon está aí?” [gargalha] E o carnê ainda veio pelo Correio, né? No dia que veio a entrega pelo Correio, eu estava chegando da escola. Aí, ele falou: “A Dona Maria Chacon está aqui?” Eu falei: “Sou eu mesma!” Aquele envelopão... [ri] Eu nunca vi uma pessoa ficar tão feliz pra fazer uma dívida! [gargalha, o grupo acompanha] É a primeira dívida que eu fiz!

Pesquisadora: Quando foi isso?

Chacon: Foi agora, há uns 20 dias atrás!

Pesquisadora: Ah! Tá contente porque não começou a pagar ainda [grupo ri muito].

Chacon radiante: Vou pagar dia 27!

Pesquisadora risonha: E está feliz desse jeito?

Chacon: Muito feliz. Foi a primeira vez que eu comprei uma coisa do jeito que eu quis.

Diante do exposto, pretendemos trazer algumas idéias de Winnicott sobre o viver criativo de modo que possamos refletir sobre alguns significativos aspectos presentes na fala de Chacon. Vejamos, então, como o psicanalista inglês compreendia a criatividade e suas implicações na vida cotidiana.

### **O viver criativo na teoria winnicottiana**

Para Winnicott (1975), a criatividade é condição fundamental para manutenção da saúde psíquica do sujeito. Ela é também o principal elemento constituinte de nossa subjetividade, posto que o verdadeiro *self* é construído a partir do ato criativo, inicialmente possibilitado por uma maternagem satisfatória. Isso acontece porque, em suas primeiras semanas de vida, o bebê não tem capacidade de perceber que ele e a mãe são indivíduos distintos. A mãe (figura que, na teoria winnicottiana, corresponde não somente à mãe biológica, mas a toda e qualquer pessoa que ocupe o papel materno), geralmente, sustenta essa crença por algum tempo, estando sempre na presença do bebê e atendendo prontamente a todas as suas necessidades. Conforme o bebê cresce e a mãe retoma sua “vida normal”, nem sempre ela estará disponível para o atendimento de todas as demandas que se fizerem presentes. Sucessivas ausências da mãe levam o bebê a descobrir que, diferentemente de sua ilusão de onipotência inicial, a mãe não faz parte dele e, portanto, ela não estará disponível a todo o momento.

A partir dessa descoberta, a mãe oferece condições para que o bebê perceba a si próprio como um ser individualizado e ao Outro como alguém diferente dele mesmo, reconhecendo a exterioridade das coisas visíveis, ao ponto de poder relacionar-se e usar os objetos. O uso ocorre de maneira a revestir o objeto de um significado especial para o sujeito em processo de constituição, inicialmente, como um substituto da presença materna. Quando assistimos a um bebê sugando o dedo ou distraíndo-se com um paninho, estamos presenciando o que Winnicott (1975, 1992) chamou de fenômeno transicional: o ser humano toma um

objeto pertencente ao mundo exterior e cria, a partir dele, um objeto transicional para suprir uma falta, para reerguer-se de uma desilusão – no caso do bebê, a desilusão decorrente da descoberta de que a mãe não faz parte dele próprio e, portanto, não estará disponível a todo tempo e de todo modo; no caso do adulto, as mais diversas desilusões atinentes aos inúmeros campos de preocupação humana.

Torna-se necessário enfatizar, no entanto, que todo esse processo faz parte de uma lenta conquista rumo à constituição de um sujeito desejante, que cria significados singulares aos objetos e instâncias que compõem seu entorno, permitindo aos mesmos que preencham seu mundo interno de sentido e significação. Tal operação nem sempre será bem sucedida e claro está que seu êxito é intimamente relacionado à existência de uma maternagem suficientemente boa, sem a qual o sujeito winnicottiano pleno corre o risco de não se constituir.

A criação de um sentido particular para um objeto – sentido este que não está no próprio objeto nem no mundo interior do sujeito que o utiliza, mas na área intermediária entre a realidade exterior e o mundo interior, ou seja, no espaço transicional – inscreve-se na origem da subjetividade: conforme desenvolve a capacidade de usar os objetos, de modo criativo, para diminuir a angústia originada pela descoberta da mãe como um “não-eu”, o bebê opera mecanismos rumo à constituição de si mesmo como um verdadeiro *self*, processo esse que é longo e contínuo e que adentrará por outras fases da vida.

Deste modo, a primeira e fundante desilusão corresponde à descoberta de estar só no mundo, o que vem a dar início ao processo de individuação do bebê e à necessidade de preencher o sentimento de vazio com algo consolador. Surge, então, o primeiro objeto transicional para preencher o espaço de ausência da mãe: o bebê cria um novo sentido a algum objeto que já existe em seu ambiente para, a partir desse novo sentido que pertence apenas ao bebê, tornar possível a continuidade de sua existência enquanto indivíduo.

Na vida adulta, a estrutura transicional da interação inicial com o mundo exterior continua existindo na forma das experiências culturais



e científicas, na religião e em diversas atividades do dia-a-dia: partimos de objetos – materiais e culturais – já existentes e os revestimos de um significado particular, ou seja, criamos algo paradoxalmente a partir daquilo que já existe. E quando criamos, constituímos nosso verdadeiro *self*.

A descrição winnicottiana da criatividade inclui metáforas que a explicam de modo que seus leitores possam percebê-la em um caráter distinto da usual definição que a ela confere sentidos relacionados à característica dos gênios ou dos artistas em geral: “para uma existência criativa não precisamos de nenhum talento especial” (WINNICOTT, 1999, p. 28). Assim, o conceito ganha o sentido de “ver o mundo com outros olhos o tempo todo” e ter prazer nesta visão, independentemente do resultado de nossas ações. Em seu artigo “Vivendo de modo criativo”, Winnicott enfatiza: “a criatividade é, portanto, a manutenção através da vida de algo que pertence à experiência infantil: a capacidade de criar o mundo” (p. 24). Mais adiante, ele diz: “no viver criativo, tanto você como eu descobrimos que tudo aquilo que fazemos fortalece o sentimento de que estamos vivos, de que somos nós mesmos” (p. 28).

Como dito acima, o primeiro ato criativo é uma resposta à “primeira desilusão”. O restante da vida compõe-se de uma sucessão variável de ilusões e desilusões. Trata-se de um contínuo e inevitável devir de (des)ilusões cujo descompasso, ou seja, a ocorrência de uma desilusão não seguida de uma ilusão que devolva ao sujeito um sentido para continuar existindo, pode comprometer a saúde psíquica do indivíduo. É por isso que a capacidade de criar, no sentido winnicottiano do termo, deve acompanhar os indivíduos saudáveis durante toda a vida, independentemente da idade da pessoa. Afinal, ela é a garantia do estabelecimento de sentidos para as ações humanas ao possibilitar a assunção da certeza de que “*viver vale a pena*”.

Todavia, não se pode olvidar a necessidade de adequar a manifestação do verdadeiro *self*, por meio dos atos criativos, às expectativas da sociedade do meio onde se vive. No caso que pretendemos aqui analisar, consideramos que uma pessoa idosa possui um acúmulo de experiências sociais (incluindo desde todos os níveis

de relações familiares até a ampla gama de interações sociais fora do ambiente caseiro) de modo que as possibilidades de desilusão/ilusão são grandes e variadas.

Com isso em mente, refletiremos a seguir acerca de como o simples fato de escolher uma mobília para preencher um espaço vazio, deixado pela perda do esposo, no contexto de uma vida marcada pelo pronto atendimento das necessidades materiais – atendimento este nem sempre satisfatório, por não contemplar o desejo de escolha e de autonomia – pode se constituir como uma privilegiada oportunidade de viver criativamente na medida em que, de acordo com Winnicott (1999, p. 23):

Seja qual for a definição a que chegemos, ela deve incluir a idéia de que a vida vale a pena – ou não – a ponto de a criatividade ser – ou não – uma parte da experiência de vida de cada um. Para ser criativa, uma pessoa tem que existir, e ter um sentimento de existência. (...) Em consequência, a criatividade é o fazer que, gerado a partir do ser, indica que aquele que é está vivo. Pode ser que o impulso esteja em repouso; mas quando a palavra ‘fazer’ pode ser usada com propriedade, já existe criatividade.

## **Consumo e sociedade atual**

Elias (1994), no livro *A Sociedade dos Indivíduos*, nos alerta para importância de superarmos o pensamento dicotômico que separa a parte do todo, o micro do macro, o indivíduo da sociedade. Tal ranço interpretativo nos remete, de um lado, às teorias psicologizantes que concebem a subjetividade humana como encerrada em si própria e, de outro, aos determinismos sociológicos que não vêem saída possível ao sujeito, sempre submetido aos imperativos sociais, maiores e intransponíveis.

O autor postula que a sociedade é uma construção de indivíduos situados no tempo e no espaço e que, dessa forma, não se trata de uma instância anterior ou exterior aos mesmos, ao passo que, por sua vez, os indivíduos também são produtos de determinada ordem social, não existindo em seu interior nem posteriormente à experiência social. Essa

compreensão engendra, pois, a adoção de uma visão dialética, no sentido que as instâncias micro e macro se (re)constituem sistematicamente e que a oposição entre os sujeitos individuais e sociais se relativiza. O sujeito, seja ele qual for, só poderá ser produzido em dada ordem social e vice-versa, daí a dialeticidade.

A relação indivíduo-sociedade está colocada e somente nesta perspectiva podemos conceber que, mesmo numa sociedade regida pela economia de massa, as escolhas individuais, os caminhos e os contra-caminhos e, portanto, o viver criativo, também estão assegurados.

*Consumo e sociedade atual*, conforme o proposto neste subtítulo, aparecem-nos, praticamente, como sinônimos. Conforme Featherstone (1995, p. 31), três linhas distintas (econômica, sociológica e psicológica) regem o conceito de cultura do consumo:

A primeira é a concepção de que a cultura de consumo tem como premissa a expansão da produção capitalista de mercadorias, que deu origem a uma vasta acumulação de cultura material na forma de bens e locais de compra e consumo. Em segundo lugar, há a concepção mais estritamente sociológica de que a relação entre a satisfação proporcionada pelos bens e seu acesso socialmente estruturado é um jogo de soma zero, no qual a satisfação e o *status* dependem da exibição e da conservação das diferenças em condições de inflação. Nesse caso, focaliza-se o fato de que as pessoas usam as mercadorias de forma a criar vínculos ou estabelecer distinções sociais. E, terceiro lugar, há a questão dos prazeres emocionais do consumo, os sonhos e desejos celebrados no imaginário cultural consumista e em locais específicos de consumo que produzem diversos tipos de excitação física e prazeres estéticos.

No caso aqui apresentado, da senhora Chacon, ao que tudo indica, o seu poder de compra, de consumo, pode ser interpretado como exemplo da terceira linha aqui indicada, já que ela demonstrou visível prazer emocional em fazer “sua escolha”.

Entretanto, este prazer emocional, do nosso ponto de vista, é decorrente do fato de Chacon se colocar como consumidora, obrigação

imposta pela sociedade atual. Ou seja, ela, pela primeira vez em sua vida, viu-se desempenhando um papel socialmente valorizado (Cf. BAUMAN, 1999, p. 87-88). Neste sentido, embora distintas, essas três instâncias – econômica, social e psicológica – são inter-relacionadas.

Zygmunt Bauman (1999, p. 90) descreve o papel central que a aquisição de bens materiais tem tomado na vida dos indivíduos contemporâneos. Remédio contra todos os males, “a cultura da sociedade de consumo envolve, sobretudo, o esquecimento, não o aprendizado”. Consumir para preencher espaços vazios, para não se deparar com a falta, para compartilhar dos códigos sociais que dão acesso ao universo dos incluídos. Segundo o autor:

Para os consumidores da sociedade de consumo, estar em movimento – procurar, buscar, não encontrar ou, mais precisamente, não encontrar ainda – não é sinônimo de mal-estar, mas promessa de bem aventurança, talvez a própria bem aventurança (BAUMAN, 1999, p. 91).

Portanto, de acordo com Bauman (1999), as três linhas distintas que regem a cultura do consumo anteriormente citadas, alinham-se no sentido da busca incessante por um estado de bem-estar de modo que os indivíduos que compõem tal sociedade são capazes de iludir-se com as situações de consumo. Não nos compete avaliar o horizonte ético e político desse tipo de ilusão. Pretendemos apenas discutir como o consumo enquanto desejo caracterizador da sociedade atual, costumeiramente tratado sob os pontos de vista econômico e sociológico, pode ser interpretado com ênfase à sua dimensão psicológica. E para isso colocamos a questão do papel da criatividade na sociedade de consumo.

### **Compreendendo a história: é possível ser criativo na sociedade de consumo?**

O relato de Chacon nos fala de um tempo de espera e de expectativa que é antecipadamente preenchido por seu marido de forma

que, na sociedade regida pelo imperativo do consumo, o ato final – de comprar – nunca pôde ser seu. É apenas com a morte do marido, e diante da ausência que essa nova circunstância trouxe para sua vida, que Chacon assumiu o comando de preencher as próprias lacunas, explicitadas de maneira concreta no grande vazio que se tornou sua sala – local em que o marido passava muitas horas.

Podemos pensar que o ato de convidar a filha para circular entre grandes lojas, escolher o produto desejado, assumir um financiamento para comprá-lo e, com ele, preencher o vazio de sua sala – e de sua existência – pode ser interpretado como um ato de emancipação. Consumir por conta própria, significa, numa sociedade de consumo, exercer a liberdade individual.

Estaria Chacon meramente reproduzindo um imperativo social maior, a saber, o de consumir a qualquer preço? Estaria ela exercendo sua potencialidade criativa e criadora no ato de escolher, pela primeira vez, algo de seu agrado e pago – em todos os sentidos – com seus próprios esforços?

Se pretendermos escapar dos determinismos psicológicos ou sociológicos, e relativizar os possíveis sentidos – conhecidos e desconhecidos – das ações humanas, devemos admitir que nem seu ato é mero produto de uma circunstância social externa a sua individualidade, nem tampouco seu ser não é tocado pela ordem sócio-cultural no qual se insere. Resta-nos, portanto a questão: é possível ser criativo na sociedade de consumo? Como?

A narradora inicia seu desabafo com a expressão do sentimento que desencadeia tudo o que está por vir: “Quando meu marido estava vivo, eu não podia dizer que precisava de alguma coisa, não. Porque quando eu fechava a boca, no outro dia ou de tarde, aquilo chegava. E me dava uma raiva porque eu [ênfase no pronome] queria comprar, entende?”

Sabemos que as mulheres, em nossa sociedade, padecem historicamente de uma situação de controle masculino. No caso da narradora, não houve fuga da regra. Casada em tenra idade, com um homem mais velho escolhido por seu pai, ela dedicou-se aos cuidados

do lar e nunca teve uma renda própria que lhe possibilitasse autonomia econômica e, conseqüentemente, condição de desfrutar a dimensão psicológica do consumo. Ou seja, o que estava em jogo não era exatamente o “poder comprar”, no sentido de deter os meios financeiros compatíveis com as oportunidades de aquisição de bens materiais. A questão é bem mais ampla e envolve um ponto fundamental no viver criativo: o ato de escolher.

No episódio relatado da compra de um eletrodoméstico que não atendeu às suas expectativas, apesar de ser apresentado como um aparelho superior em qualidade em relação ao solicitado, o impedimento imposto ao seu desejo de escolha faz-se evidente: “Mas, eu não queria esse trambolho. Eu queria um liquidificador! [...] Você nunca me dá [o que eu quero]. Eu não vou falar mais nada. Uma vez, quando você pensar que não, eu vou chamar você lá na Casa Bahia só pra assinar o papel porque eu vou comprar!”

A recusa de dar continuidade à queixa – expressa explicitamente em: *Eu não vou falar mais nada!* – ganha tons de protesto ao ser seguido pela declaração de que não importa quem pagará pela compra. O que influi de fato, para nossa narradora, é o exercício do papel de sujeito do ato de consumo, no caso, aquele que é capaz de deliberar sobre o objeto a ser consumido. Em última instância, o peso do fato narrado reside na definição de quem detém o poder de escolha, de quem paga o preço de escolher e desfrutar, por um lado, de um grau de liberdade mais amplo e, por outro, da responsabilidade que dele advém. Escolher é, neste sentido, um ato emancipatório.

Durante todo o casamento, a vinculação entre as dimensões econômica e psicológica não ocorreu de maneira clara. Apenas após a viuvez, elas se aproximaram. Comumente, nessa fase da vida, as mulheres se vêem lançadas ao desafio de tomar conta integralmente da manutenção de seus lares e de suas próprias vidas. É neste momento que, a despeito do baixo valor recebido como aposentadoria pelas participantes de nossa pesquisa, as mulheres idosas encontram a possibilidade de experimentar o consumo como um ato criativo, ou seja, enquanto oportunidade da experiência de livre escolha.

Na história narrada por Chacon, o primeiro fazer criativo diretamente relacionado ao consumo ocorreu, curiosamente, para preencher um espaço físico que havia sido deixado pela ausência de seu falecido esposo. Após algumas mudanças na decoração da casa, todas capitaneadas pela narradora, a mesma resolveu espontaneamente adquirir novos móveis para transformar o espaço que, por muito tempo, havia sido ocupado pelo sujeito que, segundo sua visão, impedira seu viver criativo no que se refere às ações de consumo. Tão logo resolveu efetuar a compra: “Comecei a entrar nas lojas. Mas não fui nas Casas Bahia... entendeu? [ar de aversão] Eu não achei que eu devia ir lá!” Nova recusa. A primeira manifestou-se na fala que expressou a queixa sobre a interdição da escolha. A segunda na determinação de não efetuar a compra no mesmo estabelecimento comercial utilizado pelo esposo, procurando afirmar sua alteridade em relação a este. Encontramos nessa opção um primeiro elemento do fazer criativo, na medida em que a narradora envolveu-se de tal modo na busca do rompimento com a costumeira situação de controle dos desejos de consumo que a fuga dos hábitos familiares impôs-se como primeira condição do seu novo fazer.

Desse modo, a escolha da loja, distinta da opção que certamente seu esposo teria feito, atrela-se à escolha do produto, que se dá de forma impulsiva. Ao ser reprimida pela filha diante do fato de efetuar a compra na primeira loja visitada, Chacon responde: “Não interessa! Eu quero ficar, quero comprar isso aqui e não vou andar mais. Eu quero isso aqui e pronto!” Deste modo, a pronta resolução aparece como afirmação da espontaneidade do seu gesto. Algo como se o sujeito tivesse urgência em estabelecer seu poder de consumo em função da dimensão psicológica a ele inerente, como postulada por Featherstone (1995).

Neste contexto, inferimos que a compra, por sua vez, preenche dois tipos de vazios, dois espaços transicionais distintos: um deles fundado na ilusão de escolha reiteradamente negada durante o casamento; o outro, na ausência física da figura do interditor que carecia de consolo. Afinal, quando questionada pela filha sobre a razão do seu impulso consumista, a narradora declara: “Porque essa sala estava

vazia, estava me incomodando! Gente, eu comprei... primeira vez que eu faço uma compra que todo mundo que vê adora!”. A afirmação do sucesso de sua compra na seqüência direta da assunção do vazio físico e emocional deixado pela morte do marido traduz, de forma contundente, o peso da dimensão psicológica em sua realização que, à primeira vista, poderia ser entendida apenas como uma relação de consumo típica na sociedade capitalista.

A todos os elogios pelo bom gosto na escolha dos móveis, seguidos do questionamento a respeito de sua escolha, ela não cansa de confirmar: “Foi! Isso aqui fui eu que escolhi, eu que comprei!”. No entanto, a radicalidade presente em sua primeira experiência como consumidora criativa chega ao extremo de provocar estranheza em si própria: “A impressão que eu tenho é que quando eu entro naquela sala [ri], ela não faz parte da casa [gargalha e pára de falar].”

No âmbito da análise do discurso de Chacon, poderíamos denominar sua ação como “consumo criativo”, já que emergiu de uma necessidade premente de seu ser, a saber, a de afirmar-se como sujeito ativo e responsável por seu próprio viver, presente em todo o processo aquisitivo: da afirmação de necessidade do objeto a ser comprado, passando pela definição do local de compra, do objeto em si e das formas de pagamento, até os prazeres mais subjetivos relacionados ao reconhecimento externo do sucesso do empreendimento, neste caso expresso pelos elogios de seus familiares. Isto porque, como pudemos observar ao longo da narração, a questão do custo dos objetos comprados ficou em último plano. Não apenas na seqüência narrativa, como na preocupação com todo o processo. De fato, a importância declarada ao ato de pagar não se mostrou relacionada com o custo em si, mas como uma nova oportunidade de transicionalidade.

Esse é justamente outro aspecto que precisamos ressaltar nestas considerações finais: a referida compra gerou a necessidade do primeiro crediário assumido em toda a vida da narradora. Mais que uma conta a ser paga, ele recebeu o sentido, em sua economia psíquica, de um sinal de autonomia. O fato de receber uma correspondência, por meio



do serviço de Correios, tem um significado muito especial na vida de indivíduos em processo de alfabetização, pois traz consigo um signo de inserção na cultura letrada. Cultura da qual, durante a maior parte de suas vidas, essas pessoas fizeram parte de maneira precária por não dominarem a decifração do código de acesso à mesma.

A partir do momento em que o código começa a ser compreendido e incorporado às suas atividades cotidianas, um envelope de correspondência é recebido como uma possibilidade a mais de sentir-se inserido no mundo letrado.

Dessa forma, ele pode revestir-se de um sentido muito especial para um sujeito em fase de encantamento com a língua escrita, certamente diverso do sentido que seria atribuído por alguém que sempre se reconheceu como um indivíduo alfabetizado. É nesse sentido que, ao receber o envelope com a cobrança da primeira compra realizada espontaneamente, a narradora declara: “Me senti a pessoa mais importante da vida! Eu nunca vi uma pessoa ficar tão feliz pra fazer uma dívida! É a primeira dívida que eu fiz! Foi a primeira vez que eu comprei uma coisa do jeito que eu quis.”

Compreendemos, então, que não foi o conteúdo do envelope em si que a deixou feliz, mas a carga de transicionalidade que ele portava. O sentido atribuído ao objeto “envelope” entregue em mãos pelo agente dos Correios inclui uma série de conquistas: o direito de escolha, a autonomia para exercê-lo, o preenchimento do espaço vazio deixado pela perda do esposo, o prazer advindo dos elogios recebidos pelo bom gosto presente na escolha e tantos outros que a narradora não revelou.

A narrativa nos demonstra que a criatividade ainda é possível na sociedade de consumo do século XXI desde que ela seja compreendida a partir dos componentes fundamentalmente psicológicos inerentes ao ato de comprar. Dito de outro modo, a despeito das previsões teóricas que apontam a contemporaneidade de um estado constante de desejo de acumular/trocar objetos, pautado em padrões culturais, vislumbramos outra forma de fruição do impulso de consumo: o prazer advindo das possibilidades de escolha e da experiência criativa no ato de comprar e em suas conseqüências.

Dessa maneira, salientamos que:

A experiência é um trafegar constante na ilusão, uma repetida procura de interação entre a criatividade e aquilo que o mundo tem a oferecer. A experiência é uma conquista da maturidade do ego, à qual o ambiente fornece um ingrediente essencial. Não é, de modo algum, alcançada sempre (WINNICOTT, 1990, p. 38).

Por ser uma construção constante, a experiência criativa não se esgota num único ato de compra, por mais carregado de emotividade e importância que ele tenha sido. Assim, inferimos que a experiência relatada por Chacon tende a reproduzir-se de outras formas e em outros sujeitos, sempre no sentido da afirmação do ser enquanto sujeito de escolha: “o fato é que aquilo que criamos já está lá, mas a criatividade reside no modo como conseguimos a percepção” de nossos atos (WINNICOTT, 1999, p. 37).

Afinal, na perspectiva aqui adotada, consumimos para firmar a certeza de que somos sujeitos capazes de desejar, escolher e concretizar positivamente as escolhas de acordo com os próprios desejos. O inverso também ocorre em larga escala, como bem denunciou o cantor Raul Seixas em uma de suas mais polêmicas composições, *Ouro de Tolo*:

[...] Eu devia estar feliz  
Porque consegui comprar  
Um Corcel 73...

[...] Ah!  
Eu devia estar sorrindo  
E orgulhoso  
Por ter finalmente vencido na vida  
Mas eu acho isso uma grande piada  
E um tanto quanto perigosa...

Eu devia estar contente  
Por ter conseguido  
Tudo o que eu quis  
Mas confesso abestalhado  
Que eu estou decepcionado...

Porque foi tão fácil conseguir  
E agora eu me pergunto “e daí?”  
Eu tenho uma porção  
De coisas grandes prá conquistar  
E eu não posso ficar aí parado...

Finalmente, consideramos que o “não ficar parado”, além de ser o maior imperativo na sociedade de consumo, o é também no viver criativo. Nas palavras de Winnicott (1990, p. 37): “a palavra intermediária é certamente útil, mas a palavra transição implica movimento, e não podemos perdê-la de vista”.

No entanto, há que se levar em consideração que o “não ficar parado” pode ser motor para distintos tipos de ação. Desde o movimento cego, autômato e compulsivo pelo ato de consumir qualquer coisa a qualquer preço, até o ato genuinamente criativo que, mesmo diante de uma ordem imperativa por consumo, consegue se relacionar com um distanciamento suficiente para discernir entre desejo, necessidade e vontade. Essa é uma operação altamente sofisticada e somente possível aos sujeitos plenamente constituídos.

Concluimos, portanto, que sim, é possível ser criativo na sociedade do consumo e é possível consumir de modo criativo. Todavia, o exercício dessa criatividade não está dado de antemão, assim como o sujeito não está constituído de forma apriorística. Ser criativo na sociedade de consumo e consumir de forma criativa e criteriosa exigem, pois, a presença de um sujeito do desejo constituído, que saiba diferenciar entre o movimento desenfreado e dirigido a qualquer lugar e o movimento originado da potência desejante que é, justamente, um dos fatores que caracterizam a existência de um sujeito plenamente constituído.

Em última instância, concluimos que na sociedade atual ainda é possível a existência de sujeitos autônomos e absolutamente singulares; genuínos sujeitos do desejo, ainda que tal ordem social, massificada e massificante, prime por nos invocar ao movimento desenfreado, pouco criativo e autômato.

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

\_\_\_\_\_. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

COSTA, Patrícia C. **Sem medo de ser falante: as conquistas da oralidade por educandas idosas no MOVA-Guarulhos**. 2008. 197f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

\_\_\_\_\_. **O gesto espontâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

\_\_\_\_\_. Transitional objects and Transitional Phenomena. In: \_\_\_\_\_. **Through pediatrics to psycho-analysis**. Londres: Karnac Books and the Institute of Psycho-analysis, 1992. p. 229-242.

\_\_\_\_\_. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

*Recebido em: 18 de fevereiro de 2008.*

*Aprovado em: 4 de maio de 2008.*

## **RESENHA**



LINS, Maria Ivone Accioly. **Consultas terapêuticas**: uma prática clínica de D. W. Winnicott. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. ISBN 85-73965-14-2.

*Carla Maria Lima Braga \**

*Leopoldo Fulgencio \*\**

O livro de Accioly Lins é dedicado à análise de uma modalidade de intervenção clínica breve desenvolvida pelo psicanalista D. W. Winnicott, bem como a aplicação dessa análise e de sua técnica centrada no Jogo do Rabisco, em situações de atendimento clínico realizados pela própria autora. Winnicott, ao explicitar sua proposta, diz:

Para minha surpresa percebi que a experiência que adquiri em mais de três ou quatro décadas de análise de crianças e adultos conduziu-me a uma área específica em que a psicanálise pode ser aplicada na prática da psiquiatria infantil, englobando assim a psicanálise em termos econômicos [...]. A psicanálise continua sendo para mim a base desse trabalho e, se um estudante me perguntasse, eu diria sempre que o treinamento para o trabalho (que não é a psicanálise) é o treinamento na psicanálise (WINNICOTT, 1984).

Esta proposta de intervenção e de trabalho clínico denota grande importância, pois há uma demanda diversificada de pedidos de ajuda psicológica pontuais, nos mais diversos meios (assistenciais, educacionais, penais, etc.), ao mesmo tempo em que as condições socioeconômicas da maioria população são desfavoráveis a um atendimento de longa duração. Sabemos também que a psicanálise tradicional (este é o termo utilizado por Winnicott para referir-se à psicanálise de Freud e de Klein, diferenciando-a da sua psicanálise, que seria uma modificação

---

\* Psicóloga clínica, docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas sob orientação do Prof. Dr. Leopoldo Fulgencio. E-mail: carlabraga@sercomtel.com.br

\*\* Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas. Membro da Sociedade Brasileira de Psicanálise Winnicottiana. E-mail: ful@that.com.br

significativa do quadro geral da primeira), nos serviços públicos de saúde, não atende à demanda crescente de indivíduos necessitados de cuidados psicológicos.

As *Consultas* foram igualmente objeto da tese de doutorado de Accioly Lins, defendida nos anos 80 na Universidade de Paris X, sob orientação de Didier Anzier. Além de nos trazer casos clínicos de Donald Winnicott e de Masud Khan, traz os seus próprios atendimentos clínicos, permitindo assim que possamos ter um olhar mais próximo dessa modalidade de atendimento no quadro da realidade brasileira.

A autora explicita com clareza os procedimentos utilizados, assim como nos mostra toda a flexibilidade empregada nestes atendimentos, para os quais não existem muitas regras fixas, e sim um acontecer clínico único baseado na comunicação profunda que ocorre entre o paciente e o terapeuta. A autora, para esclarecer o horizonte no qual ocorrem estes atendimentos, cita (p. 7) uma passagem do prefácio do livro *The Piggle* feito por Clare Winnicott, onde afirma:

O doutor Winnicott adaptava sua técnica às necessidades de cada caso. Se uma psicanálise completa era necessária e possível, ele fazia a análise. Caso contrário, sua técnica variava desde as sessões regulares até sessões a pedido, ou consultas terapêuticas únicas ou repetidas (WINNICOTT, 1977, p. 9-10).

Winnicott não considerava as consultas terapêuticas como psicanálise *stricto sensu*, dado que as consultas acontecem em um intervalo de tempo insuficiente para que a relação transferencial se desenvolva tal como no *setting* clássico. O trabalho clínico busca, em poucas sessões (de uma a, no máximo, cinco ou seis), estabelecer uma comunicação com a criança, possibilitando que ela apresente o essencial de seu problema. A partir de tal comunicação não só a criança sente que foi compreendida como também é possível informar, esclarecer e orientar os pais na continuidade do cuidado com a criança. Ou seja, Winnicott e Accioly Lins estão se referindo, nas consultas, aos casos em que as famílias são



suficientemente saudáveis para seguir, elas mesmas, com o tratamento e os cuidados das crianças.

Esta experiência de comunicação profunda lembra, em muitos aspectos, a situação do bebê sob os cuidados maternos. Accioly Lins nos revela a passagem que Winnicott fez ao pensar na relação mãe-bebê, considerando não só a relação objetal, mas também a importância do comportamento adaptativo da mãe às necessidades do bebê e emprega o mesmo pensamento na prática de atendimento clínico.

A obra apresentada destaca-se ao enfatizar que na clínica winnicottiana a instauração de um ambiente de sustentação (*holding*) suficientemente bom está no centro dessa modalidade de tratamento. O valor é dado justamente na esperança da experiência da comunicação, pelo clima de confiança e mutualidade oferecido pelo terapeuta. É destacada também a diferenciação entre este tipo de intervenção e a interpretação clínica psicanalítica tradicional, pois a prática das consultas terapêuticas possibilita chegar ao foco do problema da criança, de modo que a criança sente que chegou lá, ainda que isto seja uma construção a dois na relação terapêutica. Winnicott (1975, p. 59) afirma que “a psicoterapia se efetua na sobreposição de duas áreas do brincar: a do paciente e a do terapeuta. A psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas”.

Ao percorrer o caminho feito por Winnicott, a autora nos traz a teoria do *holding*, a teoria do sonho e a teoria do brincar propostos na clínica winnicottiana. (p. 14).  *Holding* significa o ambiente que sustenta a criança ou o paciente, mais ainda, um ambiente (com pessoas) que atende às necessidades da criança (numa comunicação sutil e profunda) sem invadir o paciente. Na clínica winnicottiana, a função  *holding* do analista é primordial. O analista suficientemente bom consegue adaptar o meio às necessidades do paciente, possibilitando esperança de uma experiência do viver mais criativo. Sobre a condição de saúde, Winnicott (1999, p. 30) afirma:

A vida de um indivíduo saudável se caracteriza mais por medos, sentimentos conflitantes, dúvidas, frustrações, do que por seus aspectos positivos. O essencial é que o homem ou a mulher

sintam-se vivendo sua própria vida, responsabilizando-se por suas ações ou inações, sentindo-se capazes de atribuir a si o mérito de um sucesso ou a responsabilidade de um fracasso. Pode-se dizer, em suma, que o indivíduo saiu da dependência para entrar na independência ou autonomia.

No primeiro capítulo, a autora aborda a noção de *holding* (ou sustentação), empregada por Winnicott para se referir à qualidade do meio ambiente e a forma como a mãe segura seu filho. Na teoria winnicottiana da psicanálise, esta é uma das principais funções maternas, pois a mãe recria o ambiente para adequá-lo às necessidades do bebê. Winnicott apresenta a função de *holding* como fundamental para o amadurecimento pessoal do indivíduo e de sua integração no contato com a realidade externa. A autora nos traz diversas passagens de artigos de Winnicott (“Desenvolvimento emocional primitivo”, 1945, p. 223-224; “Aspectos clínicos e metapsicológicos da regressão no contexto analítico”, 1954, p. 377; “Memórias do nascimento, trauma do nascimento e ansiedade”, 1949, p. 257-258. In: *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2000) nos quais demonstra que o *holding* se sobrepõe às experiências instintuais que determinam as relações objetais, mas que sua origem é mais precoce.

Antes de pensarmos o *holding* na clínica winnicottiana, Accioly Lins evidencia toda a preocupação de Winnicott com a idéia a respeito dos fatores herdados e a função ambiental, mostrando que, para ele, o potencial herdado diz respeito à tendência inata do bebê, no sentido do crescimento e do amadurecimento (p. 26), levando em conta os cuidados parentais (p. 26). Assim, a autora reitera a importância do ambiente, tanto na função parental inicial no desenvolvimento da criança quanto no momento do tratamento clínico. O ambiente apresenta-se não invasivo, dando as condições favoráveis ao estabelecimento da continuidade de ser.

Esta experiência clínica, possibilitada pelo ambiente terapêutico, ocorre na medida em que o paciente possa reatualizar vivências desintegradoras e aniquiladoras do *self* ocorridas ao longo de sua infância.

Afirma a autora que “a experiência do trauma atualizada em um *setting* analítico confiável leva à integração dos elementos dissociados da personalidade” (p. 58).

As consultas terapêuticas apresentam-se como uma modalidade de uma técnica breve fincada na sustentação ambiental (*holding*) dado pelo analista, oferecendo um ambiente propício à confiabilidade e à comunicação. Confiabilidade significa: comunicação, previsibilidade, não-invasão, e colocar-se no lugar de que o paciente precisa.

Neste primeiro capítulo Accioly Lins expõe também um caso clínico atendido por Winnicott e um, por ela própria. A autora nos apresenta Rafael, um adolescente de 16 anos, ao qual atende em três sessões individuais e mais duas sessões com a participação da mãe. Um ponto alto de todo atendimento é a participação da mãe em algumas sessões em que, segundo a autora, muitas vezes toma consciência de suas próprias dificuldades a partir do tratamento de seus filhos. A técnica possibilita a *dupla terapia*, chamada assim por Claude Geets (Winnicott, Paris, 1981) e citada pela autora, que apoiando-se nos pais para o tratamento dos seus filhos exerce sobre eles uma importante ação terapêutica (p. 48).

No segundo capítulo a autora traz a teoria do sonho proposta por Winnicott e o modo como Masud Khan aborda o tema. Segundo a autora, o valor terapêutico do sonho independe da interpretação do analista; o importante é a capacidade de o indivíduo sonhar, rememorar e contar o sonho como forma de propiciar a integração do material onírico à experiência pessoal do indivíduo, isto é, ao seu *self*. A autora aponta a distinção importante entre o sonho e o devaneio, apresentada por Winnicott; enquanto que no sonho são vividas as emoções de maneira intensa, com a possibilidade de recalque, no devaneio ocorre atividade repetitiva e estática, reduzindo possibilidades de ação e criação de um mundo compartilhado (p. 50).

Accioly Lins apresenta alguns casos atendidos por Masud Khan e por ela própria, e um caso clínico atendido por Winnicott, em que em todos os relatos os pacientes apresentam uma dissociação. Dentre os casos atendidos por Masud Khan, um deles é o de um jovem músico

que, segundo Khan, procurou a análise não para se aliviar de seus sintomas, mas para aprofundar sua capacidade de sentir. Afirma o paciente: “Eu estou com a vida, mas não estou na vida. Sei que outros experimentam a vida de maneira diferente da minha, eles sentem as coisas mais plenamente que eu. Sou apenas um espectador” (p. 74). O paciente deixa claro para seu analista que durante o sono não consegue experimentar o sonho. Esse paciente possibilitou a Khan pensar que existe uma experiência do sonho à qual o texto do sonho não dá acesso (p. 73-74). Um dos casos da autora, atendido para a sua pesquisa, é o de um rapaz de 17 anos com dificuldades de aprendizagem, e que pretendia prestar um concurso. O paciente não consegue falar de seus sonhos e o único recurso é o devaneio, o qual é repetido nas sessões que segue. Accioly Lins afirma que há uma incapacidade de utilização dos processos simbólicos e isto está relacionado às experiências traumáticas vividas em seu meio familiar (p. 67). O caso atendido por Winnicott (1975) (comentado no texto “Sonhar, fantasiar e viver: uma história clínica que descreve uma dissociação primária”) é de uma mulher que não consegue diferenciar a realidade e a fantasia. É o caso de uma paciente que vivia em seu quarto, apenas respirando, mas que em sua fantasia fazia coisas interessantes no trabalho ou no lazer. Era uma situação na qual o devaneio estava presente. A autora narra o caso clínico em questão em conformidade com a teoria e os artigos escritos por Winnicott. Refere-se também ao adoecimento do indivíduo como um fato regressivo, e o lugar onde pode ser reencontrado o verdadeiro *self*, ou seja, sua singularidade e sua espontaneidade perdidas. Na teoria winnicottiana, o termo regressão pode expressar elementos sadios da personalidade, pois, quando a regressão ocorre com confiança em relação ao meio ambiente, isto pode ser sinal de processo de cura, ou seja, pode em certos casos tornar possível a regressão à dependência (WINNICOTT, 2000) e com isso criar as condições para a retomada do amadurecimento em direção à não-dependência.

Ainda neste segundo capítulo, enfatiza a teoria do sonho retratada no livro de Masud Khan, *The privacy of the self*, sobre a capacidade de o indivíduo ter um bom sonho, sobre os processos ou trabalho do sonho,

o espaço do sonho e do texto do sonho, e da experiência do sonho como uma pré-condição da saúde psíquica. O *bom sonho* seria para Khan (1975, p. 60 apud LINS, 2006, p. 62), o sonho que incorpora, por meio de um trabalho bem sucedido do sonho, um desejo inconsciente, e assim pode, por um lado, permitir o prosseguimento do sono e, por outro, permanecer disponível à experiência do ego, depois que a pessoa acorda.

A autora explicita a teoria de Khan sobre o sonho, onde são diferenciados a experiência do sonho e o relato deste, podendo apontar uma dissociação como uma ausência de si mesmo, como se não estivesse para viver sua própria vida ou vivenciar seus próprios sonhos (p. 74). Ao associar Winnicott e Khan, Accioly diz que, para Winnicott, o espaço do sonho de um adulto seria como a folha de papel usada no Jogo do Rabisco, em crianças: um espaço potencial (p. 68).

O terceiro e último capítulo aborda a teoria do brincar e as consultas terapêuticas propostas por Winnicott. A autora inicia apontando as concepções teóricas de Anna Freud e Melanie Klein a fim de chamar a atenção para a originalidade da perspectiva de Winnicott no que se refere ao uso da brincadeira. Aponta que para Winnicott a capacidade de brincar indica saúde, e enfatiza a diferença existente entre o terapeuta que analisa o conteúdo da brincadeira, e opera a partir da noção do aparelho psíquico, constituído pelas instâncias psíquicas (id, ego e superego), e aquele que leva em conta a noção do espaço potencial, lugar da brincadeira e da comunicação do verdadeiro *self*, isto é, da comunicação autêntica e não-reativa (p. 79).

Segundo Lins, Winnicott empregava a brincadeira desde o início de sua atividade clínica, e já utilizava o Jogo da Espátula em seus atendimentos desde os anos 20. Na década de 40, Winnicott começa a utilizar o Jogo do Rabisco nas chamadas consultas terapêuticas. A autora comenta a trajetória de Winnicott desde a sua atividade de transmissões radiofônicas dirigidas a mães e educadores, ao ponto culminante, em 1971, com a publicação do livro *O brincar e a realidade*.

O capítulo expõe ainda temas importantes para a compreensão das consultas terapêuticas como o objeto transicional, a teoria da

comunicação e o Jogo do Rabisco. A questão do objeto transicional é apontada pela autora como um momento precursor da brincadeira. Trata-se do momento em que a criança transforma o objeto subjetivamente concebido, para o objeto percebido objetivamente, ou seja, do conjunto de acontecimentos que marcam a passagem da realidade subjetiva para a objetivamente percebida, sendo que estes objetos não pertencem nem ao mundo interno nem ao externo, mas a uma terceira área da experiência. Winnicott considera os fenômenos transicionais como expressando uma realidade paradoxal: o objeto é criado e encontrado ao mesmo tempo. Essa capacidade de criar e encontrar estes objetos (o ursinho ou o paninho da criança, são exemplos deste tipo) corresponde a um dos aspectos do desenvolvimento da capacidade criativa (p. 85-86). A teoria da comunicação de Winnicott aborda os três aspectos para o estudo da capacidade de brincar. Inicialmente, o bebê brinca sozinho; depois brinca na presença da mãe, para depois estar pronto para a brincadeira compartilhada. Accioly caracteriza estes aspectos como se fossem espaços específicos, e põe em evidência que esse espaço intermediário persiste ao longo da vida como um espaço potencial, no qual ocorre a brincadeira e toda a experiência cultural. Segundo Winnicott, é nesse lugar que passamos a maior parte do nosso tempo (p. 88). O procedimento do Jogo do Rabisco possibilita o imprevisto e a surpresa, não tendo regras pré-estabelecidas, instaurando um espaço da experiência nas consultas terapêuticas.

O fundamental nesse contexto é que ocorra uma comunicação em que o analista, colocando-se justamente no lugar ativo no qual o paciente precisa que ele esteja, torna possível que ela aconteça.

Lins finaliza seu livro com um caso clínico, o de Dulce, uma adolescente que utiliza o procedimento do Jogo do Rabisco. A autora narra entrevistas realizadas, assim como apresenta os seus desenhos. A narrativa do caso clínico permite refletir como a instauração de um espaço para a experiência do acontecer clínico tem valor terapêutico. Apesar da descrição do caso clínico ser minuciosa em relação aos

desenhos, o tamanho da obra provavelmente não permitiu uma análise mais profunda logo após a sua descrição.

Este livro apresenta uma introdução esclarecedora e instigante que pode ajudar não só psicoterapeutas, mas todos aqueles que precisam e desejam cuidar – sejam educadores, assistentes sociais ou outros profissionais afins –, tanto nas primeiras entrevistas quanto nas situações em que há limites significativos de tempo ou número de sessões disponíveis.

### Referências

WINNICOTT, D. W. O brincar: uma exposição teórica. In: \_\_\_\_\_. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil**. Rio de Janeiro: Imago, 1994. p. 9.

\_\_\_\_\_. O conceito de indivíduo saudável. In: \_\_\_\_\_. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Retraimento e regressão. In: \_\_\_\_\_.  **Holding e interpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.





## Periódicos permutados

Ágora – Estudos em Teoria Psicanalítica (Instituto de Psicologia – UFRJ)  
Aletheia – Revista de Psicologia da ULBRA (ULBRA – Canoas-RS)  
Análise & Síntese (Faculdade São Bento – Salvador-BA)  
Análogos (PUC-Rio)  
Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Uniso-Sorocaba - SP)  
BIOETHIKOS (Centro Universitário São Camilo – São Paulo-SP)  
BOLEMA – Boletim de Educação Matemática (UNESP – Rio Claro-SP)  
Caderno Catarinense de Ensino de Física (UFSC – Florianópolis-SC)  
Cadernos de Educação (Universidade Federal de Pelotas-RS)  
Caderno de Pedagogia (Centro Univ. Moura Lacerda – Ribeirão Preto-SP)  
Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas – São Paulo-SP)  
Cadernos PET – Filosofia (UFPR – Curitiba-PR)  
Ciência e Agrotecnologia (Universidade Federal de Lavras - MG)  
Ciência & Educação (UNESP – Bauru-SP)  
Cógito (Círculo Psicanalítico da Bahia – Salvador - BA)  
Comunicação & Educação (CCA-ECA-USP – São Paulo - SP)  
Comunicações (Unimep – Piracicaba-SP)  
Contexto & Educação (UNIJUÍ – Ijuí-RS)  
Dialogia (Centro Universitário Nove de Julho - UNINOVE – São Paulo-SP)  
Diálogo Educacional (PUC-PR – Curitiba-PR)  
EccoS – Revista Científica (UNINOVE – São Paulo-SP)  
Educação (PUC-RS – Porto Alegre-RS)  
Educação e Cidadania (UniRitter – Porto Alegre-RS)  
Educação e Filosofia (Universidade Federal de Uberlândia-MG)  
Educação & Linguagem (IMS – São Bernardo do Campo-SP)  
Educação e Pesquisa (Faculdade de Educação/USP – São Paulo-SP)  
Educação em Revista (UFMG – Belo Horizonte-MG)  
Educação em Questão (UFRN/CCSA – Natal-RN)  
Educar em Revista (UFPR – Curitiba –PR)  
Educere - Revista da Educação da UNIPAR (Umuarama-PR)  
Escritos Pedagógicos (UESC - Ilhéus-BA)  
Estudos de Psicologia (PUC-Campinas-SP)  
Estudos em Avaliação Educacional (Fund. Carlos Chagas – São Paulo-SP)  
Ethica – Cadernos Acadêmicos (UGF-RJ)  
Hispeci & Lema (Fafibe – Bebedouro-SP)  
Ícone Educação (Unitri – Uberlândia-MG)

Ideação (Unioeste – Cascavel-PR)  
Leopoldianum - Revista de Estudos e Comunicações (Unisantos – Santos-SP)  
Linguagem, Educação e Sociedade (UFPI – Teresina-PI)  
Linhas Críticas (UnB – Brasília-DF)  
Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação (USP – São Paulo-SP)  
Pesquisas e Práticas Psicossociais (UFSJ – São João del-Rei-MG)  
Práxis Educativa (Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR)  
Proposições (Unicamp – Campinas-SP)  
PsicoUSF (Universidade São Francisco – São Paulo-SP)  
Psicologia em Revista (PUC-Minas – Belo Horizonte-MG)  
Quaestio - Revista de Estudos da Educação (Uniso - Sorocaba-SP)  
Revista Brasileira de História da Educação (FE/USP – São Paulo-SP)  
Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG (CAPES – Brasília-DF)  
Revista Contrapontos (Univali – Itajaí-SC)  
Revista da SPAGESP (Ribeirão Preto-SP)  
Revista de Educação (PUC-Campinas-SP)  
Revista de Educação Pública (UFMT – Cuiabá-MT)  
Scintilla - Revista de Filosofia e Mística Medieval (São Boaventura-Faculdade de Filosofia - Campo Largo - PR)  
Signos (Centro Universitário Univates – Lajeado-RS)  
Trabalho, Educação e Saúde (FIOCRUZ – Rio de Janeiro-RJ)  
Zetetiké (Unicamp - Campinas-SP)

## **Normas para publicação de trabalhos**

O **APRENDER** é uma publicação que pretende divulgar trabalhos sobre o processo educacional em suas variáveis filosóficas e psicológicas ou contribuições de outras áreas do saber pedagógico a elas relacionadas.

O periódico define alguns enfoques temáticos para melhor orientar o conteúdo dos trabalhos candidatos à publicação.

### **Filosofia da Educação:**

- A aprendizagem como problema filosófico: como e em que condições se dá a transmissão, construção ou apropriação do conhecimento.
- A Filosofia e a instituição escolar.
- Abordagem teórica das diferentes escolas pedagógicas.
- Diferentes conceitos e concepções de educação.
- Educação e Filosofia: as correntes filosóficas e sua relação com a idéia de formação e os processos educacionais.
- Ética e Educação: a ética como fundamento para a formação e a aprendizagem, a ética profissional do educador, entre outras abordagens.
- Teorias da Pesquisa em Educação.
- Educação e Política: o caráter formador e transformador da educação em seus aspectos político e filosófico.
- O papel da Filosofia nas transformações da educação contemporânea.
- Novas tendências e tecnologias de ensino: aspectos filosóficos.

### **Psicologia da Educação:**

- A aprendizagem como problema psicológico: como e em que condições se dão a transmissão, construção ou apropriação do conhecimento.
- Aspectos psicológicos voltados para o estudo do campo das necessidades educativas especiais: dificuldades de aprendizagem, educação especial, preparo e formação de professores, entre outros pontos de vista.
- As escolas psicológicas e sua relação com os processos educacionais.
- Novas tendências e tecnologias de ensino: aspectos psicopedagógicos.

- Psicanálise e Educação.
- Psicologia Escolar/Educacional: trabalho docente, processo ensino-aprendizagem, aquisição da leitura e da escrita, interação professor-aluno, cultura escolar, atuação do psicólogo na escola, entre outros pontos.
- Psicologia do Desenvolvimento e Educação: aspectos psicomotores, afetivos, cognitivos, lingüísticos, sociais, culturais e familiares.
- Relações humanas na escola.
- Sociedade e Educação: fatores psicossociais e de formação do sujeito.
- Trabalho e Educação.

**Obs.:** Somente serão aceitos trabalhos que se enquadram em um ou mais dos enfoques temáticos citados.

### **Envio dos Trabalhos**

São recebidos para publicação artigos, ensaios, debates, resenhas, traduções, entrevistas, relatos de caso, etc. Os textos enviados para análise devem ser escritos em português, espanhol, inglês ou francês.

Os trabalhos candidatos à publicação devem ser enviados por e-mail, com o texto anexo, para os seguintes endereços eletrônicos: [leomaibm@gmail.com](mailto:leomaibm@gmail.com) e [zamaraa@hotmail.com](mailto:zamaraa@hotmail.com). Os trabalhos devem indicar os seguintes dados de identificação:

- Título, resumo e palavras-chave no idioma do texto.
- Nome completo do(a)(s) autor(a)(es).
- Maior titulação (com indicação da área de conhecimento e nome da instituição).
- Instituição de origem e função que está exercendo.
- Endereço eletrônico e telefone.

### **Formato dos Trabalhos**

1. Os trabalhos devem ser digitados em *Word for Windows* e apresentados segundo as especificações a seguir:

Artigos – até 20 páginas, incluídas as referências bibliográficas;

Resenhas – de três a cinco páginas;

Entrevistas e debates – de cinco a dez páginas;

Traduções – até 20 páginas.

2. A configuração do texto deve observar as seguintes especificações: papel tamanho A4 (21 X 29,7), margens superior, inferior e laterais de 2 centímetros, espaçamento 1,5 entre as linhas e alinhamento justificado.

3. O título do trabalho deve vir em fonte *Times New Roman*, tamanho 12, negrito e caixa alta, centralizado no alto da página inicial.
4. Dois espaços abaixo do título do trabalho, deve vir o nome do(s) autor(es) em fonte *Times New Roman*, tamanho 12, em itálico, alinhado à direita da página, seguido de asterisco, e, em nota de rodapé, deve-se indicar a maior titulação (com a área de conhecimento e a instituição na qual foi obtida), a instituição a que o(s) autor(es) se encontra(m) vinculado(s) e endereço eletrônico.
5. Para artigo, dois espaços abaixo da indicação do(s) autor(es), deve vir o resumo, no idioma da redação, acompanhado das palavras-chave (máximo de cinco). O título, o resumo e as palavras-chave precisam ser traduzidos para o inglês (*Abstract* e *Key Words*) ou francês (*Résumé* e *Mots-clés*).
6. O resumo (bem como o respectivo *Abstract* ou *Résumé*) deve ter no mínimo 40 palavras e no máximo 100 palavras e ser redigido em um só parágrafo.
7. Subtítulos devem vir em fonte *Times New Roman*, tamanho 12, em negrito, somente com as primeiras letras maiúsculas e alinhados à esquerda da página (não devem ser numerados).
8. As citações e referências bibliográficas devem seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).
9. Figuras e fotos, se houver, devem vir no corpo do texto, no local desejado pelo autor, em preto e branco.
10. Gráficos, se houver, devem ser apresentados no final do trabalho, em preto e branco, de maneira legível e com indicações e/ou legendas por extenso.

### **Avaliação dos trabalhos**

Os trabalhos candidatos à publicação são avaliados quanto a sua qualidade e originalidade, por especialistas do assunto abordado. A escolha dos pareceristas é feita, preferencialmente, entre os membros que compõem o Conselho Editorial da revista.

### **Revisão**

Os trabalhos aceitos para publicação serão submetidos à revisão de linguagem. O APRENDER reserva-se o direito de realizar alterações sugeridas pela revisão que não impliquem alterações no conteúdo. Os casos especiais serão comunicados ao(s) autor(es), para sua avaliação.

### **Direitos autorais**

O APRENDER detém os direitos autorais dos trabalhos publicados, que não poderão ser reproduzidos sem autorização expressa dos editores.

### **Responsabilidade**

O conteúdo expresso nos textos publicados é de responsabilidade exclusiva de seus autores.

### **Exemplares do autor**

Cada autor terá direito a três exemplares do número de publicação do seu texto.

### **Aquisição de exemplares**

- Catálogo on line: [www.uesb.br/editora](http://www.uesb.br/editora)
- E-mails: [editorauesb@yahoo.com.br](mailto:editorauesb@yahoo.com.br) e [livraria@uesb.br](mailto:livraria@uesb.br)

### **Permutas**

Aceitam-se permutas com periódicos nacionais e estrangeiros, preferencialmente nas áreas de Educação, Filosofia e Psicologia.

Os contatos para esse fim podem ser feitos por meio dos endereços eletrônicos: [leomaiabm@gmail.com](mailto:leomaiabm@gmail.com) e [zamaraa@hotmail.com](mailto:zamaraa@hotmail.com).

## **APRENDER - CADERNO DE FILOSOFIA E PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH)

Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL)

Estrada do Bem-Querer, km 4

45083-900 - Vitória da Conquista – Bahia

Site: [www.uesb.br/editora/publicacoes/aprender](http://www.uesb.br/editora/publicacoes/aprender)

## EQUIPE TÉCNICA

### COORDENAÇÃO EDITORIAL E NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Jacinto Braz David Filho

### CAPA (arte gráfica)

Luiz Evandro de Souza Ribeiro

DRT - 2535

### EDITORAÇÃO ELETRÔNICA E ACOMPANHAMENTO GRÁFICO

Ana Cristina Novais Menezes

DRT - 1613

### REVISÃO DE LINGUAGEM (TEXTOS EM PORTUGUÊS)

**Leonardo Maia Bastos Machado** (Editor responsável)

- Apresentação
- Sociedade de consumo: é possível ser criativo? Reflexões sobre a relação entre criatividade e consumo à luz de W. D. Winnicott
- Winnicott e a educação hoje: uma reflexão a partir dos conceitos de moralidade, criatividade e agressividade
- Elementos não-metafísicos da psicanálise winnicottiana
- Resenha - Consultas terapêuticas: uma prática clínica de D. W. Winnicott

### LUCIANA MOREIRA PIRES FLÔRES (REVISORA - EDIÇÕES UESB)

- A agressividade na concepção de Winnicott e suas implicações para a Educação Infantil
- O início das vivências escolares: contribuições da obra do psicanalista D. W. Winnicott
- Winnicott e o perigo da “prostituição da educação”

### MARIA DALVA ROSA SILVA (REVISORA - EDIÇÕES UESB)

- Notas sobre o interesse da psicologia dinâmica de Winnicott para a educação
- Origem em Heidegger e Winnicott
- Análise cronológica dos textos de Winnicott sobre as origens da moralidade
- O manejo das crianças adotadas a partir da Teoria Winnicottiana



Na tipologia Garamond 11/15/papel offset 90g/m<sup>2</sup>

Em janeiro de 2009.

