



PSICANÁLISE

Alexandre Patricio de Almeida

Por uma ética do cuidado

Winnicott para educadores e psicanalistas

Volume 2

Blucher

POR UMA ÉTICA DO CUIDADO

Winnicott para educadores e psicanalistas

(Volume 2)

Alexandre Patricio de Almeida

Por uma ética do cuidado: Winnicott para educadores e psicanalistas (Volume 2)

© 2023 Alexandre Patricio de Almeida

Editora Edgard Blücher Ltda.

Publisher Edgard Blücher

Editor Eduardo Blücher

Coordenação editorial Jonatas Eliakim

Produção editorial Thaís Costa

Preparação de texto Ana Maria Fiori

Diagramação Guilherme Henrique

Revisão de texto Marco Antonio Cruz

Capa Laércio Flenic

Imagem da capa SPERB, Gisele Teixeira, Retrato de Winnicott, 2022. Coleção privada, acrílica sobre tela, 85 × 70 cm

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar

04531-934 – São Paulo – SP – Brasil

Tel.: 55 11 3078-5366

contato@blucher.com.br

www.blucher.com.br

Segundo o Novo Acordo Ortográfico, conforme

5. ed. do *Vocabulário Ortográfico da Língua*

Portuguesa, Academia Brasileira de Letras, julho de 2021.

É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer meios sem autorização escrita da editora.

Todos os direitos reservados pela Editora Edgard Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação
na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Almeida, Alexandre Patricio de

Por uma ética do cuidado : Winnicott para educadores e psicanalistas : Volume 2 / Alexandre Patricio de Almeida. – São Paulo : Blucher, 2023.

312 p.

Bibliografia

ISBN 978-65-5506-815-3

1. Psicanálise 2. Winnicott, Donald Woods, 1896-1971 I. Título

23-0540

CDD 150.195

Índice para catálogo sistemático:

1. Psicanálise

Conteúdo

Apresentação – Volume 2: Winnicott	17
Prefácio geral: Por uma educação mais humana e menos excludente	29
Prefácio para o volume 2: Por uma escola não normatizante	33
Introdução	39
1. A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott: novos horizontes para a educação	71
2. O papel de espelho dos professores no desenvolvimento infantil	107
3. A questão do falso <i>self</i> no ambiente escolar e a impossibilidade do ‘ser’ verdadeiro	133
4. O estágio da concernência e o complexo de Édipo: reflexões para a educação	167
5. Adolescência: uma análise winnicottiana do filme “Red: crescer é uma fera”	205

6. Novas compreensões para a agressividade infantil: uma visão winnicottiana	233
7. As consultas terapêuticas e suas contribuições para o ambiente escolar	275
Considerações finais	301

1. A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott: novos horizontes para a educação¹

1.1 Winnicott e a educação: primeiras palavras

Winnicott prestava atenção com o corpo todo, e tinha um olhar perspicaz e não invasivo, que nos mirava com um misto de incredulidade e absoluta aceitação. Uma espontaneidade de criança impregnava seus movimentos. Mas ele podia também ficar muito quieto. . . . Cada um de nós que o conhecia tinha seu próprio Winnicott, e ele jamais atropelou a maneira como o outro o inventava com a afirmação de seu modo pessoal de ser. E, ainda assim, permanecia inexoravelmente Winnicott.

Khan, 1975/2021, p. 11

¹ Este capítulo é derivado de um artigo científico, escrito em coautoria com meu orientador: “A teoria do desenvolvimento maturacional de Winnicott: novas perspectivas para a educação” (Almeida & Naffah Neto, 2021). No entanto, essa versão passou por uma ampla revisão e modificação, tendo em vista o desenvolvimento das minhas ideias como pesquisador, diferenciando-se quase por completo do trabalho anterior.

Decidi iniciar esse item com uma citação de Masud Kahn (1975), que relata uma breve descrição da *pessoa* de Donald Winnicott, pois, a meu ver, não há maneira melhor de nos aproximarmos da *originalidade* da obra de um autor do que “conhecendo” os matizes de sua personalidade. Digo isso porque o pediatra e psicanalista britânico possuía um jeito único de *fazer* a psicanálise, transformando-a como parte do seu *ser*. Não obstante, foi o primeiro pesquisador da história da nossa ciência a construir uma teoria do “desenvolvimento maturacional”², guiando-se pelas experiências obtidas no cotidiano da sua prática clínica, em consultório particular e, sobretudo, no seu trabalho como médico dentro do *Paddington Green Children’s Hospital*, onde atuou por quarenta anos, atendendo a milhares de famílias.

O traço de autenticidade que atravessa o estilo winnicottiano é evidenciado por Adam Philips no trecho a seguir:

Mas enquanto para Freud a psicanálise era essencialmente uma “cura verbal” dependente de duas pessoas capazes de falar uma com a outra, para Winnicott o relacionamento mãe-bebê em que a comunicação era relativamente não verbal havia se tornado o paradigma para o processo analítico, e isso mudou o papel da interpretação no tratamento. Para o paciente neurótico e para o psicótico, para a criança e para o adulto, a interpretação era uma extensão sofisticada do cuidado infantil, embora uma parte crucial e a meta primária do analista no tratamento fosse estabelecer e manter um ambiente adequado para o crescimento. A característica

2 Ou “desenvolvimento emocional”, de acordo com as novas traduções publicadas pela editora Ubu.

decisiva do setting analítico, para Winnicott, não era exclusivamente a troca verbal. (Phillips, 2006, pp. 195-196)

Seguindo uma trilha semelhante à de Sándor Ferenczi, Winnicott foi o grande *precursor* em considerar a importância do ambiente como um recurso indispensável ao desenvolvimento individual – embora Freud e Klein, em suas concepções próprias, nunca tenham desprezado esse elemento em suas descobertas³. No entanto, o que diferencia o analista britânico desses dois últimos autores é o *peso* que ele atribui ao fator ambiental. Sua obra, de modo geral, proporcionou uma renovação muito significativa nas maneiras de compreender a essência do ser humano e de praticar a clínica psicanalítica.

O renomado psicanalista francês André Green (1927-2012), em seu livro “*Penser la psychanalyse avec Bion, Winnicott, Laplanche, Aulagnier, Rosalato*”, comenta: “Winnicott foi para mim o autor com uma concepção do desenvolvimento que ultrapassa as de Freud e de Klein, acreditável e suficientemente imaginativa para se fazer acreditar” (Green, 2010, p. 69). Nessa mesma direção, Thomas Ogden (1946-) salienta que a obra winnicottiana representa um importante avanço no desenvolvimento da concepção psicanalítica

3 Recomendo a leitura do excelente ensaio de Thomas Ogden (2020): “Psicanálise ontológica ou ‘O que você quer ser quando crescer?’”. Nele, o autor discute as diferenças entre o que chama de *psicanálise epistemológica* – relacionada ao conhecimento e à compreensão, tendo como principais autores Freud e Klein – e o que chama de *psicanálise ontológica* – relacionada ao *ser* e ao *tornar-se*, tomando nesse caso como principais referências Winnicott e Bion. Ao longo desse artigo, Ogden afirma que é importante que o leitor tenha em mente que *não existe psicanálise ontológica ou psicanálise epistemológica em forma pura*. As duas coexistem e se enriquecem mutuamente. São modos de pensar e de ser – sensibilidades, não “escolas” de pensamento analítico, conjuntos de princípios ou técnicas analíticas. De alguma forma, isso reduz as ‘doenças infantis do pensamento’ – como diz Renato Mezan, em suas aulas –, que tendem a ‘separar as coisas’, com o objetivo de diminuir uma perspectiva teórica para enaltecer outra.

de *sujeito*, pois “envolve vários tipos de *tensões dialéticas* de unidade e separação, de internalidade e externalidade, por meio das quais o sujeito é simultaneamente constituído e descentrado de si mesmo”. (Ogden, 1996, p. 45, grifos meus).

Diante do reconhecimento feito por autores desse calibre, nos resta, então, encarar a pergunta: quais são as principais contribuições de Winnicott que poderiam ser *facilmente aplicadas* ao terreno da educação, ultrapassando os limites da clínica, mas sem despertar cisões ou dicotomias *entre* esses dois campos?

Neste primeiro capítulo, penso ser imprescindível tomar como escopo da discussão, alguns dos *períodos iniciais* do amadurecimento humano, relacionando-os ao contexto escolar. Enfatizo as necessidades peculiares do bebê em seu estado de *dependência absoluta*, explicando a origem do processo de criação do “espaço potencial”, e, finalmente, aponto a importância da “área transicional” e do “brincar” para a constituição dos símbolos. Desse modo, *não* irei explorar as etapas que o autor enuncia como conquistas tardias, a saber: o estágio da *concernência* (*concern*),⁴ o complexo de Édipo, as circunstâncias ligadas ao falso *self* patológico, as origens da agressividade e a tendência antissocial. Porém, garanto aos leitores que todas as *fases do desenvolvimento emocional* serão abordadas nesta pesquisa – com maior ou menor ênfase.

Antes de qualquer coisa é necessário registrar uma importante observação: essas fases são consideradas como uma *linha geral* para caracterizar toda a existência humana, “estendendo-se para um modo de ser-no-mundo que oscila entre a autonomia e a dependência” (Fulgencio, 2020, p. 100). No ensaio intitulado “O conceito de indivíduo saudável” (1967), é o próprio Winnicott quem nos alerta:

4 Traduzido por “estágio da consideração” pelas novas edições publicadas pela editora Ubu.

A maturidade individual implica movimento em direção à independência, mas não existe essa coisa chamada “independência”. Seria nocivo para a saúde o fato de um indivíduo ficar isolado a ponto de se sentir independente e invulnerável. Se essa pessoa está viva, sem dúvida há dependência! (1967/2021a, pp. 21-22)

Com efeito, a divisão do desenvolvimento humano em etapas claras e distintas corresponde a um método, que tem como intuito apresentar de *maneira pedagógica* as definições provenientes desse estudo. Logo, “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 possa ser considerado dominante” (Winnicott, 1988/1990b, p. 52, grifos meus). Na saúde, “as pessoas não têm só sua própria idade; em alguma medida, *elas têm todas as idades, ou nenhuma*” (Winnicott, 1960/2021b, p. 95, grifos meus).

Valendo-se de uma delicadeza ímpar em sua escrita, o filósofo Zeljko Loparic propõe:

Assim, há sempre uma loucura do bebê no adulto sadio. Quando falamos do amadurecimento infantil sadio, “sabemos que estamos falando da infância toda, em particular da adolescência; e se estivermos falando da adolescência, estaremos falando de adultos, pois nenhum adulto é adulto o tempo todo” (1986b, p. 81; tr. p. 64). . . . A estrutura da personalidade do indivíduo winnicottiano que amadurece de modo sadio inclui a relação com o passado, o presente e o futuro, portanto, isto é, com o todo do tempo. . . . A concomitância dos estágios se deve, em parte, ao fato de as tarefas iniciais

*de amadurecimento nunca serem completadas e de suas aquisições maturacionais serem instáveis. (Loparic, 2014, p. 13, grifos meus)*⁵

Para Winnicott (1988/1990b): “Cada estágio no desenvolvimento é alcançado e perdido, alcançado e perdido de novo, e mais uma vez: a superação dos estágios do desenvolvimento só se transforma em fato muito gradualmente, e mesmo assim apenas sob determinadas condições” (p. 55). Embora tais condições deixem de ser vitais com o passar do tempo, elas nunca perdem a sua importância.

Após esses breves comentários, admito que me esforcei ao máximo para seguir um tipo de roteiro linear que pudesse elucidar, de forma clara, a teoria do desenvolvimento emocional ao longo do meu livro. Todavia, adianto que, apesar de poupar o uso de repetições, inevitavelmente algumas partes desse todo se cruzaram aqui e acolá – atestando a premissa de Winnicott a respeito dos fenômenos atemporais. Meu objetivo é ser o mais didático possível, ainda que a complexidade do arcabouço winnicottiano – considerado por alguns autores um “novo paradigma da psicanálise” (ver Loparic, 2001) – denuncie o caráter pretensioso da minha empreitada.

5 Ao comentar essa questão, Naffah Neto (2019) retoma brevemente a problemática da temporalidade patológica: o *tempo congelado*, característico do paciente *borderline*. Cito-o: “Eu não acredito, a partir de minha experiência clínica, que esse congelamento seja absoluto, ou seja, que o *todo* da personalidade *borderline* fique congelado no tempo, à espera de melhores condições ambientais para um degelo e, conseqüente, para a retomada do processo de amadurecimento. O que a clínica tem me mostrado é que esse tipo de paciente atravessa todas as etapas do amadurecimento, mas o faz aos trambolhões, de forma incompleta e, muitas vezes, sem conseguir integrar no *self* a maior parte das experiências que pressupunham o atravessamento das etapas anteriores” (pp. 215-216, grifos do autor).

1.2 A dependência absoluta e as necessidades do ser

“Enquanto na psicanálise tradicional existe um método que caracteriza, por excelência, a própria tarefa analítica – a interpretação dos conflitos inconscientes relativos a elementos reprimidos – não se pode dizer o mesmo da clínica winnicottiana” (Dias, 2008, p. 30). Winnicott se ocupa em ampliar o pensamento de Freud, identificando um inconsciente que não advém apenas do processo de repressão e que, além disso, não pode ser reduzido ao conflito entre os instintos sexuais. Trata-se de uma nova matriz de pensamento, associada ao que ele caracteriza como a linha de *desenvolvimento do ser, a partir de si mesmo*, e sustentado pelo ambiente. Essas características o tornam um analista conhecido por seu pensamento próprio e criativo, longe dos jargões científicos – o que em nenhum momento desvaloriza o seu arsenal teórico e as suas descobertas clínicas. Nas palavras de Adam Phillips (2006):

No plano mestre do desenvolvimento humano sobre o qual trabalhou por mais de quarenta anos, Winnicott tentou explicar como o indivíduo cresce, para além da dependência, em direção a um jeito de ser pessoal, como ele se torna a um só tempo comum e característico de acordo com a percepção que tem de si mesmo e como o ambiente precoce faz com que isso seja possível. O crescimento seria essa tarefa contínua de integração psicossomática. Winnicott viria a enfatizar a necessidade de continuidade de cuidados – “maternagem suficientemente boa” – para sustentar o que ele chamava de “ser em desenvolvimento”, a “linha da vida” do bebê, nos estágios mais precoces de sua vida. (p. 22)

Ao afirmar enfaticamente que “*isso que chamam de bebê não existe*” (Winnicott, 1952/2021c, p. 215), Winnicott chama atenção para o fato de que, ao observarmos um bebê, não o encontraremos sozinho, e sim associado a alguém que dele cuida, atestando que o que existe no início está além do indivíduo e corresponde à unidade ambiente-indivíduo. Assim, o autor situa de que modo as coisas ocorrem como estrutura básica, para serem estabelecidas as *relações de objeto*.⁶ O primeiro estado caracteriza-se pela relação com objetos parciais – como no caso do bebê que se relaciona com o seio, não havendo consciência da figura materna, embora o bebê possa “reconhecê-la” em momentos de contato afetivo.

Winnicott concentrou os seus esforços para descrever como o ser humano progride de sua situação inicial – em que predomina a imaturidade, sendo totalmente dependente do ambiente e, portanto, um ser *não integrado* – para as diversas integrações que vão ocorrer ao longo de sua existência (chegando à diferenciação entre mundo externo e interno, conquistando uma unidade individual, diferenciando o eu do não eu). Para ele, o estágio inicial da vida é um período extremamente delicado, pois o bebê precisará de todos os cuidados da mãe para poder *vir a ser*. Cito o autor:

Gostaria de postular um estado de ser que é um fato no bebê normal, antes do nascimento e logo depois. Esse estado de ser pertence ao bebê, e não ao observador. 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

6 No que tange a uma perspectiva crítica desse conceito, recomendo a leitura do artigo de Leopoldo Fulgencio (2022), “É adequado referir-se aos relacionamentos humanos como *relações de objeto*?”, publicado no livro “Relações e objeto na psicanálise ontem e hoje” (Blucher, 2022).

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. (Winnicott, 1988/1990b, p. 148, grifos meus)

Dessa forma, a mãe⁷ será responsável por apresentar o mundo ao bebê em pequenas doses, sustentando o seu sentimento de *onipotência* inicial (criatividade primária), no qual estará presente uma sensação temporária de *ilusão*. É como se aquilo que satisfaz a necessidade fosse algo criado pela única coisa que existe, ou seja, o bebê. Tudo que é externo é advindo dessa sua criação ou dos gestos espontâneos criativos (Fulgencio, 2016).

Da perspectiva do observador, é o ambiente que atende às necessidades da criança, mas, do ponto de vista do infante, não há ambiente; há apenas ele, e os objetos aparecem e desaparecem na exata medida de sua necessidade, como elementos de sua *própria criação*. De forma esquemática, temos: 1. o bebê está com fome; 2. a mamãe oferece o peito; 3. para o bebê, o peito foi criado por ele (sentimento de onipotência). Nesse sentido, “cabará ao ambiente não decepcionar a criança, não a forçar, fora do tempo, a reconhecer a realidade externa como tal; não lhe impor uma unidade para a qual

7 É importante repensarmos, hoje, tomando como base as diversas configurações familiares, o sentido que Winnicott atribui à palavra “mãe”. Ademais, para sermos coerentes com a nossa realidade social e cultural, seria mais sensato pensar em alguém que exerça a *função materna*. Nesse sentido, todas as vezes em que emprego o termo “mãe”, proponho essa compreensão ao leitor.

ela *ainda não está madura* para assumir” (Fulgencio, 2016, p. 30, grifos meus).

Vale lembrar, porém, que o estado de *dependência absoluta* que Winnicott menciona *não* está fundamentado somente na condição de fragilidade do bebê, tampouco se refere a uma influência total do ambiente sobre um sujeito que, ao nascer, é tomado como uma *tábula rasa*. Também *não* se relaciona a um tipo determinado de “dependência afetiva”, uma vez que o bebê *não* está suficientemente amadurecido para possuir (e reconhecer) a multiplicidade de afetos que atravessam as relações humanas.

Não é a partir de nenhuma dessas definições que se estrutura a tese do psicanalista britânico. A *dependência absoluta* está ligada ao fato de o recém-nascido *depende inteiramente* da mãe para “ser” e para cumprir a sua *tendência inata à integração* em uma unidade psicossomática. Logo, o relacionamento típico com a figura materna, nesse estado inicial, fornece um padrão para as futuras relações que o bebê venha a desenvolver com o meio externo. É no âmago desse encontro que está sendo construída a *ilusão* do contato com o mundo exterior – o mundo que já está ali, mas, paradoxalmente, também é criado pelo bebê.

Com o passar do tempo, e à medida que o infante vai amadurecendo, a mãe suficientemente boa torna a adaptação cada vez menos absoluta e, gradualmente, permite que ele alcance a *dependência relativa* e, por fim, as trilhas que o levarão *rumo à independência*. Se a mãe é saudável, a desadaptação ocorre de *maneira natural*, pois coincide com o período em que ela já está cansada das exigências que o estado de dependência absoluta requer. Essa transição é essencial ao amadurecimento do bebê; caso a mãe não consiga renunciar à adaptação absoluta, isso pode gerar graves consequências ao psiquismo do indivíduo.

Na intenção de desfazer outros mal-entendidos, é essencial compreender o sentido do conceito winnicottiano de *ambiente*

primário. Em primeiro lugar, não se trata de algo nem externo nem interno, já que o bebê, ao nascer, encontra-se amalgamado à sua mãe, e justamente por isso *não possui* qualquer noção de “dentro” e “fora”. Em segundo lugar, o ambiente primário é “alguém”, embora ainda não reconhecido como “um outro” – porque faz parte do próprio bebê – que sustenta e responde ao estado de *dependência* do infante.

Winnicott usará a expressão “primeira mamada teórica” para enunciar a sequência das primeiras experiências concretas de amamentação. O termo, em si, supera o entendimento desse processo como algo *puramente fisiológico*, que apenas tem como objetivo saciar a fome do bebê. O ato de mamar, na concepção winnicottina, representa a ocasião em que começam a se estabelecer as bases da relação com a *realidade externa*. Independentemente do uso do seio ou não⁸, o que mais conta nesse período é a *qualidade do contato humano* – refiro-me ao grau de compromisso da figura materna com os cuidados gerais demandados pelo recém-nascido, que, quando bem exercidos, estruturam uma espécie de *sintonia*.

No estágio da primeira mamada teórica, o bebê está envolvido com três tarefas essenciais à constituição do ser:

8 Uma passagem belíssima do artigo “Amamentação como forma de comunicação” (1968) revela o quanto Winnicott tratava a questão da amamentação sem lançar o peso desse período da maternidade como uma obrigação imposta veementemente às mães – algo que contrasta com o que notamos na atualidade ao analisar o discurso de alguns “especialistas”. Cito-o: “Talvez vocês notem do que é que quero me distanciar. Quero me dissociar daqueles que tentam *forçar* as mães a amamentarem seus bebês. Conheci muitas crianças que passaram por maus momentos com mães que lutavam para fazer seus seios funcionarem, o que é algo impossível de ser feito, uma vez que está fora de qualquer controle consciente. A mãe sofre e o bebê sofre. Em alguns casos, a mamadeira traz enorme alívio quando enfim é usada, e algo passa a funcionar bem logo que o bebê se satisfaz com a quantidade adequada do alimento apropriado. Muitas dessas dificuldades poderiam ser evitadas se a amamentação não fosse tratada como religião” (Winnicott, 1968/2020a, p. 39, grifos do autor).

1) a partir do estado de não-integração, a realização das experiências de integração no espaço-tempo, ou seja, a temporalização e espacialização do bebê (integração); 2) o alojamento gradual da psique no corpo (personalização); 3) o início das relações objetais, que culminará, mais tarde, na criação e no reconhecimento da existência independente de objetos e de um mundo externo (realização). Winnicott refere-se a estas tarefas fundamentais em inúmeras passagens de sua obra, apresentando-as em ordens variadas. (Dias, 2003, p. 166)

Essas tarefas são interdependentes, e nenhuma pode ser resolvida plenamente sem as demais. Quando tudo caminha bem, o bebê se depara com essas “etapas” de maneira mais ou menos concomitante, visto que, para dar início a um sentido real e poder habitar num mundo real e subjetivo, o lactente precisa ser introduzido no ritmo do tempo e do espaço – que *a priori* se estrutura no balanço e no aconchego do corpo materno (*holding*).⁹

O estado de dependência absoluta corresponde, assim, à junção mãe-bebê (ambiente-indivíduo) e, por essa razão, não há como descrever um bebê sem que se inclua, na descrição, os cuidados que ele está recebendo. É apenas gradualmente que os cuidados ambientais vão sendo incorporados como aspectos do *self* do bebê, ao mesmo

9 *Holding*, que em português significa literalmente “segurando”, é um termo usado por Winnicott para fazer referência ao suporte físico e psíquico oferecido ao bebê pelo seu cuidador. Envolve uma rotina nos cuidados do lactente e se expressa como um conjunto de comportamentos afetivos relacionados ao alimentar, limpar, proteger, uma vez que o bebê precisa estar fisicamente seguro e psicologicamente acolhido. O *holding* permite uma certa *estabilidade e previsibilidade* do ambiente, o que é fundamental para o desenrolar das tendências hereditárias do indivíduo. Esse processo dialoga diretamente com a continuidade do ser, com a noção de ilusão e com a integração do *self*.

tempo que o ambiente facilitador vai se convertendo em algo externo e separado dele. Cito Winnicott:

A mãe que não é suficientemente boa não é capaz de complementar a onipotência do lactente, e assim falha repetidamente em satisfazer o gesto dele; ao invés, ela substitui por seu próprio gesto, que deve ser validado pela submissão do bebê. Essa submissão por parte do recém-nascido é o estágio inicial do falso self, e resulta da inabilidade da mãe de sentir as necessidades da criança. (Winnicott, 1960/1983b, p. 133, alterações minhas de tradução¹⁰ e grifos meus)

A “ilusão de onipotência” é um aspecto indispensável ao alicerce da criatividade. Winnicott (1988) exemplifica a sua formação por meio da seguinte experiência: ao sentir fome e chorar, o bebê “alucina” o seio e a mãe devotada o oferece; logo, o lactente acredita que criou o seio, vivenciando uma *experiência de ilusão*. É fundamental, porém, que a alucinação do bebê e o objeto apresentado pela mãe sejam reconhecidos por ele como *idênticos*. “[A mãe] deve ir ao encontro do momento criativo específico, e saber disso através de sua própria capacidade para identificar-se com o bebê e pela observação do seu comportamento. *A mãe está esperando para ser descoberta*” (Winnicott, 1988/1990b, p. 122, grifos meus).

Quando isso não ocorre, podemos conceber a criação de um falso *self*, estrutura defensiva formada no campo psíquico do bebê (que pode assumir vários níveis), como uma espécie de *casca de*

10 Tive de fazer algumas modificações de traduções nas versões brasileiras de dois livros de Winnicott: *O ambiente e os processos de maturação* (1983) e *Natureza humana* (1988/1990b). Ambos possuem uma péssima qualidade textual. Para tanto, me respaldei nas versões em inglês (Winnicott, 1965/1990c e 1988).

um *ego* que teve de reagir às intrusões externas precoces. A mãe que *não* é capaz de apresentar o mundo na medida certa e que antes substituiu a espontaneidade do infante pelo seu próprio gesto intrusivo não permite que ele “venha a ser” na totalidade de sua essência criativa,¹¹ resultando, pois, na formação de um falso *self* no psiquismo do indivíduo (em maior ou menor “escala”). Por ora, apenas bordejo essa temática, tendo em vista que tal conceito será mais bem explorado adiante.

Retomando o que foi discutido até aqui, vimos que, a princípio, a mãe suficientemente boa procede de uma *adaptação absoluta* e, um pouco mais tarde, de uma *adaptação relativa* às necessidades reais do lactente. “Winnicott insiste em que se trata de *adaptação à necessidade* e não de satisfação dos desejos” (Dias, 2003, p. 133, grifos da autora) – mesmo porque, na origem da vida, um bebê não possui “desejos”. Ao discernir os cuidados suficientemente bons da *mãe devotada comum*, o pediatra inglês afasta qualquer juízo de *idealização* acerca da figura materna ou paterna. O autor não é ingênuo o suficiente para acreditar em uma realidade “cor-de-rosa” – como insistem em afirmar aqueles que não leram a imensidão de seus escritos –, ou seja, os pais não são benevolentes, nem o mundo que rodeia o bebê é um paraíso. A *perfeição* estaria ligada à ação das máquinas, e não ao conjunto de fatores relacionados à criação de um ser humano.

11 Winnicott postula diferentes constituições para esse falso *self*, desde a mais saudável – na qual ele constitui meramente a “face social” do *self* verdadeiro, formando-se como um prolongamento deste e em consonância *relativa* com o seu gesto espontâneo-criativo (já que uma parte dessa espontaneidade/criatividade tem sempre de ser sacrificada para uma adaptação social necessária) – até a mais patológica, na qual ele se forma totalmente reativo às intrusões ambientais, cindido do restante da personalidade, como uma espécie de escudo protetor do *self* verdadeiro (Winnicott, 1960/1983b).

Talvez esse ponto de vista nos auxilie a entender que a questão é muito mais simples do que parece (ou não). Explico: o cuidado suficientemente bom *não* se restringe às orientações estabelecidas em um manual que precisa ser seguido à risca para produzir alguma eficácia sobre o amadurecimento das crianças. O que se faz essencial, no entanto, é *que a mãe possa desenvolver empatia pelo bebê*. “Não há nada de místico nisso”, aponta Winnicott. “Afim, ela já foi um bebê e tem em si as memórias de já ter sido cuidada, e essas memórias ou ajudam ou atrapalham suas experiências como mãe” (Winnicott, 1966/2020a, p. 20).

Encontramos, aqui, uma brecha para nos aprofundarmos no território escolar. Muitos materiais publicados sobre esse tema (“psicanálise e educação”) tendem a imputar a responsabilidade do desenvolvimento infantil, *unicamente*, aos educadores. Ora, um professor precisa *sentir* os cuidados fornecidos pela escola (ou pela instituição) para que ele próprio consiga efetivamente *cuidar* de seus alunos. Em um espaço onde não há escuta ou relações de mutualidade entre a equipe pedagógica, torna-se praticamente impossível a realização de um trabalho de acolhimento e atenção individual.

Recordemos o que aconteceu no período da pandemia de covid-19: milhares de professores foram dispensados ou sofreram cortes expressivos em seus salários. Em paralelo a isso, a inaptidão das instituições para oferecer algum tipo de suporte emocional a esses profissionais os deixou em um estado de maior vulnerabilidade. Em determinados institutos de ensino superior, por exemplo, muitos educadores foram obrigados a trabalhar em condições desumanas de sobrecarga e estresse. Soube de colegas que estavam lecionando para turmas com mais de 400 alunos em uma mesma reunião do *Zoom*. Isso demonstra que certas universidades se aproveitaram daquele lamentável contexto caótico para juntar as suas classes, com a intenção de pagar menos professores e evitar novas contratações – além, é claro, da própria diminuição salarial.

Desse modo, é no mínimo ofensivo delegar a função de escuta e acolhimento aos educadores em meio a esse quadro de desrespeito à sua dignidade. A questão, em si, envolve instâncias muito mais abrangentes e que precisam ser analisadas.

Com efeito, embora pareça evidente o que Winnicott pretende nos dizer, *nem todo educador conserva memórias de ter sido cuidado em sua vida*, principalmente quando essa experiência jamais existiu no registro de sua história pessoal (ou durante a sua atuação profissional, conforme aponte há pouco). Tomando como analogia a teoria do desenvolvimento do autor, podemos pensar que “quando existe uma dificuldade, a mãe e o bebê podem levar muito tempo até conseguirem se entender um com o outro” (Winnicott, 1988/1990b, p. 123). A mesma hipótese também se mostra coerente no campo escolar. Eis a importância de observarmos todas as esferas que atravessam a dupla professor-aluno, pois ambos poderão sofrer as consequências dessas falhas por muitos anos, “e às vezes para sempre” (Winnicott, 1988/1990b, p. 123).

Nesse ponto, destaco a importância de concebermos uma *gestão escolar humanizada*, que se preocupe muito mais com os princípios afetivos orientados pelo *gesto empático* do que com as burocracias que envolvem os afazeres educacionais. É esse olhar implicado que poderá, talvez, garantir um *espaço potencial* de confiança para que a criança, acompanhada de seu professor, venha a se desenvolver em seus mais variados aspectos.

1.3 A escola como um espaço potencial

Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo

*Com o lápis em torno da mão
E me dou uma luva
E se faço chover
Com dois riscos tenho um guarda-chuva*

*Se um pinguinho de tinta
Cai num pedacinho azul do papel
Num instante imagino
Uma linda gaivota a voar no céu*

Toquinho, “Aquarela”, 1983

De acordo com a biologia, sabemos que o bebê habita o corpo da mãe, e que durante a gestação ele fica envolvido por um conjunto de substâncias formadas para a sua proteção e que ao mesmo tempo o “separam” do corpo materno. Esse espaço de *separação* permite o isolamento básico, estando lá “desde sempre e para sempre” (Dias, 2003, p. 132). Mais tarde, esse fenômeno ficará conhecido na obra winnicottiana como “solidão essencial” – “que é o estado originário no qual o bebê se encontra no mais absoluto início, quando emerge do não-ser” (Dias, 2003, p. 132). Tal solidão deverá ser preservada eternamente, não importando o quão comunicativo e sociável o indivíduo se torne. Quanto a esse aspecto, Elsa Oliveira Dias (2003) destaca:

*É desse isolamento fundamental que irá emergir a ilusão básica de contato e, mais tarde o espaço potencial; no devido tempo, esse espaço será preenchido pelos fenômenos transicionais e objetos transicionais que são, simultaneamente, parte do bebê e parte do ambiente.
(p. 132, grifos meus)*

De maneira bastante sucinta, podemos pensar que, quando a totalidade dos cuidados maternos possibilita ao lactente viver no

mundo subjetivo criado por ele e povoado pela vida imaginativa, esse lugar será, ao longo da vida, o seu principal refúgio para descanso e recolhimento, sendo essencial à *capacidade de estar só* – que se inicia na presença de alguém (Winnicott, 1958/1983a). Em seguida, depois de ter vivido tempo suficiente nesse universo, o bebê irá habitar no espaço potencial, cuja área será preenchida inicialmente pelos fenômenos transicionais¹² e, posteriormente, pelo brincar e pelas atividades artísticas e culturais, ou seja, por tudo que está *livre* das rédeas da objetividade. Nas palavras de Winnicott (1971/2019d):

Em oposição a essas duas realidades [subjetiva e objetiva], a área disponível para esse terceiro modo de vida (em que existem a experiência cultural e o brincar criativo) é extremamente variável entre os indivíduos. Isso ocorre porque essa área é produto das experiências de cada pessoa (bebê, criança, adolescente, adulto) no ambiente predominante. . . . Trago para o debate a tese de que, para o brincar criativo e para a experiência cultural, incluindo seus desenvolvimentos mais sofisticados, a posição é o espaço potencial entre o bebê e a mãe. Refiro-me a área hipotética que existe (mas pode não existir) entre o bebê e o objeto (mãe, ou parte da mãe) durante a fase de repúdio do objeto como não eu, ou seja, ao final do estado de fusão com o objeto. (p. 172, grifos do autor)

Recapitulando as ideias expostas até o momento, podemos organizar a seguinte síntese: o bebê winnicottiano nasce com uma *tendência à integração* e vai construindo, a partir do cuidado ambiental, uma *realidade subjetiva*, em que poderá habitar *durante toda a vida*,

12 Esse conceito será apresentado ao leitor e fundamentado nas próximas páginas deste mesmo capítulo.

criada por ele mesmo, resultante do respeito à sua espontaneidade – *o infante cria o mundo que já está lá*. Essa conquista só acontece, porém, na presença de uma “mãe suficientemente boa”, que, longe de ser uma figura perfeita e idealizada, é aquela pessoa que *cuida* do lactente e, aos poucos, lhe apresenta uma *realidade objetivamente* percebida. É justamente na lacuna que há *entre* a subjetividade e a objetividade que teremos o surgimento da *terceira área* – o *espaço potencial* que, com a dedicação e o suporte do meio, se tornará a *área transicional*.

Traçando uma sistematização histórica da evolução desse conceito na obra winnicottiana, Serralha (2019) pontua que:

Em Natureza Humana (1954-1971), Winnicott (1988/1990) forneceu uma outra descrição do espaço potencial, permitindo ver que, de fato, não se pode tomá-lo no sentido dado na representação. Ele o descreveu como “substância intermediária [intermediate substance]”, o que é localizado entre o narcisismo primário e a relação de objeto. Essa substância seria representada pelos objetos e fenômenos transicionais, com a característica de unir e separar ao mesmo tempo, como também de ser parte do bebê e do ambiente. Além disso, essa substância continuaria existindo na vida das pessoas adultas e na cultura vivenciada por elas (1990/1988, p. 178). Desse modo, embora o espaço potencial seja possibilitador de experiências transicionais, ele não pode ser em si transicional, uma vez que nele o indivíduo vive experiências diversas, em um processo que envolve elementos subjetivos, transicionais, internos, objetivos e externos, de acordo com o tempo e as necessidades do amadurecimento individual. (pp. 165-166, grifos meus)

Outros psicanalistas prestigiados e reconhecidos por seu trabalho científico também se dedicaram a explorar esse conceito inovador de Winnicott. Particularmente, gosto bastante das ideias de Thomas Ogden (2017), que faz uso da expressão “processo dialético” para se referir à complexidade do espaço potencial. Entre outras coisas interessantes, esse autor afirma que a *dialética* existente entre a realidade e a fantasia “pode ser limitada ou desmoronar em direção à realidade, *quando a realidade é utilizada predominantemente como defesa contra a fantasia. Em tais circunstâncias, a realidade rouba a fantasia de sua vitalidade*” (Ogden, 2017, p. 218, grifos meus).

Sendo assim, sempre que um processo dialético é limitado por questões defensivas, paga-se um preço. “Nesse caso, o preço é o impedimento da imaginação” (Ogden, 2017, p. 222). Explico: quando um processo dialético relativamente livre de restrições se estabeleceu, um menino brincando de professor, por exemplo, é tanto uma criança quanto um pai de família que ocupa essa profissão. Ou seja, ser um menininho que se sente amado pelo pai (em realidade) proporciona segurança para que ele pegue “emprestado” o que é do seu pai (em fantasia) sem medo de retaliação ou de perder-se na identidade paterna, desaparecendo como uma pessoa separada. Ser um pai (em fantasia) dá acesso e possibilita ao garoto valer-se de toda a preciosidade dos símbolos culturais, familiares, históricos e pessoais (por exemplo, em relação ao que significa ser homem, pai e filho) que foram transmitidos consciente e inconscientemente ao longo da experiência real com o pai, a mãe ou outras pessoas (Ogden, 2017). O processo dialético consiste na habilidade do sujeito de transitar entre as áreas “subjetiva e objetiva” sem o risco de permanecer aprisionado em apenas uma delas.

Em contrapartida, se o menininho é “somente” um menininho – preso aos aspectos *reais* do mundo objetivo –, ele não é capaz de brincar, nem de imaginar, e também será impossibilitado de *sentir-se*

vivo. “Tal situação emerge quando a realidade deve ser usada como defesa contra a fantasia” (Ogden, 2017, p. 223, grifos meus).

Henrique ingressou na escola por volta dos seus 5 anos de idade. A mãe dizia que desde pequeno ele era “muito adulto”. Henrique morava em uma casa de dois cômodos com mais três irmãos, a mãe e o namorado dela. Dormia no quarto com todos juntos, sem espaço. O seu pensamento era profundamente marcado por um ceticismo. Ele apresentava uma enorme dificuldade para fantasiar. Interessava-se em encontrar explicações lógicas para as coisas fantásticas. Coelho da Páscoa e Papai Noel não passavam de duas grandes bobagens para ele. A professora, sem saber lidar com o nível de maturidade do menino, ficava muito aborrecida com esses episódios. Os amiguinhos da turma não entendiam nada. Por que Henrique não acreditava nas histórias? As brincadeiras, então, eram um verdadeiro desastre... Tudo era real. “Quantas peças precisamos para montar esse castelo de blocos?”, perguntava aos colegas. Henrique tinha apenas o prazer de construir, contar, numerar, mas não conseguia inventar um enredo de ficção em meio a tanta concretude. Princesas e dragões no castelo erguido? Para ele, nem pensar... “E não venham com essas mentiras!” – alertava, caso alguém tentasse lhe contar algo do mundo da imaginação.

É evidente que Henrique estava correto nas suas colocações. Todas aquelas coisas fantásticas não existiam de fato. Porém o excesso de realidade que atravessou esse menino desde o seu nascimento – ter de conviver com as dificuldades financeiras da família, presenciar a relação sexual dos adultos em razão da ausência de um quarto próprio para ele e seus irmãos etc. – o impediu de alcançar a intersecção entre a fantasia e a realidade, essencial ao surgimento da capacidade imaginativa. Podemos supor que, para essa criança, o perigo de desejos e medos *se tornarem verdade* em uma escala excessivamente assustadora era uma possibilidade muito real, devido às experiências que ele havia presenciado precocemente. Tais vivências atrapalham

as fantasias de serem experimentadas no *espaço* potencial; elas caem direto no campo da objetividade.

Por outro lado, se essas fantasias passam a habitar o seu mundo subjetivo – o que não ocorreu no caso de Henrique –, ele irá se tornar um lugar *ameaçador* para a criança, dificultando o seu acesso ao “isolamento essencial”, ou seja, a chance de poder se recolher nesse “abrigo interno” quando a realidade externa se revela de maneira muito dura. Essa configuração psíquica pode originar um estado de *depressão patológica*, pois na “depressão saudável” o sujeito consegue se recolher em seu mundo interno, sem se sentir ameaçado por ele.¹³

Considerando, então, que o contexto familiar de Henrique, atravessado pelas ressonâncias de uma implacável vulnerabilidade social, dificultou a criação de um *espaço potencial* para que o menino pudesse habitar, o que a escola poderia fazer frente a uma situação como essa?

Safra (2005) afirma que:

A inserção desses símbolos [estéticos] no espaço potencial suspende as dicotomias do espaço e do tempo, do sujeito e do objeto, do externo e do interno. *É o lugar dos paradoxos e da articulação da experiência de ser que, eventualmente, inscreverá o self do indivíduo no campo cultural. . . . No trato com a criança ou com o paciente adulto, é fundamental que o analista possa acompanhar tanto as vivências psíquicas que se expressam pela linguagem discursiva, quanto aquelas que emergem, por meio de símbolos estéticos, como*

13 Recomendo a leitura do artigo de Winnicott “O valor da depressão” (1963/2021d) e do capítulo “*Darkness visible: uma interpretação da patologia depressiva a partir de D. W. Winnicott*”, produzido por Alfredo Naffah Neto (2022).

símbolos do self, articulados plasticamente no campo sensorial. (p. 29, grifos meus)

Apesar de o autor se referir a um contexto *puramente clínico*, penso que as suas ideias podem ser compreendidas também no que tange à prática escolar. A escola deve ser encarada como um *espaço de experiência*, muito mais do que um lugar de pura cognição (racionalidade). Logo, uma instituição que tenha como objetivo central somente o desenvolvimento dos aspectos cognitivos da aprendizagem reforçará ainda mais os pilares da *realidade objetiva* – tão presente na psique de Henrique, por exemplo. Uma criança nesse estado busca no professor a *esperança* de encontrar “a função e o campo que lhe possibilitarão emergir como *ser existente e inserido na cultura e na história*” (Safra, 2005, p. 30). Ela busca, sobretudo, a oportunidade pela qual poderá criar a *constituição do seu self*.

Essa esperança ganha forma e consistência no momento em que professor e alunos se observam numa *trama de interações transformadoras*, marcada por construções e desconstruções intermináveis, imersas na dimensão do espaço potencial. Para tanto, penso ser necessário que um professor, valendo-se desse arsenal psicanalítico, consiga se adaptar às necessidades mais arcaicas de um aluno que se encontra no estado de “dependência absoluta”. Não que essa seja a situação de Henrique, mas oferecer um ambiente de cuidado permite que o indivíduo retome a linha de seu desenvolvimento (*em primeira pessoa*), rompida pelas intrusões ambientais precoces.

Nesse sentido, nos deparamos com outra diferença em relação ao enquadre tradicional: o aluno sai da posição passiva e submissa para uma posição ativa e cooperativa, e ao educador compete a *mediação* dessa relação de mão dupla, posição que a criança também pode ocupar em circunstâncias específicas. Como resultado, obtemos a superação de uma série de cisões e seguimos os rumos de um exercício democrático – que aspira muito mais à horizontalidade.

Concordo com Safra (2005) quando menciona a importância dos “símbolos estéticos”. Uma das alternativas encontradas pela professora de Henrique foi, lentamente, ir apresentando uma série de recursos para que ele pudesse conseguir fantasiar, acessando sua própria capacidade imaginativa. Isso ocorreu após o estabelecimento da *confiabilidade* pela via do acolhimento. Aos poucos, Henrique conseguiu regredir e acessar uma parte mais *infantilizada* de sua psique que estava resguardada, esperando a ocasião para emergir.

Se a professora, no entanto, tivesse sido impaciente ou incisiva, certamente essa transformação *não aconteceria*. Algum tempo depois, ela recorreu à literatura, aos poemas, aos filmes, ao teatro e à dança para despertar a imaginação do menino. Não bastava contar, ler ou apresentar tudo isso de maneira diretiva e sem vivacidade. A professora participava *ativamente* de todas essas atividades – dançando, cantando e interpretando os diferentes papéis das histórias narradas. Ora, se uma pessoa adulta se permitia imaginar e ser *livremente* o que (e quem) quisesse, por qual razão Henrique não se juntaria a ela (e aos outros colegas da turma)?

A certa altura, o próprio garoto começou a contar as fábulas para os amigos, reproduzindo as vozes, os timbres e as diferentes feições dos personagens. Havíamos alcançado a origem do espaço potencial e, por conseguinte, a abertura para a *área transicional* – uma das maiores conquistas da vida humana, diga-se de passagem.

1.4 Os fenômenos transicionais e sua importância à aprendizagem

*meço meu tamanho por afetos:
eu sou o que movimento*

Ferraz, 2022, p. 30

De acordo com Winnicott (1971/2019b)¹⁴ e com as explicações que apresentei nas páginas anteriores, “desde o nascimento, o ser humano se preocupa com o problema da relação entre aquilo que é objetivamente percebido e o que é subjetivamente percebido” (p. 30). Contudo, o próprio recém-nascido consegue encontrar uma saída saudável para essa questão, *caso tenha recebido os cuidados iniciais do ambiente*; ele *cria* a área intermediária, ou seja, a transicionalidade.

Com efeito, os fenômenos transicionais representam os estágios iniciais do *uso da ilusão de onipotência*, sem a qual o indivíduo não vê sentido em estabelecer uma relação com os objetos *percebidos pelos outros* como externos ao ser. A fim de ampliar a nossa compreensão, observemos o esquema abaixo:



FIGURA 1

bebê \leftarrow ilusão \rightarrow mãe

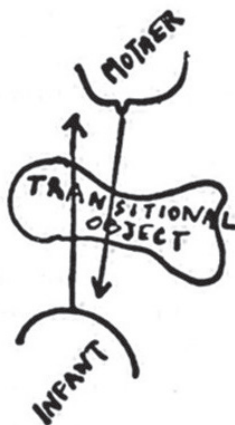


FIGURA 2

bebê \leftarrow objeto transicional \rightarrow mãe

14 O clássico artigo de Winnicott “Objetos transicionais e fenômenos transicionais” foi publicado, originalmente, em 1951. No entanto, para a minha pesquisa, estou utilizando a versão de 1971, presente no livro “O brincar e a realidade”, que recebeu uma ótima tradução da editora Ubu (2019).

Na Figura 1, a mãe se apresenta para saciar a crescente necessidade do bebê surgida de uma tensão instintiva – como a fome. O lactente, no entanto, não sabe o que deve ser criado. É nessa ocasião que a mãe aparece, atendendo às necessidades instintivas do recém-nascido. Tal movimento proporciona ao bebê *a ilusão* de que existe uma realidade externa que coincide com a sua capacidade criativa. “Em outras palavras, existe uma sobreposição entre o que a mãe fornece e o que o bebê consegue conceber” (Winnicott, 1971/2019b, p. 31). Não há intercâmbio entre a mãe e o bebê. “Psicologicamente, o bebê mama de um peito que é parte dele, enquanto a mãe dá de mamar para um bebê que é parte dela” (Winnicott, 1971/2019b, p. 31).

A ilustração da Figura 2 nos mostra um *contorno* para a área de ilusão, envolvendo os *objetos e fenômenos transicionais*. “*Pode-se dizer do objeto transicional que existe um acordo entre nós e o bebê, de que nunca faremos a pergunta: ‘Você criou isso ou apresentaram isso para você a partir do exterior?’*” (Winnicott, 1971/2019b, p. 31, grifos do autor). Presumimos, então, que a área transicional não é interna e muito menos externa. Trata-se de um paradoxo que *não deve ser resolvido*. Nesse sentido, Gurfinkel (2017) nos dirá que:

ao propor a “terceira área” da experiência, Winnicott conferiu um status teórico e epistemológico para o entre: um lugar para os encontros potenciais, bem como os desencontros mais ou menos inevitáveis. Não se trata apenas de uma fronteira entre o interno e o externo, mas de um espaço específico primordial . . . Este espaço é o reino das passagens, das travessias, das jornadas – entre o autoerotismo e a relação de objeto, entre o Eu e o outro, entre o self e o mundo –, o reino do experimentar e do experimentar-se na relação com a realidade; enfim, o reino do brincar e do sonhar, concebidos como formas

simbólicas e altamente sofisticadas de comunicação intra e intersubjetiva. (p. 383, grifos meus)

O objeto transicional se “materializa” na forma de um ursinho, um boneco, uma fronha, um lençol etc. – ou uma canção, uma repetição rítmica e um gesto, quando consiste em um fenômeno –, e tende a sofrer um “desinvestimento” gradual, não sendo necessariamente esquecido, “mas relegado ao limbo” (Winnicott, 1971/2019b, p. 20). Com isso, Winnicott quer nos dizer que, em condições saudáveis, “o objeto transicional não ‘vai para dentro’ nem o sentimento em relação a esse objeto é necessariamente reprimido. Ele não é esquecido, mas sua ausência também não é lamentada” (Winnicott, 1971/2019b, p. 20).

À guisa de exemplo, recordo-me de um rosário que ganhei de minha avó materna, quando eu ainda era pequeno, cuja “companhia” sempre utilizava para dormir. Até hoje, porém, quando vou viajar de avião tenho o costume de enrolar esse objeto de “valor afetivo” entre as mãos – gesto que aparentemente me traz mais *tranquilidade*.

No que diz respeito à escola, seria “chover no molhado” destacar a importância desses pertences para a vida cotidiana dos estudantes. É óbvio que, frente a uma situação nova e desconhecida pela criança, ela certamente buscará recursos que possam lhe garantir algum conforto emocional – ocasião em que os objetos e fenômenos transicionais entram em cena. Assim, proibir os alunos de carregarem esses itens consigo seria privá-los da conquista gradual dessa *terceira área*.

Isso posto, irei me concentrar na importância do *valor simbólico* dos fenômenos transicionais na nossa vida. Caminhemos com Winnicott:

Quando o simbolismo é empregado, o bebê já consegue distinguir claramente fantasia e fato, objetos internos

e externos, criatividade e percepção. Mas, de acordo com minha hipótese, o termo “objeto transicional” abre espaço para o processo de aceitação da diferença e da similaridade. Creio que seja necessário cunhar um termo para designar a origem temporal do simbolismo, um termo que descreva a jornada feita pelo bebê do puramente subjetivo ao objetivo; e me parece que o objeto transicional (ponta do cobertor etc.) é a parcela visível dessa jornada de progressão em direção à experiência. (Winnicott, 1971/2019b, p. 21, grifos meus).

Recentemente, uma paciente que reside em um país da Europa me contou que as crianças começam a ser alfabetizadas naquele lugar somente por volta dos 8 ou 9 anos de idade. A princípio, confesso que essa informação causou em mim um certo “estranhamento”, tendo em vista que, no cenário brasileiro, especialmente nas escolas particulares, as crianças são apresentadas às letras a partir dos seus 5 anos – já que se pressupõe (os pais e os diretores) que elas ingressem no primeiro ano estando praticamente alfabetizadas. No entanto, ela me disse que isso ocorre porque o governo de lá “espera a criança amadurecer” – inclusive, se orientam por uma série de indícios evidenciados pelas neurociências que corroboram essa hipótese. Perguntei, então, o que os alunos aprendiam na pré-escola e nas séries iniciais do ensino fundamental. Ela, de imediato, me respondeu: “Eles brincam!”. Ora, nada mais surpreendente, levando em conta o número de crianças não alfabetizadas em seu país de residência – que é quase zero. No Brasil, no entanto, entre 2019 e 2021, houve um aumento assustador da porcentagem de alunos de 6 e 7 anos que não sabiam ler e escrever.¹⁵

¹⁵ Entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever. O número passou de 1,4 milhão em 2019 para 2,4 milhões em 2021. Esse impacto

Este impacto reforçou a diferença entre crianças brancas e crianças pretas e pardas, denunciando a nossa assombrosa desigualdade social.

Essa vinheta ilustra perfeitamente a nossa *incapacidade* de compreender a importância do brincar e da área transicional para a totalidade do desenvolvimento humano. Também revela como essa incompreensão está enraizada nos nossos valores culturais e sociais. Para muitos de nós, brasileiros, a escola é o lugar de *aprender, de fazer lições e de produzir conteúdos*.

Ao longo de minha prática como diretor pedagógico, era comum receber pais que chegavam perguntando: “*Meu filho vai sair lendo e escrevendo da educação infantil, não é?*”. Quando, por algum motivo, esse feito não ocorria, a decepção da família e dos professores em relação ao aluno era nitidamente visível. Entretanto, ninguém aprende por meio da repetição de uma série de exercícios que “levam nada a lugar nenhum”. Esses métodos só tornam a rotina escolar mais chata e cansativa – fazendo com que a criança crie aversão à prática da leitura e da escrita.

Com o intuito de estender a dimensão das compreensões, sugiro que retornemos aos pilares dos estágios iniciais do desenvolvimento emocional. Winnicott (1958/2011) propõe uma diferenciação entre mente e psique: “A psique está ligada ao soma e ao funcionamento corporal, ao passo que a mente depende da existência e do funcionamento daquelas partes do cérebro que se desenvolvem depois das partes relacionadas à psique primitiva” (p. 9). Pode-se dizer que, de início, a figura cuidadora deve se adaptar de modo quase exato às necessidades do bebê para que a personalidade se desenvolva sem distorções. Entretanto, com o tempo, as falhas podem ser suportadas porque a mente e os processos intelectuais se tornaram capazes de processar certas ausências de adaptação.

reforçou a diferença entre crianças brancas e crianças pretas e pardas (“Aumenta em 1 milhão”, 2022).

Grosso modo, se a mente amadurece antes da psique para compensar as falhas de adaptação, podemos encontrar um intelecto hipertrofiado incapaz de vivenciar a transicionalidade e, por conseguinte, brincar. Esse indivíduo poderá se enquadrar em um estado patológico. Cito Winnicott:

Em outras palavras, é a brincadeira que é universal e que pertence ao âmbito da saúde: o brincar promove o crescimento e, portanto, a saúde; brincar leva aos relacionamentos de grupo; brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; e, por fim, a psicanálise foi desenvolvida como uma forma altamente especializada de brincar, em prol da comunicação consigo mesmo e com os outros. (Winnicott, 1971/2019c, p. 74, grifos meus)

É também no brincar que a vida cultural é constituída como algo *compartilhável*, ampliando a nossa capacidade simbólica. A brincadeira é o alicerce da cultura. Resumidamente: “O lugar onde a experiência cultural se localiza é o *espaço potencial* entre o indivíduo e o ambiente. . . . Pode-se dizer o mesmo do brincar. Experiências culturais começam com a *vida criativa* manifestada inicialmente na *brincadeira*” (Winnicott, 1971/2019a, p. 162, grifos meus).

O ato de ler e escrever representa um dos maiores instrumentos que dispomos ao nosso alcance para produzir um legado cultural, uma marca subordinada à nossa própria existência. No entanto, essa aquisição não pode ser exclusivamente mental, isto é: dissociada da unidade psique-soma.

Uma escola que não possibilita o espaço para a brincadeira tampouco será capaz de facilitar o processo de alfabetização das crianças que, conforme mencionado, deve ocorrer numa dimensão *integrada* (mente e psique-soma). Os dados estatísticos fatalmente

comprovam essas carências. É de nosso pleno saber, porém, que esse problema não é uma responsabilidade exclusiva das instituições. Precisamos lançar nossos olhares para os formatos e modelos que a educação anda recebendo em nosso país (e isso não vem de hoje).

Os objetos transicionais podem ser considerados os primeiros “objetos símbolos” com os quais a criança se relaciona, possuindo valor e existência para ela pelo investimento afetivo neles depositado; mais do que isso, eles têm valor porque são uma *criação* que diz respeito à própria atividade do brincar, sinônimo do gesto espontâneo ou da criatividade primária.

“O tema da espontaneidade naturalmente nos leva a considerar o impulso criativo, o qual (sobre todo o mais) dá a criança a prova de que está viva” (Winnicott, 1958/2011, p. 16). Esse impulso que, para Winnicott, é inato desaparece a menos que seja correspondido pela realidade externa. Em síntese: toda criança precisa recriar o mundo, mas isso só é possível se, pouco a pouco, o mundo for se *apresentando* nos momentos de atividade criativa do infante. O sucesso dessa operação depende da sensibilidade da adaptação do ambiente – incluindo a escola – às necessidades da criança, sobretudo na origem da vida.

“Pode-se dizer que, quando uma criança usa um objeto transicional, sua primeira posse não-eu, se assiste ao *primeiro uso de um símbolo*, como também a suas primeiras experiências em poder brincar e fazer uso da brincadeira” (Fulgencio, 2011, p. 398, grifos meus). Nesse sentido, a própria instituição escolar, orientada pelo trabalho das políticas públicas, poderá construir um projeto pedagógico que coloque o gesto criativo em uma posição de destaque, compreendendo que o brincar não consiste meramente em uma atividade cognitiva, mas em um ganho vital: trata-se da realização da *experiência de ser*, a única na qual é possível encontrar a si mesmo e ao outro. Sem ela, o aprender não possui qualquer sentido.

Referências

- Almeida, A. P. & Naffah Neto, A. (2021). A teoria do desenvolvimento maturacional de Winnicott: novas perspectivas para a educação. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 24(3), 517-536, 2021. <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2021v24n3p517-3>.
- Aumenta em um milhão. (2022). <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/aumenta-em-1-milhao-o-numero-de-criancas-nao-alfabetizadas/>.
- Dias, E. O. (2003). *A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott*. Imago.
- Dias, E. O. (2008). A teoria winnicottiana do amadurecimento como guia da prática clínica. *Natureza humana*, 10(1), 29-46.
- Ferraz, L. (2022). *Sede de me beber inteira*. Planeta.
- Fulgencio, L. (2011). A constituição do símbolo e o processo analítico para Winnicott. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 21(50), 393-401. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000300012>.
- Fulgencio, L. (2016). *Por que Winnicott?* Zagodoni.
- Fulgencio, L. (2020). *Psicanálise do ser: a teoria winnicottiana do desenvolvimento emocional como uma psicologia de base fenomenológica*. Edusp.
- Fulgencio, L. (2022). É adequado referir-se aos relacionamentos humanos como relações de objeto? In L. Fulgencio & D. Gurfinkel (Orgs.), *Relações e objeto na psicanálise ontem e hoje*.
- Green, A. (2010). *Penser la psychanalyse avec Bion, Winnicott, Laplanche, Aulagnier, Rosalato*. Ithaque.
- Gurfinkel, D. (2017). *Relações de objeto*. Blucher.

- Khan, M. M. R. (2021). Introdução. In D. W. Winnicott. *Da pediatria à psicanálise*. Ubu. (Trabalho originalmente publicado em 1975)
- Loparic, Z. (2001). Esboço do paradigma winnicottiano. *CADERNOS de História e Filosofia da Ciência (Campinas)*, 11(2), 7-58. <https://www.cle.unicamp.br/eprints/index.php/cadernos/article/view/640/518>.
- Loparic, Z. (2014). Temporalidade e regressão. *Winnicott e-Prints*, 9(2), 1-19.
- Naffah Neto, A. (2022). *Darkness visible: uma interpretação da patologia depressiva a partir de D. W. Winnicott*?. In A. P. Almeida & A. Naffah Neto (Orgs.), *Perto das trevas: a depressão em seis perspectivas psicanalíticas*. Blucher.
- Naffah Neto, A. (2019). Em primeira pessoa. *Natureza humana*, 21(2), 211-219.
- Ogden, T. (1996). *Os sujeitos da psicanálise*. Casa do Psicólogo.
- Ogden, T. (2017). *A matriz da mente: relações objetais e o diálogo psicanalítico*. Blucher.
- Ogden, T. (2020). Psicanálise ontológica ou “O que você quer ser quando crescer?”. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 54(1), 22-45.
- Phillips, A. (2006). *Winnicott*. Ideias & Letras.
- Safra, G. (2005). *A face estética do self: teoria e clínica*. Ideias & Letras.
- Serralha, C. A. (2019). O espaço potencial: da origem à evolução. *Estilos da Clínica*, 24(1), 157-172. <https://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i1p157-172>.
- Winnicott, D. W. (1983a). A capacidade para estar só. In D. W. Winnicott, *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Artmed. (Trabalho originalmente publicado em 1958)

- Winnicott, D. W. (1983b). Distorção do ego em termos de falso e verdadeiro *self*. In D. W. Winnicott, *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Artmed. (Trabalho originalmente publicado em 1960)
- Winnicott, D. W. (1990a). Ego distortions in terms of true and false self. In D. W. Winnicott, *The maturational processes and the facilitating environment*. Karnac. (Trabalho originalmente publicado em [1960] 1965).
- Winnicott, D. W. (1990b). *Natureza humana*. Imago. (Trabalho publicado postumamente em 1988)
- Winnicott, D. W. (2011). O primeiro ano de vida. In D. W. Winnicott, *A família e o desenvolvimento individual*. Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 1958)
- Winnicott, D. W. (2019a). A localização da experiência cultural. In D. W. Winnicott, *O brincar e a realidade*. Ubu. (Trabalho originalmente publicado em 1971)
- Winnicott, D. W. (2019b). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In D. W. Winnicott, *O brincar e a realidade*. Ubu. (Trabalho originalmente publicado em 1971)
- Winnicott, D. W. (2019c). O brincar: proposição teórica. In D. W. Winnicott, *O brincar e a realidade*. Ubu. (Trabalho originalmente publicado em 1971)
- Winnicott, D. W. (2019d). O lugar em que vivemos. In D. W. Winnicott, *O brincar e a realidade*. Ubu. (Trabalho originalmente publicado em 1971)
- Winnicott, D. W. (2020a). As origens do indivíduo. In D. W. Winnicott, *Bebês e suas mães*. Ubu. (Trabalho originalmente publicado em 1966)

- Winnicott, D. W. (2020b). Amamentação como forma de comunicação. In D. W. Winnicott, *Bebês e suas mães*. Ubu. (Trabalho originalmente publicado em 1968)
- Winnicott, D. W. (2021a). O conceito de indivíduo saudável. In D. W. Winnicott, *Tudo começa em casa*. Ubu. (Trabalho originalmente publicado em 1967)
- Winnicott, D. W. (2021b). Agressividade, culpa e reparação. In D. W. Winnicott, *Tudo começa em casa*. Ubu. (Trabalho originalmente publicado em 1960)
- Winnicott, D. W. (2021c). Ansiedade associada a insegurança. In D. W. Winnicott, *Da pediatria à psicanálise*. São Paulo: Ubu. (Trabalho originalmente publicado em 1952)
- Winnicott, D. W. (2021d). O valor da depressão. In D. W. Winnicott, *Tudo começa em casa*. Ubu. (Trabalho originalmente publicado em 1963)



Durante décadas psicanalistas reproduziram uma postura preconceituosa face à educação. A concepção de que o projeto civilizador se sustenta sobre a repressão e sobre o imperativo para que o sujeito sublime suas pulsões, implicava que toda educação seria repressora e contrária à ética da psicanálise. No entanto, a “hipótese repressiva”, como a nomeou Foucault, deu lugar à compreensão de que o desejo e a sexualidade não são “naturais”, mas o produto de configurações históricas e transformações criativas frente ao instituído. Sándor Ferenczi e Donald Winnicott conceberam que uma educação psicanaliticamente orientada seria capaz de fornecer ao sujeito e à comunidade ferramentas para a emancipação da moralidade vigente. O livro que Alexandre Patrício de Almeida nos apresenta é fruto de extensa pesquisa acadêmica e de ampla experiência em instituições educacionais. Suas reflexões nos indicam a evidência de que pensar o sujeito dissociado do campo educativo seria regredir a uma psicanálise naturalista, ingênua e, portanto, estéril; assim como pensar a tarefa educacional desconsiderando a pulsão e o desejo implicaria tolher a capacidade criadora das nossas crianças e adolescentes.

*Daniel Kupermann
Psicanalista e professor livre docente
do Instituto de Psicologia da USP*

PSICANÁLISE

ISBN 978-65-5506-815-3

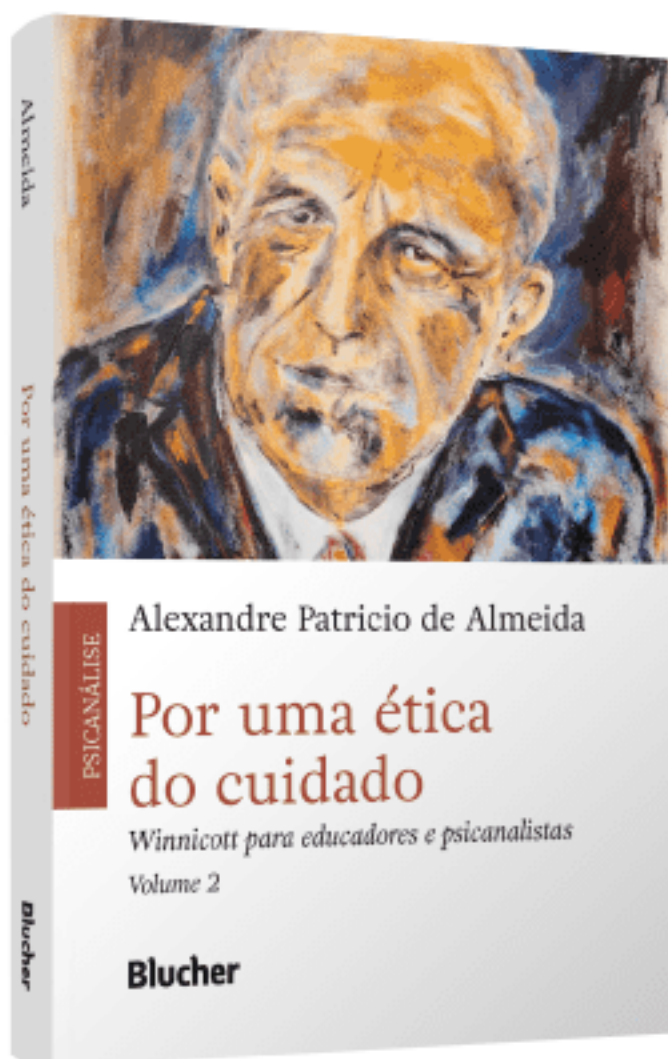


9 786555 1068153



www.blucher.com.br

Blucher



Clique aqui e:

[VEJA NA LOJA](#)

Por uma Ética do Cuidado – Volume 2 Winnicott para educadores e psicanalistas

Alexandre Patricio de Almeida

ISBN: 9786555068153

Páginas: 312

Formato: 14 x 21 cm

Ano de Publicação: 2023
