

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Claudia Greco

A escola de educação infantil como ambiente “suficientemente bom”

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

SÃO PAULO

2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Claudia Greco

A escola de educação infantil como ambiente “suficientemente bom”

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para obtenção do título
de MESTRE em Psicologia Clínica pela
Universidade Católica de São Paulo, sob a
orientação do Prof. Doutor Zeljko Loparic.

São Paulo

2008

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Zeljko Loparic, pela orientação deste trabalho e por compartilhar a sua admirável capacidade intelectual com os seus alunos, sempre com bom humor.

À Dra. Ariadne Moraes e ao Dr. Gilberto Safra, pelas contribuições importantes que fizeram no exame de qualificação deste trabalho.

À Prof. Renate Meyer Sanches, pelas valiosas discussões e sugestões e pelo apoio e carinho com que incentivou esta pesquisa.

À Maria de Lurdes Trassi Teixeira, pelo cuidado e presença imprescindíveis à realização deste trabalho e por muito mais.

À Simone Greco, irmã e amiga, que contribuiu com a sua leitura rigorosa e sugestões importantes, além do apoio desde sempre e do cuidado e carinho com os sobrinhos.

À Sonia Teller, amiga e companheira, pela solidariedade e amizade.

À Lea Baptista, com quem tive o prazer de trabalhar e que tanto me ensinou.

À Carla Zangelmi, amiga generosa, pelo carinho e incentivo de tantos anos.

Ao Carlos Fernandes, que tem o prazer e a alegria de ensinar e me faz tocar piano.

À Mirian A. Ribeiro, pela dedicação, afeto e cuidado com os meus filhos.

Ao Paulo, por tantos anos compartilhados, pelo carinho e pelos nossos filhos.

Aos meus filhos, Beatriz e Gabriel, por me ensinarem a ser mãe todos os dias e me trazerem muita alegria e felicidade e me fazerem desejar ser melhor.

À Clélia, minha mãe, pelo amor e pelos almoços fartos e apetitosos. À Ana, minha avó querida, pelos cuidados e afeto. Ao Luiz Paulo, à Patrícia e aos meus sobrinhos Mário e Thomas, pelo carinho e incentivo. E às minhas tias Irene e Maria, *in memoriam*.

À equipe do *Quintal do João Menino*, em especial, a Tereza, a Elaine e a Neusa, por acolherem os meus filhos.

Ao Volnei Valentim, pela leitura atenta e revisão do texto.

Aos amigos que me acompanham, pelo apoio e carinho.

Às crianças que acompanhei profissionalmente nestes anos, com quem muito aprendi e me diverti, que me motivaram a realizar este trabalho e também às suas famílias. Ainda aos profissionais com os quais convivi, especialmente àqueles com os quais pude estabelecer uma boa parceria.

Ao final, os meus agradecimentos a uma pessoa muito especial, meu pai, Caetano Mario Abramovic Greco, que me permitiu realizar quase todos os percursos possíveis e imagináveis em busca de um saber que é a própria vida. Pela sua generosidade, amor e coragem, por tanto me ensinar.

“O professor que fornece à criança os instrumentos e as técnicas para o brincar construtivo e o trabalho, e também um objetivo para o esforço através da avaliação pessoal, está na mesma posição de importância ou necessidade daquele que cuida de um bebê. A pessoa que cuida do bebê e o professor, não menos que aquela, estão disponíveis para receber o gesto espontâneo de amor da criança, capaz de neutralizar suas preocupações, remorsos ou culpa, surgidos em consequência das idéias que se desencadeiam no auge da experiência instintiva.”

Winnicott, D. W. *Natureza Humana*

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a escola de educação infantil como um possível ambiente “suficientemente bom”, criador de condições favoráveis ao processo de amadurecimento pessoal da criança e conseqüentemente à aprendizagem. Ela tem como referência as proposições sobre a escola maternal e a teoria do amadurecimento pessoal desenvolvidas pelo psicanalista e pediatra inglês Donald Woods Winnicott. Ele sinaliza que a escola maternal tem tarefas em relação ao amadurecimento emocional da mesma forma que a mãe tem e que deve realizar um trabalho psicoprofilático, contribuindo para a saúde mental da criança, necessária para alcançar o estatuto de indivíduo e permitir-lhe o acesso à cultura.

Verificamos que o uso da psicanálise no campo da educação, proposto pelo autor, permite ir além da “escuta” psicanalítica, realizando uma intervenção por meio do manejo das questões escolares, caminhando na direção da integração: do self, dos vários ambientes da criança e do indivíduo com a sociedade. Partindo de duas abordagens pedagógicas que fundamentam as escolas, a construtivista e a não-construtivista, discutiu-se até que ponto a escola de educação infantil pode se constituir em um ambiente “suficientemente bom” de acordo com a teoria do amadurecimento e sugerimos que algumas condições fossem criadas para se caminhar nesta direção.

Palavras-chave: educação infantil, psicanálise winnicottiana, ambiente, escola, aprendizagem, amadurecimento.

ABSTRACT

This study aims to examine the school of kindergarten as a possible environment "good enough", creating favorable conditions for the process of ripening the child and consequently learning. It has as reference propositions on the maternal school and the personal maturity theory developed by the English psychoanalyst and pediatrician Donald Woods Winnicott. He indicates that the maternal school has tasks in relation to emotional maturity, same as the mother. And must hold a job psicoprofilatic, contributing to the children's mental health, needed to achieve the individual status and allow his access to Culture.

We note that the use of psychoanalysis in education, proposed by the author, allows us to go beyond "listens" psychotherapy, performing an intervention through the management of school issues, moving toward integration: the self, of the variety of children's environments and the individual relations with society. Having two pedagogical approaches underlying the schools as base, the constructive one and the non-constructive, been discussed if school of early childhood education can be in a "good enough" environment according to the theory of ripening and we suggest that some conditions need to be created regarding moving towards this direction.

Keywords: kindergarten, psychoanalysis winnicottiana, environment, school, learning, ripening.

PADRÃO UTILIZADO NAS REFERÊNCIAS DE D.W.WINNICOTT

Nesta pesquisa, as referências aos textos de D.W.Winnicott foram realizadas de acordo com a compilação organizada pelo Dr. Knud Hjulmand, professor do Departamento de Psicologia da Universidade de Copenhague. A publicação de tais referências está disponível na Revista do Grupo de Pesquisa em Filosofia e Práticas Psicoterápicas do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, *Natureza Humana*, v.1, n.2,1999. Desse modo, registrou-se no corpo do texto o ano da primeira publicação de cada trabalho, seguido, quando especificação adicional se faz necessária, de uma ou mais letras, assim como a data em que foi escrito (entre chaves). Os números das páginas referem-se à edição da obra de Winnicott utilizada neste estudo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. Winnicott e a Educação Infantil	11
CAPÍTULO I	28
A TEORIA DO AMADURECIMENTO EMOCIONAL HUMANO	28
1. O estágio de dependência absoluta	28
1.1. A concepção de ser humano na teoria winnicottiana, o início das vivências pré-primitivas e a experiência do nascimento.	28
1.2. O estágio da primeira mamada teórica e a ilusão de onipotência	34
CAPÍTULO II	50
O ESTÁGIO DA DEPENDÊNCIA RELATIVA	50
1. O estágio da desilusão e de início da separação mãe-bebê e dos processos mentais	50
2. O estágio da transicionalidade, o brincar e as experiências culturais	54
2.1. Fenômenos e objetos transicionais	54
2.2. O brincar e a criatividade primária	59
2.3. As experiências culturais	71
3. O estágio do uso do objeto	73
4. O estágio do EU SOU e o estatuto de unidade do indivíduo	80
5. O estágio do concernimento e a posição depressiva	83
5.1. A moralidade pessoal	89
O ESTÁGIO DA INDEPENDÊNCIA RELATIVA	97
1. O estágio edípico e a sexualidade do ponto de vista winnicottiano	97
CAPÍTULO III	102
A EDUCAÇÃO INFANTIL E A TEORIA WINNICOTTIANA	102
1. O início do processo de escolarização e a função da escola maternal	102
2. A importância do espaço físico da escola maternal	108
3. O diagnóstico escolar e a formação do professor	111
3.1. Definição dos conceitos de saúde e doença, normalidade e anormalidade, para um diagnóstico mais preciso	111
3.2. A importância do diagnóstico escolar e a formação do professor	114
4. O papel do professor na educação infantil e as condições favoráveis ao ensino	127
4.1. As relações de influência na aprendizagem	131
5. A proposta pedagógica da escola maternal	135
6. O relacionamento entre a família, a criança e o professor	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156

INTRODUÇÃO

1. Winnicott e a Educação Infantil

Este estudo tem por objetivo analisar a escola de educação infantil¹ como um possível ambiente “suficientemente bom”, propiciador de condições favoráveis ao processo de amadurecimento integrado da criança e conseqüentemente à aprendizagem. Partiremos da psicanálise desenvolvida por Donald Woods Winnicott (1896-1971), utilizando como referências a teoria do amadurecimento pessoal, considerada por ele como a “espinha dorsal” do seu trabalho, e as proposições sobre a escola maternal por ele desenvolvidas, além de outros textos que, embora não estejam diretamente ligados ao tema, contribuem com a realização desta pesquisa. O autor afirma que a psicanálise pode ser utilizada pela escola no manejo das questões escolares. A escola de educação infantil, denominada de “escola maternal” pelo autor, pode e deve se constituir em um ambiente facilitador do amadurecimento emocional humano e, naturalmente, à aprendizagem. Desse modo, ela estará realizando um trabalho de psicoprofilaxia e contribuindo, assim como a mãe, para o assentamento ou manutenção das bases da saúde mental da criança através da integração, necessária para alcançar ou manter o estatuto de indivíduo e permitir-lhe o acesso à cultura.

Winnicott referia-se à escola maternal considerando o atendimento escolar de crianças entre 2 e 5 ou 7 anos, aproximadamente. Naquela época, as crianças ingressavam na escola maternal em torno de 2 anos de idade, mas, atualmente, muitos ingressam mais cedo, ainda bebês, em creches ou berçários e, por esse motivo, pretendo abarcar esse período neste estudo. Penso que as idéias e reflexões que o autor desenvolve a respeito da escola maternal podem ser estendidas a um período anterior, evidentemente considerando o estágio de amadurecimento emocional em que as crianças se encontram.

O autor escreveu diversos textos dirigidos à escola maternal e aos profissionais que atuam ou dialogam com ela (diretores, coordenadores, professores, assistentes sociais, médicos etc.). Embora a sua preocupação não fosse pedagógica, podemos dizer que ele acabou desenvolvendo um certo projeto de escola maternal. Ele se preocupava com o

¹ O MEC (Ministério da Educação e Cultura) considera a educação infantil o período que compreende o atendimento escolar a crianças de zero a 5 anos de idade e tomaremos esse período como referência.

amadurecimento pessoal e considerava a capacidade para aprender natural nas crianças saudáveis e criativas. O seu objetivo era chamar a atenção da escola maternal para o desenvolvimento emocional da criança, sinalizando que ela tem tarefas em relação ao amadurecimento da mesma forma que a mãe tem. Ainda em vários textos, não dirigidos à educação especificamente, encontramos referências sobre o brincar, o pensar, o aprender e o ensinar, a agressividade, as experiências culturais, a criatividade etc., temas esses que muito interessam à escola de educação infantil.

Este trabalho é resultado da minha experiência como psicóloga escolar, inicialmente com crianças cursando a educação fundamental e, depois, com crianças da educação infantil. A retomada das idéias deste autor por mim foi se dando concomitantemente à minha “entrada” na escola e a necessidade de encontrar uma teoria que permitisse uma compreensão das relações no âmbito escolar e uma intervenção no sentido de facilitar o desenvolvimento da criança e o seu processo de aprendizagem. A atuação do psicólogo na instituição escolar, em geral, causa muita polêmica, tanto entre os educadores quanto entre os psicólogos. Os educadores, em geral, argumentam que as questões emocionais são da competência dos psicólogos, e estes, por sua vez, receiam um uso indevido da psicologia por parte dos educadores e também dos psicólogos, transformando a escola em clínica. Winnicott afirma que a escola deve se preocupar, sim, com o amadurecimento emocional humano e oferecer condições para o seu desenvolvimento. São feitas muitas críticas quando se tenta atravessar esse limiar e, de fato, pensar as interfaces psicanálise/educação não resulta em uma tarefa fácil; no entanto, acredito que essa interlocução possa trazer benefícios tanto para o campo educacional como para o da psicologia escolar. Winnicott propõe o uso da psicanálise na escola maternal, que é diferente do seu uso na clínica psicanalítica, de modo que as intervenções sejam adequadas ao ambiente escolar.

Partiremos da teoria do amadurecimento emocional humano, especialmente dos estágios de dependência absoluta e de dependência relativa, destacando o conceito de ambiente, tal como o autor propõe, não como mera externalidade, mas participando do processo de constituição do ser humano. Winnicott afirma que existe uma tendência ao amadurecimento emocional no ser humano, mas é o ambiente que fornece as condições necessárias a ele. O autor parte do pressuposto de que o bebê e o ambiente formam um todo, desde o início, inseparáveis e que se constituem mutuamente. Ele afirma que “o todo forma uma unidade”, ou seja, o homem e o ambiente são indissociáveis e que se fala do homem juntamente com as suas experiências culturais. Esta mudança de enfoque é

fundamental na psicanálise winnicottiana, que se propõe pensar os processos do amadurecimento humano a partir do ponto de vista do bebê e não do observador. Aqui a idéia é pensar como o bebê “conhece” o mundo. O autor diz: “Do ponto de vista do bebê nada existe além dele próprio e, portanto, a mãe é, inicialmente, parte dele” (1988, p. 9). Ele nos propõe um exercício de “ver com os olhos do bebê”, ou seja, mudando de perspectiva, alteramos a compreensão dos fenômenos. Dias, em *A teoria do amadurecimento humano*, de D. W. Winnicott, aborda com profundidade a importância do ambiente nos diferentes estágios do amadurecimento e elucida essa questão:

Quando, referindo-se aos estágios iniciais, e levando em conta o que seria o ponto de vista do bebê, o autor fala de ambiente externo, este só é externo na perspectiva do observador. No início da vida, o ambiente é subjetivo e, nesse sentido, não é interno nem externo. Enquanto subjetivo, o ambiente participa intrinsecamente da constituição do si-mesmo e não é, meramente, uma influência externa. É somente no decorrer do processo de amadurecimento que a criança poderá chegar ao sentido de externalidade. Só assim o ambiente será visto como externo e, mesmo assim, não inteiramente e nem sempre (2003, pp. 66-67).

Podemos pensar então, a partir do conceito de ambiente, nos fenômenos escolares de forma dinâmica, não sendo apenas produzidos por fatores sócio-históricos ou por uma subjetividade desvinculada de um determinado contexto. Os fenômenos escolares são produzidos em um determinado ambiente, em uma escola que possui uma filosofia da educação e um projeto pedagógico específico e pode ser ou não um ambiente “suficientemente bom” e atender ou não as necessidades do aluno, facilitando ou dificultando o processo de amadurecimento emocional humano, assim como o lar da criança. É na relação entre pessoas que o amadurecimento se dá ou não e Winnicott pensa o ambiente da escola maternal como uma primeira extensão do lar, do ambiente familiar. A escola maternal, diz o autor, é a primeira saída do “cercado”, cercado proporcionado pelos pais e, mais inicialmente, pelos braços da mãe.

A escola maternal foi se tornando não apenas necessária à sociedade moderna, mas imprescindível, porque o cuidado das crianças pequenas, inclusive os cuidados mais básicos, que sempre ficaram a cargo dos pais e, mais especificamente, das mães no início da vida do bebê, foram delegados parcialmente à escola maternal. Houve mudanças econômicas, políticas e sociais, que culminaram com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, e, conseqüentemente, precipitaram o ingresso das crianças pequenas à escola. Houve mudanças também na estrutura familiar, com filho único muitas vezes, com

parentes distantes e pais que trabalham em período integral e dispõem de pouco tempo para os cuidados dos seus filhos etc., que fizeram com que o desenvolvimento da criança, que até então era de responsabilidade da família, passasse a ser partilhado com a escola. Várias pesquisas constataam que os pais atualmente afirmam, inclusive, que a educação da criança cabe à escola.

A escola maternal torna-se ainda mais importante se pensarmos que a entrada das crianças pequenas (me refiro aqui aos bebês) na escola, muitas vezes, coincide com os primeiros estágios do amadurecimento pessoal. Atualmente, muitos bebês ingressam na escola maternal aproximadamente aos 4 meses de idade, data que coincide com o término da licença maternidade e com a necessidade de as mães retornarem ao trabalho. Nesse período, a criança é ainda muito dependente dos cuidados maternos, ou se encontra ainda no estágio de dependência absoluta, ou na transição para o estágio seguinte, de dependência relativa. O conhecimento desses estágios do amadurecimento é importante para que a escola maternal possa oferecer o ambiente que cada criança necessita, de acordo com a capacidade e os recursos que ela possui. O ambiente facilitador não é o mesmo em todos os estágios do desenvolvimento, variando conforme os estágios e as necessidades de cada criança. No estágio de dependência absoluta, por exemplo, o ambiente tem de se adaptar o máximo possível às necessidades do bebê, já que ele é totalmente dependente do ambiente. À medida que a criança conquista certa autonomia e independência, o ambiente pode ir se desadaptando, já que ela agora possui recursos para lidar com as falhas ambientais.

As necessidades de um bebê são muito diferentes das de uma criança que possui 1 ano ou 1 ano e meio de idade e teve um bom desenvolvimento. Essa criança já alcançou uma certa integração, conquistou algumas capacidades e possui determinada estrutura de personalidade. Nesse caso, a escola, como ambiente, deve favorecer a manutenção dessas conquistas e propiciar o desenvolvimento de outras capacidades. Winnicott nos lembra que mesmo a criança que atingiu o estágio do EU SOU e a integração, pode perdê-lo quando as condições forem desfavoráveis ou traumáticas; então, a manutenção dessa conquista é uma tarefa importante. Nos casos em que não foi possível à criança encontrar no lar a estabilidade necessária ao processo de amadurecimento, a escola maternal pode então oferecer uma alternativa, proporcionando as condições favoráveis que não foram possibilitadas à criança pela família. Quanto mais cedo ela puder retomar o seu processo de amadurecimento, rumo à integração, maiores chances ela terá de superar as dificuldades e se tornar independente.

Winnicott enfatiza a necessidade de a escola maternal desenvolver um trabalho preventivo. Em *Educação para a saúde através do rádio*, por exemplo, ele afirma que uma das funções da educação é cuidar da saúde, mas não em “moldes massificados”, e sim “à *educação para a saúde em termos de psicologia* (grifo meu) e não à educação em questões de saúde física e na prevenção e tratamento de doenças” (1957i, p. 2). Diz que lhe “parece que toda a educação sanitária é psicológica” (1957i). A partir dessa afirmação, percebemos o sentido amplo que o termo educação adquire na psicanálise winnicottiana, não se referindo apenas ao conhecimento formal ou intelectual, mas relacionado ao desenvolvimento integral do indivíduo; o autor sinaliza a necessidade de se considerar o aspecto emocional na aprendizagem. Muitas vezes, educação e cuidado podem ser entendidos como sinônimos na obra do autor.

A escola maternal pode desempenhar um papel importante na ampliação do âmbito de relações dessa família moderna, assistindo-a e revestindo-se de um valor especial para a comunidade. No entanto, alerta que uma das funções da escola maternal é dar apoio ao lar (não uma alternativa), numa relação de complementaridade com os pais, auxiliando-os no cuidado com os filhos, acreditando na competência dos mesmos e assegurando-os na sua tarefa de pais. O autor menciona que, na Inglaterra, seu país de origem, o Estado reconhece que “uma boa mãe é o melhor juiz para decidir o que é bom para o seu próprio filho, desde que esteja informada quanto aos fatos e educada quanto às necessidades” (1945 e {1944}, p.197). É nesse âmbito que compete à escola esclarecer os pais sobre as causas subjacentes envolvidas em determinadas questões, não sendo necessário nenhum tipo de aconselhamento ou instrução quanto a um método.

É preciso que os pais possam fazer as suas experiências e aprender com os próprios erros; cabe a eles tomarem as decisões referentes à própria família e não devem apenas seguir sugestões e conselhos de especialistas e profissionais que desconhecem muitas vezes a história dessa família ou a conhecem parcialmente. Cabe aos pais a plena responsabilidade no que se refere à criação de sua própria família, devendo a escola reconhecer-lhes esse direito; “tudo o que não apoiar especificamente a idéia de que os pais são pessoas responsáveis será prejudicial, a longo prazo, ao próprio âmago da sociedade” (ibid, p.199).

A função da escola não é a de substituto para a mãe ausente, mas ela deve “suplementar e ampliar o papel que, nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha” (1953 d, p. 214). *A escola maternal deve dar continuidade ao trabalho iniciado pela mãe*

(grifo meu), mantendo com a criança uma relação pessoal e acolhedora, respeitando o seu ritmo e atendendo as suas necessidades, sem impor as suas regras de modo rígido e intrusivo. Ela precisa ter flexibilidade, o que significa se adaptar a cada criança de acordo com as suas próprias necessidades e de acordo com o estágio de amadurecimento em que ela se encontra.

...quando a escola maternal continua a propiciar um meio físico e a assistência corporal à criança está desempenhando uma tarefa básica de higiene mental. A alimentação não constitui, meramente, uma questão de meter comida na criança; é outra maneira pela qual a professora continua a obra da mãe. A escola, à semelhança da mãe, mostra amor mediante a alimentação da criança e, tal como sucede à mãe, tanto espera ser recusada (odiada, rejeitada) como ser aceita (merecer confiança). Na escola maternal não há lugar para tudo quanto seja impessoal ou mecânico, visto que, para a criança isso significa hostilidade ou (ainda pior) indiferença (1953 d, p. 220).

Devemos ter um cuidado maior com relação às crianças pequenas (até uns 5 anos aproximadamente), pois embora elas já tenham atingido algum desenvolvimento e alcançado determinados estágios do amadurecimento, a estabilidade ainda não é um fato; há certa imaturidade e, em muitos períodos, pode haver uma regressão a estágios anteriores. É por esse motivo que a escola, em certos momentos, tem de poder desempenhar a função da mãe que possibilitou confiança à criança. Todas as crianças de uma escola maternal, observa o autor, “em certos momentos e de um ou outro modo, são bebês que necessitam de assistência materna (e paterna)” (1953d, p. 216). Assim como a mãe “suficientemente boa”, o professor deve ser capaz de fornecer essa assistência à criança quando for necessário. O autor afirma que o professor é tão importante quanto uma pessoa que cuida de um bebê:

O professor que fornece à criança os instrumentos e as técnicas para o brincar construtivo e o trabalho, e também um objetivo para o esforço através da avaliação pessoal, está na mesma posição de importância ou necessidade daquele que cuida de um bebê. A pessoa que cuida do bebê e o professor, não menos que aquela, estão disponíveis para receber o gesto espontâneo de amor da criança, capaz de neutralizar suas preocupações, remorsos ou culpa, surgidos em consequência das idéias que se desencadeiam no auge da experiência instintiva (1988, p. 94).

A professora² da escola maternal desempenha um papel essencial no processo de desenvolvimento das potencialidades da criança. Para desempenhar plenamente a sua tarefa, ela precisa estar em contato com as funções maternas que a auxiliarão a se identificar com as crianças e, dessa forma, reconhecer os seus sentimentos e necessidades, desenvolvendo uma relação pessoal com cada uma delas. O autor afirma que uma boa professora é aquela que possui “um profundo entendimento intuitivo da natureza humana” (1996p, p. 94). A professora precisa, sobretudo, gostar daquilo que faz, ter um interesse genuíno no trabalho que realiza. Além de uma boa formação docente e conhecimentos específicos da sua área e das disciplinas que desenvolve, ela precisa ter determinadas características pessoais, tais como sensibilidade, paciência, amorosidade e uma capacidade de se relacionar, para a felicidade e alegria de viver sem negar as dificuldades inerentes à própria vida.

Não há esperança para o profissional que trabalha numa escola maternal que é sentimental, ou impaciente, ou insensível, ou desconfiado ou ‘superior’. ‘Somente se candidatem aqueles capazes de amar’, o anúncio deveria dizer (1996l, p. 80).

Nesse período inicial da infância, o bebê necessita de cuidados especiais porque as bases da saúde mental estão sendo formadas e a estrutura da personalidade está sendo consolidada. O trauma, nesta fase, definido por Winnicott como a interrupção da continuidade de Ser, em relação à qual não existem defesas, pode ter conseqüências prejudiciais para a criança, estabelecendo uma cisão da personalidade em termos de falso e verdadeiro si-mesmo. Em *Higiene mental da criança pré-escolar*, já fazendo referência a uma criança um pouco maior, ele assinala que a criança pequena precisa de algo especial nas pessoas que a cercam para que seu desenvolvimento emocional tenha continuidade e afirma que os efeitos dos traumas são muito maiores na idade pré-escolar do que na escolar. Ele justifica a importância do cuidado nesse período, entre 1 e 5 anos de idade aproximadamente:

...a capacidade de a criança pequena modificar a realidade interna ou a fantasia profunda através do contato com a realidade externa é característica da idade. A criança em idade escolar e o adulto

² Winnicott, em seus textos, se dirige, em geral, às professoras, já que a maioria que ocupa esse cargo em escolas de educação infantil é constituída por mulheres. Aqui também utilizaremos o gênero feminino, predominantemente, porque a situação ainda se mantém. Mas o que dissermos relativo às professoras, deve também ser estendido aos professores.

são muito mais inflexíveis a este respeito. Isso opera de duas maneiras, pois embora a criança pequena esteja aberta à mudança - isto é, esteja se desenvolvendo -, ela também está muito mais sujeita do que a criança mais velha ou o adulto a sofrer danos permanentes a partir de traumas provenientes da realidade externa. Portanto, a necessidade da criança pequena é dupla - nós precisamos fornecer-lhe um relacionamento amoroso ativo, além de protegê-la de choques e frustrações desnecessários e de estimulações excessivas (1996l, p. 78).

O ambiente desempenha papel fundamental nesse processo de amadurecimento e é responsável pelos cuidados da criança, podendo evitar os traumas, se fornecer uma boa provisão ambiental à criança; embora exista uma tendência inata ao amadurecimento humano, é preciso que existam, também, condições favoráveis para que esse amadurecimento possa acontecer. O ambiente, como já mencionamos, não deve ser entendido meramente como influência externa na teoria winnicottiana; ele é parte do indivíduo, mesmo que ele, no início, não o perceba enquanto tal. Winnicott, em *Natureza Humana*, utilizando a analogia da bolha para falar sobre a importância da influência ambiental numa etapa precoce do desenvolvimento, diz:

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 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, substituída pela reação à intrusão (1988, p. 149).

Essa descrição nos remete não só à vida uterina do bebê, mas pode ser aplicada a processos mais complexos da vida posterior. No primeiro caso, as experiências fazem parte da vida e são sentidas como reais pelo indivíduo; podemos dizer, em outros termos, que o bebê realizou um gesto espontâneo e foi acolhido. Já no segundo caso, são apenas reações à intrusão e não há a sensação de um “viver verdadeiro”; há um retraimento por parte do indivíduo, causando um isolamento e levando-o ao desenvolvimento de um falso self.

Evidentemente, a criança ao ingressar na escola maternal traz consigo uma história anterior que precisa ser considerada e, muitas vezes, *já houve falhas* no processo de constituição do seu próprio self, não tendo a escola contribuído para esta formação. Mas, mesmo nesses casos, a educação pode reforçar essa cisão entre verdadeiro e falso si-mesmo se não permitir a expressão do gesto espontâneo, se não propiciar espaço para a

criatividade, se o ambiente da escola funcionar de forma intrusiva, do mesmo modo como o lar, “impondo” a realidade à criança, tentando inculcar-lhe “valores morais”, reforçando a defesa da criança e comprometendo o seu processo de amadurecimento emocional. A escola, muitas vezes, gosta de crianças que são bem adaptadas, tímidas, quietas, que auxiliam a professora e não perturbam a ordem, que afinal, se submetem ao ambiente.

A escola, afirma o autor, freqüentemente propicia a estabilidade necessária à criança, inclusive nos casos em que o lar não pode propiciar, fornecendo uma provisão ambiental fundamental ao processo de amadurecimento. A estabilidade, fornecida em tempo oportuno, poderá crescer na criança como “os ossos em seu corpo, de modo que, gradualmente, no decorrer dos primeiros meses e anos de vida, terá avançado, da dependência à independência e da necessidade de ser cuidada, para a independência. É freqüente a criança obter em suas relações e na escola o que lhe faltou no próprio lar” (1946b, p. 139).

Winnicott assinala a importância dos cuidados primordiais maternos que permitem o desenvolvimento da capacidade da criança de “crença em” e o surgimento do espaço potencial na constituição do indivíduo e da cultura. A partir dessa perspectiva, podemos pensar a capacidade para aprender e criar o conhecimento relacionado não apenas ao estabelecimento da capacidade de representação da criança - capacidade esta que ocorre mais tarde no processo de amadurecimento, no estágio do EU SOU -, mas, relacionado às fases primitivas de constituição do si-mesmo, à relação mãe-bebê, à possibilidade de ilusão de onipotência que o ambiente facilitador promoveu ao atender às necessidades da criança, permitindo a “criação” do seio e, mais tarde, a constituição do indivíduo como uma pessoa total. A capacidade para conhecer e aprender, poderíamos dizer, é inata, de certo modo, no sentido que o autor utiliza o termo inato: existe uma tendência em todo ser humano à aprendizagem, que depende de condições favoráveis do ambiente para se realizar. O autor afirma que essa capacidade de a criança “crer” é um fator decisivo no processo de aprendizagem:

Na educação, vocês podem transferir para a criança as crenças que têm significado para vocês mesmos e que pertencem à pequena área cultural ou religiosa na qual vocês casualmente nasceram ou a qual aconteceu de vocês escolherem como alternativa à primeira situação. Mas o sucesso de vocês vai depender da capacidade de a criança crer. O desenvolvimento dessa capacidade não é uma questão de educação... É uma questão de experiência de desenvolvimento do bebê e da criança, no que diz respeito aos cuidados de que eles são alvos (1986 b, p. 138).

Essas vivências permeiam o processo de aprendizagem e possibilitam a “criação” do conhecimento, pensado a partir da teoria winnicottiana, não apenas vinculado ao desenvolvimento intelectual, mas integrado ao desenvolvimento emocional do indivíduo. É por esse motivo que sugiro que essa questão da capacidade da criança de “crença em” seja sim considerada uma questão de educação, principalmente se a pensamos em um sentido mais amplo, tal como o autor nos propõe. Se a criança não pôde desenvolver essa capacidade porque não teve uma boa provisão ambiental, agora a escola maternal pode oferecer um “ambiente suficientemente bom”, criando condições favoráveis para o desenvolvimento dessa capacidade, e suprimindo eventuais falhas, quando essas não forem demasiado graves.

Logo, o conhecimento de fato só é possível quando a criança pôde se constituir em um indivíduo, quando ela teve oportunidade de “criar” o seio materno pela ilusão da onipotência, e depois pode prosseguir o seu amadurecimento através do processo de desilusão, constituindo o espaço potencial ou transicional entre ela e a mãe, e mais tarde, podendo perceber a realidade como externa, diferente do seu próprio self. A criatividade depende da possibilidade de ter constituído esse espaço potencial, de ter sido o “criador” da realidade, antes de descobrir que ela já estava dada, de ter podido fazer “uso” dos objetos de um modo único e pessoal, a partir da própria subjetividade.

O autor assinala a diferença entre aqueles que atingiram o estágio do EU SOU e, aqueles que não alcançaram esse estágio. Enquanto os primeiros vão à escola para aprender, os outros vão à escola para encontrar um lar e a estabilidade que lhes faltou. Ele assinala que a psicanálise freudiana (e os seus seguidores) parte do pressuposto de que existem relações de objeto desde o início, que existe um EU já no início, uma realidade psíquica interna, que se relaciona com o mundo externo. Ela abordou, diz o autor, a relação entre “pessoas totais”, que alcançaram o estágio do EU SOU e que atingiram a integração. Winnicott justamente coloca a realidade em suspenso: para o autor, não existe um EU inicial, não existe um indivíduo desde o início que possui interior e exterior e que se relaciona com os objetos; esse estágio tem de ser alcançado, mas para ser alcançado é necessária uma mãe suficientemente boa. Ele amplia a sua concepção de homem mediante a compreensão dos fenômenos relativos à realidade compartilhada.

Durante o processo de amadurecimento, as crianças têm de se haver com muitas questões importantes relativas à própria vida. As frustrações são inerentes a esse processo e, a criança já está enfrentando muitas dificuldades com relação aos seus próprios

sentimentos e a escola precisa ser capaz de cuidar do aspecto emocional para auxiliá-la. Winnicott critica a psicanálise freudiana, que afirma que a criança precisa aprender a tolerar desde cedo as frustrações e que nós devemos ensiná-la; caso a mãe ceda aos desejos da criança, ela se tornará mimada, sem limites e não saberá lidar com a realidade.

Aprender a tolerar as frustrações! Como se precisássemos introduzir frustrações! As frustrações inevitáveis da experiência da criança pequena certamente são suficientes, e provavelmente até as mais resistentes têm dificuldade em tolerá-las. Deve ficar claro que a criança pré-escolar está lidando com tudo aquilo que precisa ser tolerado no curso comum do desenvolvimento emocional, e a nossa tarefa é auxiliá-la em suas defesas contra os terríveis sentimentos de culpa, ansiedades e depressão, em vez de treiná-las para ser - para ser como - para ser como o quê? Como nós? Eu não estou convencido de que vocês e eu estejamos em posição de ditar, inclusive para a criança pequena, o que é ideal. Se as crianças nos amam, elas tentarão ser o que de melhor vêem em nós. Talvez seja mais seguro limitar os nossos esforços conscientes e ajudá-las a evitar o desespero (que se revela nos ataques de raiva e de outras maneiras, além da tristeza e da depressão), e não tentar moldá-las em um padrão que nós, na nossa sabedoria infinita, criamos para elas (1961, pp. 80-81).

A criança pequena precisa de adultos que acreditem nos seus sentimentos e compreendam os seus problemas; ela tem o desejo de comunicar-se e uma crença na capacidade de compreensão dos adultos; se eles fracassam em não entender o que ela quer comunicar, isso lhe causa grande aflição. Winnicott afirma que as crianças mais velhas estão desiludidas e

para elas não constitui grande choque não serem compreendidas ou mesmo concluírem que podem trapacear e que a educação é, em grande parte, uma educação para a trapaça e para a contemporização. Contudo, todas as crianças (e mesmo alguns adultos) conservam-se em maior ou menor grau capazes de recuperar a crença em serem compreendidas, e em suas brincadeiras podemos surpreender sempre a saída para o inconsciente e para a probidade, a franqueza inata, que tão curiosamente começa em plena floração na criança e depois vai murchando até tornar-se um reduzido botão (1942b, p. 165).

Considero importante assinalar nesse trabalho que, embora reconheça ser o campo educacional determinado por diversos fatores, tais como os políticos, sociais, culturais, econômicos, históricos, pedagógicos etc., não pretendo abordá-los com profundidade nesse trabalho. Winnicott, na sua obra como um todo e na abordagem de questões relativas a esse tema, considerou a existência desses múltiplos fatores determinantes da dimensão

educacional, e salientou em diversos momentos que eles devem ser levados em conta para uma análise mais ampla da educação.

O autor, por exemplo, abordou a educação para populações de baixa renda, denunciando o preconceito que existe com relação aos padrões estabelecidos pelas classes pobres. Ele alerta que devemos ter cuidado ao iniciar um trabalho educacional em bairros mais pobres porque corremos o risco de impor os nossos valores a essa classe social, tentando moldá-las em um padrão diferente do que elas possuem. Nas palavras do autor:

Existe um claro perigo em iniciarmos este tipo de trabalho nos bairros pobres. Por que não começarmos oferecendo escolas maternas para as nossas próprias crianças, e somente depois, quando estivermos seguros, tentar conseguir dinheiro para os filhos das pessoas que vivem na pobreza e na sujeira? A maioria das crianças de 2, 3 e 4 anos se sente à vontade em ambientes não-muito-limpos e talvez fique assustada com a austeridade daquilo que vocês e eu chamaríamos de “bom gosto”. De muitas maneiras nós poderíamos estar submetendo as crianças a uma tensão excessiva, colocando-as em ambientes onde fazer bagunça é um pecado, onde sujar a parede é um sacrilégio, onde lambar a vidraça da janela é pouco higiênico e onde urinar no chão é deixar terrivelmente claro que você é uma pessoa sem controle (1996 [1936], p. 81).

Apesar de não poder aprofundar esses diversos fatores, considero importante mantê-los na vizinhança, uma vez que uma análise que não os considere incorreria no erro de obter uma visão parcial do problema da educação. Em *A produção do fracasso escolar* (1990), Patto assinala que a psicologia escolar, na década de 80, já prestou esse desserviço à educação, tendo sido extremamente reducionista, psicologizando o espaço escolar e responsabilizando os alunos e as suas famílias pelo fracasso da escola.

Por fim, gostaria de abrir aqui um parêntesis, mencionando algumas diferenças entre a psicanálise tradicional³ e a psicanálise winnicottiana, esclarecendo o leitor qual a abordagem que utilizo como referência nesse trabalho. Considero que Winnicott traz alguns conceitos psicanalíticos inovadores, não abordados pela psicanálise tradicional e que podem auxiliar a compreensão de questões referentes à educação em geral e, mais particularmente, a questão da educação infantil proposta nessa pesquisa. Nos seus textos encontramos reflexões importantes que concernem à educação e que podem auxiliar os profissionais que atuam nessa área, assim como os pais e as crianças.

³ Utilizo o termo psicanálise tradicional ou clássica para a psicanálise freudiana e seus seguidores, especialmente Klein e Lacan, que fizeram escola, entre outros, e que têm como referência central a teoria da sexualidade e o Complexo de Édipo, tal como postulado pela teoria freudiana.

São raros os trabalhos que abordam a interface psicanálise/educação, que utilizam como referência a psicanálise winnicottiana⁴ e, mais raras ainda, as pesquisas sobre educação infantil que seguem essa abordagem e, quando o fazem, colocam a teoria do amadurecimento humano numa linha contínua com a psicanálise clássica, como se fosse um desenvolvimento complementar à mesma, não considerando as diferenças entre as duas abordagens. Exemplo disso é o texto de Levisky⁵, intitulado *Mal-Estar na Educação*, em que o autor faz referência ao conceito de “mãe suficientemente boa”, integrando-o à psicanálise e ao que ele denomina de “dialética do aparelho psíquico”. O autor diz:

A ‘mãe suficientemente boa’ ajuda a criança a viver as frustrações em ritmo, profundidade e intensidade suportáveis para o aparelho psíquico. Quando a vivência das frustrações fica muito além ou muito aquém de seus limites de suportabilidade, o aparelho psíquico vai se comprometendo, afetando uma série de funções ligadas ao aprendizado (2002, p. 109).

Evidentemente, os autores⁶ que partiram da psicanálise freudiana trouxeram contribuições muito importantes para o campo educacional, produziram reflexões significativas que permitiram mudanças na sua prática e avançaram até o ponto que a própria teoria lhes possibilitou. No entanto, penso que esse debate pode ser ampliado se partirmos da obra de Winnicott porque ele supera o dualismo presente na metafísica cartesiana e na psicanálise freudiana, que ora se remetia ao sujeito, ora ao objeto, para compreender a realidade.

Freud deu início ao diálogo da psicanálise com a educação e foi o primeiro a propor uma “aplicação” da psicanálise à educação. Em *O mal estar na civilização*, ele critica a educação, nos fazendo repensar o seu papel na vida da criança. Em um primeiro momento, pensou na educação como redentora desse mal-estar, mas concluiu ser ela “um mal necessário”: o homem deveria ser submetido à repressão para se tornar civilizado. Conclui,

⁴ Recentemente surgiram pesquisas no campo educacional que têm como referência a teoria winnicottiana. Cito algumas: Freller (1993, 1999, 2001), Parente (1996, 2003), Rosa (1993, 1998), Aiello-Vaisberg (1999), Ribeiro (1998, 2004), Chamusca (2000), Sanchez (2002, 2005) etc.

⁵ David Léo Levisky. O texto *Mal-Estar na educação* faz parte da publicação de trabalhos apresentados durante o simpósio *Psicanálise e Pedagogia*, realizado em outubro de 2000, durante as exposições “Freud: Conflito e Cultura” e “Brasil: Psicanálise e Modernismo”, organizado por Lino de Macedo e Bernardete Amêndola de Assis. Levisky é o único autor que faz referência à Winnicott no simpósio.

⁶ Há diversas produções que se propõem a fazer essa interlocução entre psicanálise e educação, mas a maioria parte da psicanálise tradicional (representada por Freud, Klein e Lacan) tais como: Millot (1987), Kupfer (1990, 1997, 2000), Filloux (1997), Lajonquière (1992), Macedo (2002), Patto (1990, 2002).

por fim, que a repressão é intrínseca ao funcionamento do aparelho psíquico. O autor já havia assinalado a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento emocional da criança e na constituição da mesma, afirmando a existência do inconsciente e da sexualidade infantil. Ele assinalou ainda a importância do brincar, mostrando que a criança utilizava a brincadeira para tolerar as frustrações e, por meio da sublimação, elaborava os seus conflitos.

Na psicanálise freudiana, o indivíduo e a cultura se opõem; a cultura é resultado da sublimação das pulsões sexuais, ou seja, a cultura é a melhor “saída” para um sujeito que está enredado ao princípio do prazer. A cultura é uma espécie de fuga ou de adiamento da satisfação dos desejos. Freud afirma em *O futuro de uma ilusão* que o homem não pode ser deixado à mercê de suas pulsões e que “a função capital da cultura, sua verdadeira razão de ser, é defender-nos contra a Natureza” (1927, p. 78). Se pensarmos, assim como Freud, que a cultura e o social se opõem ao indivíduo, a escola não pode fazer nada com relação a esse fato, ela trabalhará em sentido contrário ao desenvolvimento da criança, já que o seu objetivo é a socialização, impedindo a satisfação ou os impulsos da criança ou, poderá contribuir apenas no sentido de não aumentar a repressão para além do que é necessário a esse processo, e dessa forma, produzir um mal-estar ainda maior no sujeito.

Em Winnicott, a relação entre o indivíduo e a cultura não é de oposição, e sim de complementaridade. A cultura é parte constitutiva do indivíduo e não resultado de um processo sublimatório, defensivo. A cultura surge naturalmente como resultado de um processo de amadurecimento humano bem-sucedido. Winnicott parte da idéia de que o cuidado das mães é algo que se dá naturalmente e que, na maioria das vezes, tudo corre bem. Para ele, o conhecimento e a capacidade do adulto de usufruir da cultura estão relacionados aos estágios primitivos da relação mãe-bebê, nos quais a “mãe suficientemente boa” pôde atender às necessidades do bebê, possibilitando a ele experimentar um sentimento de confiança no fator ambiental e permitindo, dessa forma, a constituição do espaço potencial, lugar de transicionalidade, do brincar e da localização da experiência cultural.

Há muitas diferenças significativas entre a psicanálise clássica e a winnicottiana, que serão abordadas ao longo dessa pesquisa, tendo como referência as pesquisas do filósofo Zeljko Loparic. Em *Esboço do paradigma winnicottiano*⁷ (2000), o autor afirma que

⁷ Loparic, nesse texto que é uma versão ampliada da Madaleine Davis Memorial Lecture, proferida em 1º de julho de 2000, na Squiggle Foundation, em Londres, tem como objetivo apresentar uma visão unificada da contribuição de Winnicott à psicanálise, sustentando que Winnicott introduz uma mudança paradigmática na

Winnicott introduz uma mudança paradigmática na psicanalítica, utilizando o termo “paradigma” tal como foi empregado por Kuhn⁸ em seu trabalho intitulado *A estrutura das revoluções científicas* (1970).

Loparic sustenta que o paradigma winnicottiano é o dual, com base no relacionamento mãe-bebê e a sua teoria-guia é a teoria do amadurecimento pessoal. Na teoria freudiana, o paradigma é o edípico ou triangular e a teoria-guia é a da sexualidade. Dias afirma que para Winnicott são as psicoses, e não as neuroses, o paradigma do adoecer humano (2003, p. 15). A partir desse olhar surgem desdobramentos significativos na obra winnicottiana, tanto no que se refere à teoria quanto à prática clínica.

Embora não me proponha aqui a discutir a questão do surgimento ou não de um novo paradigma psicanalítico a partir da obra winnicottiana, acho de fundamental importância apontar a diferença entre a psicanálise tradicional e a psicanálise winnicottiana, para que possamos compreender que a adoção de uma ou outra visão a respeito dos fenômenos escolares produz intervenções muito diferentes nessa realidade.

Loparic assinala a influência da metafísica cartesiana na psicanálise freudiana, nos lembrando, inclusive, que o termo “metapsicologia”, presente na psicanálise freudiana, foi cunhado a partir do termo metafísico. Winnicott abandona a metapsicologia, aproximando-se de Heidegger no seu modo de pensar o ser humano e a sua existência. *Em Além do inconsciente: sobre a desconstrução heideggeriana da psicanálise*, Loparic, apontando elementos de coincidência na obra desses dois autores, indica que o pensamento de ambos está “livre da tutela da metafísica da subjetividade objetificada” (1999, p. 52).

O cartesianismo influenciou também fortemente a pedagogia moderna. Sanny Rosa, em seu trabalho intitulado *Transicionalidade e Educação* (1996), afirma que “a filosofia cartesiana de fato se empenhou tenazmente em retirar do plano do entendimento as influências ‘deformantes’ provenientes dos sentidos, num esforço para ignorá-las enquanto fontes da compreensão humana sobre o mundo” (1996, p. 135). A consequência foi a redução do homem a um “sujeito epistemológico” e a uma separação radical entre razão e emoção.

psicanálise.

⁸ Segundo Kuhn, os paradigmas são “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para a comunidade de praticantes de uma ciência” (2000, p. 13).

Predominou a máxima cartesiana “penso, logo existo”, evidenciando a supremacia do pensamento em detrimento da existência. Em Winnicott haveria uma inversão dessa máxima cartesiana, ou seja, “existo, logo posso pensar”; para o autor podemos dizer que não basta nascer para existir, ou melhor, para Ser. A existência não está dada a priori e há um caminho a ser percorrido pelo indivíduo. O Ser é uma conquista a ser alcançada no processo de amadurecimento humano e o ambiente deve propiciar condições adequadas para que o indivíduo possa Ser inicialmente. Mas também é possível observar, já no início do processo de amadurecimento, na fase de dependência relativa, algumas funções mentais sendo usadas numa espécie de “ordenamento pré-cognitivo do pensamento incipiente” (1989s, p. 181)⁹.

Enquanto a psicanálise tradicional parte do pressuposto de que existem relações de objeto desde o início, Winnicott assinala justamente que essas não existem no início da vida de um bebê, não há ainda um indivíduo que se relaciona com os objetos; esse estágio tem de ser alcançado. O bebê e o ambiente formam um todo, desde o início, inseparáveis e se constituem mutuamente. Apenas se houver possibilidade de um amadurecimento saudável, ou seja, se o ambiente for “suficientemente bom”, possibilitando um sentimento de continuidade do Ser, surgirá um indivíduo e, então, o bebê, como diz o autor, se soubesse falar, diria “EU SOU”. Desse modo, estaremos também possibilitando uma inserção do indivíduo na comunidade, sem que ele tenha um prejuízo demasiado da sua individualidade. Se um dos objetivos da escola é a socialização, ela deveria fornecer as condições para o amadurecimento pessoal e assim estaria contribuindo para o estabelecimento da democracia. Nas palavras do autor:

Mas voltando às crianças pequenas: quando proporcionamos às crianças um certo tipo de ambiente saudável, temos em vista determinado objetivo – a saber, o de tornar possível o crescimento de cada criança até o estado adulto, o qual, no coletivo, chama-se democracia. Sabemos, contudo, o quão importante é não situar as crianças pequenas numa posição demasiado avançada para elas. Ademais, sabemos o quão fútil é a idéia de “ensinar” democracia como algo distinto, de dar aos indivíduos as condições de crescer, amadurecer e tornar-se o próprio material de que a democracia é feita. (1965vf, pp. 30-31)

⁹ Winnicott afirma que “muito antes de o pensamento se transformar numa característica, possivelmente necessitando de palavras para se realizar, o intelecto tem uma função a cumprir” e na fase de dependência relativa, “o intelecto começa a explicar, admitir e antecipar a desadaptação” (1988, p. 161).

Winnicott aponta que existem questões existenciais básicas que se colocam para o indivíduo. A mais básica, poderíamos dizer, é a necessidade de Ser, anterior à questão do desejo, inclusive ao desejo de saber. O autor afirma que “só se garantirmos o ser é que podemos partir para coisas mais objetivas” (1986, p. 27), tais como a sexualidade e o conhecimento, poderíamos acrescentar.

Para compreendermos essas questões, abordarei, no primeiro capítulo deste trabalho, o primeiro estágio da teoria do amadurecimento emocional humano, o da dependência absoluta, enfatizando a importância de um bom ambiente inicial para o desenvolvimento satisfatório das funções mentais e analisando as implicações que o ambiente inicial pode ter sobre o processo de aprendizagem.

No segundo capítulo, abordarei o estágio da dependência relativa, em que se inicia a separação mãe-bebê e o funcionamento mental e os conceitos de transicionalidade, o brincar e as experiências culturais, que são desenvolvimentos relativos a essa etapa do amadurecimento, e que estão mais diretamente ligados ao conhecimento que a escola propicia. Também serão abordados os estágios do uso do objeto, do EU SOU, do concernimento e o desenvolvimento da moralidade pessoal.

No terceiro capítulo, abordarei alguns aspectos necessários para que a escola maternal se torne um ambiente “suficientemente bom”, onde a aprendizagem seja consequência natural de um processo de amadurecimento emocional saudável. Consideraremos então os seguintes aspectos: aspecto físico da escola maternal, a formação do professor e aspectos relacionais referentes à equipe escolar, o diagnóstico escolar, a proposta pedagógica e a relação da família com a escola e o ingresso da criança na escola maternal.

CAPÍTULO I

A TEORIA DO AMADURECIMENTO EMOCIONAL HUMANO

1. O estágio de dependência absoluta

1.1. A concepção de ser humano na teoria winnicottiana, o início das vivências pré-primitivas e a experiência do nascimento.

Considero importante expor o que o autor entende por natureza humana, porque toda a sua obra se desenvolve a partir da sua concepção de ser humano, e será essa concepção que tomarei como referência para pensar o desenvolvimento da criança e o seu processo de aprendizagem ao longo deste trabalho. Em *Natureza Humana*, o autor define o ser humano:

O ser humano é uma amostra-no-tempo da natureza humana. A pessoa total é física, se vista de certo ângulo, ou psicológica, se vista de outro. Existem o soma e a psique. Existe também um inter-relacionamento de complexidade crescente entre um e outro, e uma organização desse relacionamento proveniente daquilo que chamamos mente. O funcionamento intelectual, assim como a psique, tem sua base somática em certas partes do corpo (1988, p. 29).

Para o autor há uma tendência no ser humano ao amadurecimento; amadurecimento significa temporalização, começa com o nascimento e termina com a morte. Tanto o nascimento quanto a morte fazem parte da vida do ser humano e, portanto, do seu processo de amadurecimento pessoal. Poder nascer é condição essencial para poder morrer. A existência humana é um estendimento entre a vida e a morte, que não são momentos meramente biológicos para o autor. Por esse motivo, Loparic sugere em seu texto, O *'animal humano'*, que devemos substituir os termos “maturação” ou “processo de maturação”, termos esses empregados por Winnicott, por “amadurecimento”. Ele afirma que esses termos e outros ainda foram utilizados “inercialmente” pelo autor, num contexto da psicanálise clássica e sugere que o termo amadurecimento é mais adequado, corresponde melhor às suas idéias, já que, apesar de haver uma tendência inata ao amadurecimento, é necessária a existência de um ambiente facilitador que o propicie, não se tratando apenas

do “desenvolvimento biológico dirigido para fins biologicamente predeterminados” (Loparic, 2000, p. 357).

O ser humano está em um processo contínuo de amadurecimento. Existe continuidade entre o nascer e o morrer, entre integração e não-integração, entre ser e não-ser, entre solidão e comunicação. O indivíduo winnicottiano é permeado pela negatividade, o que quer dizer que ele é pensado na sua totalidade e complexidade, com as suas ambigüidades e paradoxos.

O ser humano emerge do não-ser, de lugar algum, da solidão e quando morre volta a este mesmo estado e lugar. Winnicott entende o início como a passagem do não-ser para o ser: “A vida de uma pessoa é um intervalo entre dois estados de não-estar-vivo” (1990, p. 154). No princípio há uma “solidão essencial” que só existe na máxima dependência (outro paradoxo) do bebê com relação à mãe, mas do ponto de vista do bebê não há pai nem mãe, podemos dizer que há um estado de não-consciência dessa dependência.

No início, antes que cada indivíduo crie o mundo novamente, existe um simples estado de ser, e uma consciência incipiente da continuidade de ser e da continuidade do existir no tempo (1990, p. 157).

A solidão é essencial porque é intransponível, sempre há de existir no ser humano e será a ela que ele retornará quando necessário, quando se sentir cansado e precisar de repouso. A solidão a que o autor faz referência não é estar só consigo, mesmo porque para o bebê não existe ainda si-mesmo; solidão aqui que dizer não comunicação. Um processo de integração bem-sucedido fará coexistir no indivíduo a solidão essencial e a comunicação com o outro e com a realidade externa.

Há algo no centro de cada indivíduo que permanece durante toda a vida não-comunicável, um núcleo que não se comunica com o mundo externo e que é importante que seja preservado. Embora as pessoas gostem de se comunicar, “cada indivíduo é isolado, permanentemente sem se comunicar, permanentemente desconhecido, na realidade nunca encontrado”(1965j {1963}), p. 170). Todo indivíduo tem o direito de não se comunicar. Essa não comunicação é sagrada, diferente da não-comunicação reativa, patológica, que é uma defesa do indivíduo, desenvolvida como reação a um ambiente intrusivo. Nas palavras do autor:

Tentei descrever a necessidade que temos de reconhecer esse aspecto da normalidade: o eu central que não se comunica, para sempre imune ao princípio da realidade e para sempre silencioso. Aí a comunicação é não-verbal; é como música das esferas, absolutamente pessoal. Pertence ao estar vivo. E, normalmente, é daí que se origina a comunicação (1965j, p. 174).

Winnicott, na sua obra, se aproxima da filosofia. Embora ele utilize termos descritivos da linguagem comum e não termos técnicos, esses termos são teóricos, e não têm relação com o sentido usual empregado no cotidiano. Existem questões existenciais importantes que são centrais e formam a base do seu pensamento. Loparic faz uma ressalva dizendo que não se deve pensar que ele transporta os conceitos da filosofia para a clínica e propõe pensar os conceitos winnicottianos à luz da filosofia. Para o autor, a questão fundamental, própria a todo ser humano, é: o que dá sentido à vida e o que a faz digna de ser vivida? Ele critica a psicanálise freudiana que define saúde como a ausência de sintomas e em termos das defesas do ego e afirma que é preciso pensar a vida a partir de outros referenciais.

De modo diferente da metapsicologia freudiana que trabalha com a concepção metafísica alemã, Winnicott não faz especulação, ao contrário, quer ir aos fenômenos, aos acontecimentos. Para o autor o ser humano emerge do não-ser, aproximando-se de Heidegger, segundo Loparic (ver Loparic, 1999), para o qual o ser humano é jogado, lançado, sem fundamento. Winnicott diz:

Inicialmente, a partir da interação primária do indivíduo com o ambiente, surge um emergente, o indivíduo que procura fazer valer os seus direitos, tornando-se capaz de existir num mundo não desejado (1988, p. 25).

A palavra emergente é utilizada, não ao acaso, para descrever o nascimento, e sim porque ele quer enfatizar que o ser humano, quando nasce a termo, depois de nove meses do período gestacional, está preparado para este acontecimento, ele está maduro e produz um movimento em direção ao mundo. O bebê, acolhido e nutrido pelo útero materno, embora não tenha nenhuma consciência de si-mesmo, do mundo ou da sua mãe - o que não quer dizer que ele seja inconsciente, já que esse estado é possível apenas quando ele toma consciência e depois há um processo de repressão -, se lança e dá início, sem saber, à construção de si-mesmo, que se faz gradativamente, através de tarefas que ele realiza.

A psicologia freudiana, segundo o autor, estuda o produto a partir do momento que existe a psique. Para Freud, o homem é um ser da natureza, biológico, que surge do estado

anorgânico e passa o orgânico, do não vivo para o vivo. A teoria do amadurecimento trata do acontecer humano, que não é o acontecer psíquico. Para ele o não-ser é diferente do não vivo, do inorgânico. Essas são questões relevantes para uma diferenciação entre o pensamento de um autor e outro. Embora Winnicott afirme que o que faz é psicanálise, ele parte de uma concepção de ser humano radicalmente diferente da que encontramos na psicanálise freudiana.

Loparic afirma que o método usado por Freud é o especulativo ou de construções auxiliares, que tem Kant como referência. Loparic assinala que:

A desconstrução heideggeriana do conceito freudiano do inconsciente é uma extensão da sua desconstrução da concepção da existência humana como corrente de atos (vivências) representacionais conscientes naturalizados e considerados, no limite, como conjunto de processamentos de informações... (1999, p.)

Não pretendo desenvolver esse ponto aqui, já que é bastante complexo e não é o objetivo deste trabalho, mas apenas apontá-lo, dada a sua importância, já que essa diferença é essencial para a compreensão da psicanálise winnicottiana.

Ainda sobre o nascimento, Winnicott diz que “sem dúvida, o momento certo para a criança nascer, do ponto de vista psicológico, é aproximadamente o mesmo que do ponto de vista físico, ou seja, após nove meses de existência intra-uterina” (1988, p. 147). Ele presume que antes do parto, talvez por volta dos 6 meses aproximadamente, quando o bebê começa a se movimentar no útero materno, ele seja capaz de reter memórias corporais:

No momento do nascimento a termo já existe um ser humano no útero, capaz de ter experiência e acumular memórias corporais e até mesmo organizar defesas contra possíveis traumas (como a interrupção da continuidade do ser pela reação contra intrusões do ambiente, na medida em que este falha em sua missão de se adaptar) (1988, p. 165).

Ele diz ser “provável a existência de uma organização central que seja normalmente capaz de perceber essas experiências” (1988, p. 148). Segundo Winnicott, o nascimento normal implica em três características:

Em primeiro lugar, a de que o bebê experimenta uma interrupção maciça da continuidade do ser (pela intrusão relativa à mudança de pressão etc.), mas já alcançou em grau suficiente a capacidade de construir pontes sobre os abismos da continuidade do ser... A segunda é de que o

bebê já possui memórias de sensações e impulsos que são fenômenos próprios do self... O terceiro aspecto supõe que a mecânica do parto não seja muito anormal, quer dizer, que o parto não seja nem precipitado nem excessivamente prolongado (1988, p. 166).

A partir desses aspectos é possível “imaginar um nascimento no qual, do ponto de vista do bebê, a mudança do estado intra-uterino para o estado recém-nascido é provocada pelo próprio bebê...” (1988, p. 166). E, portanto, nestas condições, não haveria um trauma do nascimento, como supunha Rank; o trauma acontece apenas quando há uma demora excessiva do parto. O autor assinala que o nascimento não é experimentado subjetivamente como uma experiência de separação da mãe, como pensa Freud, que relaciona o problema da ansiedade ao parto. Para Winnicott, o bebê, no momento do parto, já estaria preparado para uma certa intrusão, uma interrupção do processo de continuidade; neste momento, o bebê já tem a capacidade de construir pontes:

A partir de certo momento anterior ao nascimento, o bebê passa a se habituar às interrupções da continuidade e se torna capaz de admiti-las, desde que não sejam intensas ou prolongadas. Em termos somáticos, isso quer dizer que o bebê não apenas teve experiências de mudanças de pressão, temperatura e outros fatores ambientais simples, mas também foi capaz de reconhecê-las e começou a organizar um modo de lidar com elas (1988, p. 150).

Poderíamos pensar, diz o autor, que existe alguma diferença entre as necessidades emocionais do bebê que nasce a termo e as do bebê nascido prematuramente ou um bebê pós-maduro. O nascimento a termo é o momento preciso porque coincide com as necessidades emocionais do bebê; poderíamos dizer que o bebê “participa” do seu próprio nascimento, emergindo para o mundo. O bebê que nasce a termo está pronto para a vida, enquanto o prematuro não se encontra pronto ainda e, o pós-maduro, apesar de estar pronto teve de esperar e nascerá num estado de frustração.

Quando há trauma no nascimento, segundo Winnicott, há perda da continuidade do si-mesmo e o indivíduo não tem esperança de alcançá-lo. A questão do trauma não é uma questão de intensidade das sensações, um problema econômico como pensa Freud. O problema do trauma é que ele é uma intrusão e, portanto, caracterizado pela extemporaneidade, ou seja, encontramos aí um problema temporal. O autor define o trauma:

O trauma implica que o bebê experimentou uma ruptura na continuidade da vida, de modo que

defesas primitivas agora se organizaram contra a repetição da ‘ansiedade impensável’ ou contra o retorno do agudo estado confusional próprio da desintegração da estrutura nascente do ego (1967b, pp.135 e 136).

Ele fala em experiência de parto, o que nos leva a supor a existência de uma elaboração imaginativa rudimentar antes do parto, para que o bebê possa ter a experiência do mesmo ou então pensar que essa experiência é uma experiência somática, relacionada às sensações; “o corpo sabe” da experiência do nascimento, há uma memória corpórea que permanece no bebê, não relacionada a uma organização mental que, no início, não existe. Winnicott afirma que no início há o soma e a psique vai gradualmente ancorando-se a ele. A psique depende do funcionamento cerebral e surge como uma organização da elaboração imaginativa do funcionamento corporal.

Gostaria de observar que a linguagem na psicanálise winnicottiana é polissêmica, de modo que a significação da palavra dependerá do contexto em que ela for utilizada. Dias, com relação a esta questão, diz:

Deve-se, portanto, diferenciar o sentido do termo “experiência”, quando referido a estes estágios iniciais, daquele usado para quando alguma experiência do si-mesmo unitário e do mundo for alcançada, o que incluirá um início de integração no tempo e no espaço, assim como do alojamento da psique no corpo (2003, p. 123). Também ressalta que “só aquilo que é dado na experiência é real para o indivíduo” (ibid., p. 123).

O termo “experiência” para o autor não tem o mesmo sentido do que para Freud, o de experiência com o objeto. A experiência no momento do nascimento é diferente da experiência na fase do concernimento, por exemplo. Na experiência do nascimento não há ainda um si-mesmo integrado, não há um mundo interno nem externo, não há assentamento da psique no corpo, não há também nenhuma experiência perceptivo-cognitiva. Já a experiência na amamentação é diferente da experiência do parto; na amamentação já existe o outro, o leite vem da mãe, já existe uma estória marcada por sensações e vivências, e assim por diante.

O autor aponta vivências pré-primitivas do bebê e afirma que a psicologia dos bebês e das crianças pequenas não é tão simples como poderia parecer à primeira vista, e que podemos atribuir mesmo ao recém-nascido uma complexa estrutura mental.

Por fim, é importante dizer que, para Winnicott, apesar dos fatores hereditários que fazem com que os homens se diferenciem entre si, há algo invariável que faz com que os indivíduos sejam “essencialmente semelhantes”:

Quero dizer, existem certas características na natureza humana que se pode encontrar em todas as crianças e em todas as pessoas de qualquer idade; uma teoria compreensiva do desenvolvimento da personalidade humana, desde os primeiros anos da infância até a independência adulta, seria aplicável a todos os seres humanos, independentemente de sexo, raça, cor da pele, credo ou posição social. As aparências podem variar, mas existem denominadores comuns nos problemas humanos (1964d, p. 263).

1.2. O estágio da primeira mamada teórica e a ilusão de onipotência

Winnicott afirma que existe uma tendência ao amadurecimento em todo ser humano, uma natureza humana que tende a se manifestar, mas que precisa de cuidados do ambiente para que possa se desenvolver. No início, o bebê e o ambiente formam um conjunto, um todo, e não podem ser entendidos como entidades separadas. O bebê, quando nasce, não é uma unidade em si mesmo, não se relaciona com o outro; ele existe com o ambiente, embora não seja capaz ainda de perceber esse ambiente porque não existe um si-mesmo unitário que possa discriminar entre o EU e o não-EU, entre mundo interno e mundo externo.

No estágio de dependência absoluta há uma fusão do bebê com o ambiente, representado no início pela mãe. Há uma dupla dependência, da mãe com relação ao bebê e do bebê com relação à mãe, dependência esta, fundamental para a existência do bebê. É ela que permite ao bebê continuar sendo e possibilita o seu processo de integração. O bebê só poderá existir como unidade se antes tiver tido a experiência de ter sido “um” com a mãe (“dois-em-um”). O autor afirma: “eu sou não significa nada, a não ser que eu, inicialmente, seja juntamente com outro ser humano que ainda não foi diferenciado” (1987e, p. 9). Essa fusão inicial é condição para a existência do bebê como indivíduo separado da mãe, embora o autor assinala que a independência nunca será absoluta, será sempre relativa. No início, será sempre a relação mãe-bebê o foco, e não o bebê ou a mãe como entidades separadas.

Existe uma relação mãe-bebê, cuja comunicação (se é que podemos utilizar os termos relação e comunicação para esta fase primitiva) é pré-verbal. Há uma comunicação

silenciosa, vital, que acontece entre a mãe e o bebê quando nada está sendo feito, e que não depende de atividade nenhuma; o que é fundamental é o envolvimento da mãe com o seu bebê. Nas palavras do autor:

Ela tem que saber isso em um nível mais profundo e não necessariamente naquela parte da mente que tem palavras para tudo. As coisas mais importantes que uma mãe faz com o bebê não podem ser feitas através de palavras (1996 {1967}, p.60).

Loparic, em *Esboço do Paradigma Winnicottiano*, observa que foi a concepção do relacionamento dual mãe-bebê que possibilitou uma formulação mais precisa do problema paradigmático do qual Winnicott partiu:

As crianças estão sujeitas, no início, a ansiedades que não devem ser concebidas como produtos de supostas forças e mecanismos mentais inatos, mas como conseqüências da ação de um fator externo, a primitiva falha da mãe em fornecer um ambiente suficientemente bom (2000, p. 43).

Nesse momento, o bebê não possui representações mentais como pressupõe a psicanálise freudiana; a mente e os processos mentais serão desenvolvidos gradativa e posteriormente. A vida do indivíduo desenvolve-se a partir de uma parceria do psico-soma estabelecida pela elaboração imaginativa das funções corpóreas, dos instintos, sensações e sentimentos. Quando Winnicott fala em agonias impensáveis, esclarece Loparic, ele utiliza o termo “‘impensáveis’ por serem anteriores a qualquer representação mental, e ‘agonias’ porque implicam na luta pela continuidade do ser” (ibid., p. 53).

O autor rompe com a dicotomia entre sujeito/objeto, fruto do pensamento cartesiano, que influenciou a psicanálise freudiana. O conceito de ambiente, na sua obra, evidencia essa ruptura. Ele pensa a partir da perspectiva do bebê e não da do observador externo. Nos estágios iniciais, no início da vida, do ponto de vista do bebê, o ambiente é subjetivo e, nesse sentido, não é interno nem externo. O ambiente participa da constituição do si-mesmo e não é apenas uma influência externa. Apenas no decorrer do processo de amadurecimento, se tudo correr bem, é que a criança poderá chegar à externalidade das coisas. E mesmo assim, nem sempre, o ambiente será visto como externo. Isso nos lembra Heidegger quando ele fala da relação do homem com o espaço; o homem é o próprio espaço:

Quando se fala do homem e do espaço, entende-se que o homem está de um lado e o espaço de outro. O espaço, porém, não é algo que se opõe ao homem. O espaço nem é um objeto exterior e nem uma vivência interior. Não existem homens e, além deles, espaço. Ao se dizer “um homem” e ao se pensar nessa palavra, aquele que é no modo humano, ou seja, que habita, já se pensa imediatamente no nome “homem” a demora, na quadratura, junto às coisas. [...] Quando começo a atravessar a sala em direção à saída, já estou lá na saída. Não me seria possível percorrer a sala se eu não fosse de tal modo que sou aquele que está lá. Nunca estou somente aqui como um corpo encapsulado, mas estou lá, ou seja, tendo sobre mim o espaço. É somente assim que posso percorrer um espaço (1954 {2006}, p. 136).

O processo de amadurecimento do bebê só será possível se houver um ambiente facilitador. Esse ambiente, no início, coincide com a própria mãe, inclusive o autor utiliza o termo mãe-ambiente. A mãe, no início, não é percebida enquanto tal pelo bebê, vista como sendo alguém com características próprias, como uma pessoa, separada do bebê. Eles estão juntos formando uma unidade. O ambiente, se favorável, permite que o bebê desenvolva um sentimento de confiança e possibilita o desenvolvimento do espaço potencial, que é o início da separação entre a mãe e o bebê, caminhando no sentido de poder reconhecer a externalidade dos objetos e da realidade. A característica central do ambiente facilitador é a confiabilidade. Citando Winnicott:

A confiança do bebê na fidedignidade da mãe e, portanto, na de outras pessoas e coisas, torna possível uma separação do não-eu a partir do eu. Ao mesmo tempo, contudo, pode-se dizer que separação é evitada pelo preenchimento do espaço potencial com o brincar criativo, com o uso de símbolos e com tudo o que acaba por se somar a uma vida cultural (1971q, p. 151).

A mãe apresenta o mundo em “pequenas doses”, o que significa que ela protege o seu bebê até que ele tenha recursos para lidar com as falhas ambientais. Winnicott afirma que essa apresentação do mundo à criança só pode ser feita por

um ser humano que se revele continuamente ele mesmo, não há questão de perfeição aqui. Perfeição pertence a máquinas. “Ser ela mesma” porque se poderia separar a pessoa do homem ou mulher, mãe ou ama-seca que está desempenhando um papel. A mãe está devotada, está nesse período nisto até o pescoço (1965r, p. 84).

Dias afirma que: “A confiabilidade materna não reside em nenhum fazer específico, mas no ‘como’, no ‘modo como’ ela faz e providencia as coisas que são necessárias ao

bebê. Mais do que qualquer fazer, são os modos de ser da mãe que estão em questão” (1999, p. 291). Winnicott afirma que é o amor pela criança que faz com que a pessoa se torne confiável e, a mãe é a “depositária natural” (1965t, p. 33) desta devoção que permite com que ela se identifique e se dedique ao seu filho e que o conheça melhor do que ninguém; o autor afirma que as mães sadias têm muito a nos ensinar sobre os seus bebês.

Uma das funções da mãe “suficientemente boa” é o “holding”, isto é, segurar o bebê, envolvê-lo, abraçá-lo, dar continência, para que ele possa ter a experiência de continuidade, de integração, além de evidentemente propiciar os cuidados físicos básicos (alimentação, higiene, sede, temperatura etc.) através do manejo (“handling”) para que ele possa se desenvolver bem. Esses cuidados não podem ser realizados de modo mecânico, impessoal. Winnicott diz que uma mãe ficará surpresa ao ouvi-lo dizer que segurar um bebê é um trabalho especializado, mas que intuitivamente ela sabe disso e, em geral, não permite que as pessoas segurem o seu bebê, a menos que percebam que esse gesto tenha importância para elas.

Na fase de dependência absoluta, a mãe se adapta quase perfeitamente (quase porque é humana) às necessidades do bebê, se antecipando a elas e protegendo-o, não permitindo que nada do que ele ainda não possa dar conta, física ou psiquicamente, irrompa no seu campo. O ego da mãe funciona como “para-raio” das angústias que a criança não pode elaborar por não ter recursos suficientes neste primeiro momento; ele ampara o ego incipiente do bebê até que este esteja fortalecido, não necessitando mais de apoio. O autor afirma:

É esta criança, cujo ego é forte devido ao apoio do ego da mãe, que cedo torna-se verdadeiramente ele ou ela mesmo. Se o apoio do ego da mãe não existe, ou é fraco, ou intermitente, a criança não consegue se desenvolver numa trilha pessoal [...] Os bebês, bem cuidados, rapidamente estabelecem-se como pessoas, cada um deles diferente de todos os outros que já existiram ou existirão, ao passo que os bebês que recebem apoio egóico inadequado ou patológico tendem a apresentar padrões de comportamento semelhantes (inquietação, estranhamento, apatia, inibição, complacência) (1965vf, pp. 24-25).

As mães tomam cuidado para que o mundo não entre em choque com o bebê e “com tranqüilidade acompanham com suas próprias vidas a vida dos bebês, e esperam por seus gestos, pelos mesmos gestos que os levam a descobri-las” (1957m {1950}, p.17) e a descobrir o mundo.

No entanto, a mãe necessita, para poder ser suficientemente boa, do auxílio do ambiente. Ela precisa receber apoio e sustentação do ambiente; esse “holding” à mãe normalmente é dado pelo pai da criança, por sua mãe, pela família e pelo ambiente social imediato. Para que ela possa se entregar a esse estado especial de “preocupação materna primária”, que lhe possibilitará cuidar do seu bebê, ela tem de estar relativamente tranqüila, sem outras preocupações que a absorvam, de tal maneira que impossibilitem essa dedicação necessária.

Assim, ao fim da gestação e nas primeiras semanas após o nascimento, ela está preocupada com o seu nenê, se identifica com ele e sabe o que ele está sentindo. O autor afirma: “O fato é que, para ser uma mãe ou para ser maternal (incluo o homem aqui) deve haver um grau muito elevado de identificação com o bebê, embora evidentemente a mãe mantenha o seu status adulto ao fazer esta identificação” (1996 {1967}, p.60). A mãe também está num estado dependente e vulnerável e por isso o autor utiliza a expressão dupla dependência.

Winnicott afirma em *Os bebês e suas mães*, livro endereçado às mães, que a mãe é a melhor pessoa para realizar essa tarefa de cuidar do seu próprio bebê porque ela se preparou naturalmente durante os meses de gestação para esse trabalho “especializado”. Ela foi “estreitando” o seu universo e o bebê foi se tornando “o centro” deste universo. Ela é temporariamente “uma especialista em sentimentos, ela possui uma sensibilidade aguçada que lhe permitirá realizar essa adaptação absoluta, identificar-se com o seu bebê e atendê-lo nas suas necessidades” (1996 {1936}, p.78).

Uma mãe é temporariamente uma especialista em sentimentos infantis. As pessoas dizem que ela se torna um vegetal, mas na verdade ela passa a se interessar por um mundo mais limitado e, portanto, é capaz de acreditar na intensidade dos sentimentos das crianças. Se ela não estreitar o seu mundo, quando tiver filhos pequenos, vocês vão descobrir que ela tem certa dificuldade de acreditar nos sentimentos e dificuldades da criança pequena... (1996, p. 78).

A mãe não é apenas uma especialista, mas é a única pessoa que sabe o que fazer em relação àquele bebê, que é o seu bebê. O autor afirma que alguns poderiam dizer que esse “estado vegetativo” no qual ela se encontra poderia ser considerado uma doença, se não fosse temporário. Aos poucos, ela retornará ao seu estado anterior e retomará os seus próprios interesses. Normalmente, isso coincide com o desenvolvimento do seu bebê, que gradualmente adquire uma certa independência e conquista uma confiança no ambiente,

podendo liberá-la da adaptação absoluta e dos sacrifícios que a mãe inicialmente faz em prol da criança.

Ela possui um conhecimento intuitivo, não intelectual, fruto de uma relação especial de intimidade com o bebê, que a torna capaz de cuidar do seu bebê independentemente de qualquer aprendizado. Este conhecimento permite que ela se coloque no lugar do bebê e perceba aquilo que ele necessita. Ela não pode aprender nos livros a ser mãe, como os especialistas.

A mãe não pode aprender o que precisa fazer através de livros, enfermeiras ou médicos. Ela pode ter aprendido muito por ter sido um bebê e também ao observar pais com bebês e ajudar a cuidar dos seus irmãos, e, principalmente, ela pode ter aprendido coisas de importância vital ao brincar de mamãe e papai em tenra idade (1996 {1967}, p. 60).

O autor alerta que os especialistas “não devem interferir nos mecanismos delicados que se revelam no estabelecimento das relações interpessoais como as que se dão entre o bebê e sua mãe” (1968f {1967}, p.59), quando uma mãe é capaz de ser mãe com naturalidade. A maioria das mães é capaz de realizar essa tarefa porque possui “um conhecimento intuitivo, natural, sendo importante que ele se mantenha enquanto tal e não seja conspurcado pelo aprendizado” (1957m {1950}, p.14). Ela utiliza a sua própria experiência como bebê para realizar essa tarefa: “o modo como a mãe viveu essa experiência quando ela mesma era um bebê, que a fará sentir-se confiante e poder agir com naturalidade sem precisar estudar o assunto” (1957m {1950}, p.15).

Ele faz uma observação importante a respeito do que seriam as necessidades do bebê, afirmando que um erro freqüente provém da compreensão de que as necessidades de um lactente estão “confinadas às tensões instintivas” (1965r {1963}, p.82). Ele assinala que “o ego do lactente tem suas próprias necessidades.” Nas palavras do autor:

A linguagem aqui é “a mãe não desaponta o seu nenê”, embora ela possa e deva frustrar no sentido de satisfazer suas necessidades instintivas. É surpreendente como as mães podem satisfazer bem as necessidades do ego de seus próprios nenês, mesmo mães que não são boas em dar de mamar, mas que rapidamente substituem a mamadeira e a fórmula (1965r {1963}, p.82).

Winnicott critica o exagero que houve por parte dos psicanalistas (da teoria do desenvolvimento) ao enfatizar a importância da amamentação. Ele afirma que “o ato de

segurá-lo (o bebê) e manipulá-lo é mais importante, em termos vitais, do que a experiência concreta da amamentação” (1969b {1968}, p.21). Podemos observar que alguns bebês tiveram uma experiência satisfatória de amamentação e, no entanto, apresentam alguma deficiência no seu processo de desenvolvimento por não terem sido segurados e manipulados adequadamente. O que importa na experiência de amamentação de um bebê é a riqueza da experiência e do envolvimento total da personalidade.

Uma forma de fazer o bebê se inibir quanto a mamar no seio e quanto à alimentação em geral, é apresentar o seio sem lhe dar chance de criá-lo. Ele afirma que a maior contribuição que o psicólogo poderia dar e que traria conseqüências profundas sobre a saúde mental dos indivíduos e da comunidade, se aceita, é ensinar sobre a importância da necessidade de o bebê criar o seio da mãe.

Winnicott observa que não é a satisfação instintual que faz um bebê começar a Ser, sentir que a vida é digna de ser vivida e que é real. Ele afirma que é preciso que o si-mesmo se constitua para que posteriormente o ego possa se desenvolver:

É o eu (self) que tem de preceder o uso do instinto pelo eu (self); o cavaleiro deve dirigir o cavalo, e não se deixar levar. Poderia empregar a frase de Buffon: ‘Le style est l’homme memê’. Quando se fala de um homem, fala-se dele juntamente com a soma de suas experiências culturais. O todo forma uma unidade (1967b, p.137).

A mãe devotada protege o vir-a-ser da criança, lançando as bases para a saúde mental futura do bebê. Nesse estágio, qualquer falha de adaptação causa uma reação no bebê e produz uma quebra no vir-a-ser, na continuidade na linha da vida do bebê. Se a reação à intrusão se estabelece como padrão, haverá uma interferência na tendência da criança se tornar uma unidade integrada. Se as falhas não são demasiadas, o bebê pode usufruir da continuidade de Ser.

As falhas ambientais têm conseqüências diversas, dependendo do estágio do amadurecimento em que a criança se encontra. Quanto maior é a dependência da criança em relação ao ambiente, maior é o prejuízo que a falha acarreta à criança. Um ambiente inicialmente intrusivo provoca uma ruptura intensa na continuidade de Ser, provocando um trauma, incapacitando a criança a atingir o estágio de unidade e estabelecendo uma cisão severa na personalidade do bebê.

Winnicott aponta a função de espelho da mãe como sendo muito importante na constituição do self; a criança se vê refletida no rosto da mãe e pode reconhecer-se em seu

olhar. O autor aponta que “a mãe está olhando para o bebê e *aquilo com o que ela se parece se acha relacionado com o que ela vê ali*” (1967c, p.155). Quando ela não é capaz de olhar para o bebê e seu rosto não reage, ele quando olha vê apenas o rosto da mãe, que nesse caso, não é um espelho. Nesses casos de fracasso materno, os bebês estudam as feições maternas, tentando predizer o humor da mãe; quando o humor da mãe predomina, as necessidades do bebê são afastadas, pois o seu self poderá ser afrontado.

É possível pensar no rosto da mãe como o protótipo do espelho. No rosto dela, o bebê vê a si próprio. Se ela estiver deprimida ou preocupada com alguma outra coisa, então é claro que o bebê não verá nada além de um rosto (1987d {1967}, p.89).

No início, o bebê não é integrado, e o que torna isso possível é que ele seja, inicialmente, reconhecido pela mãe como uma pessoa, como um ser humano e não apenas como “um pedaço de carne e ossos”. É esse olhar da mãe que humaniza o bebê e que possibilita que ele se torne uma pessoa integrada, inteira. Safra aponta uma diferença significativa entre o espelho que “imprime” (como supõe Lacan) e o que pode “reconhecer” o bebê tal como ele é:

O bebê encontra-se no rosto materno e vive a experiência de ser. Winnicott está falando de um bebê que se apresenta à mãe com o seu próprio ser e que é capaz de reconhecer-se no olhar materno. Trata-se da função de espelho que não imprime uma subjetividade, mas pode reconhecê-la (1996, p. 143). O autor acrescenta que lhe parece que toda impossibilidade de ser é decorrente do fato de que o indivíduo não se sente parte da espécie humana (ibid., p. 151).

No início do processo de amadurecimento, o bebê possui três tarefas básicas para realizar: a integração, a personalização (o alojamento da psique no soma) e a realização (a apreciação do tempo e do espaço e de outros aspectos da realidade). Se o ambiente for suficientemente bom, essas tarefas podem ser realizadas adequadamente, e o bebê vai podendo amadurecer, passando do estágio de dependência absoluta ao de dependência relativa e, por sua vez, ao de independência relativa.

A tendência à integração é ajudada por dois conjuntos de experiências: pelos cuidados fornecidos pelo ambiente (“holding” e “handling” maternos) e também, por fatores pessoais, ou seja, pelas experiências instintivas que tendem a aglutinar a personalidade a partir de dentro. No início da vida há uma alternância no bebê dos estados tranquilos, nos quais ele fica voltado para o funcionamento do próprio corpo e das sensações produzidas

pelo ambiente nos estados excitados, onde o bebê é movido pelas tensões instintivas e busca encontrar algo que atenda a sua necessidade.

Apesar de existir uma tendência biológica em direção à integração, ela só pode ocorrer se existe um ambiente favorável. Winnicott diz que “o bebê se desmancha em pedaços a não ser que alguém o mantenha inteiro” e que nesses estágios, “o cuidado físico é um cuidado psicológico” (1988, p. 137). A mãe segurando o bebê, oferecendo-lhe “holding”, reúne as partes do corpo do mesmo, permitindo que ele se integre no tempo e no espaço em uma unidade psicossomática. Falhas nesta função implicam em vivências de desintegração, queda e incapacidade de confiar na realidade.

As professoras que trabalham em berçários, seja nas escolas maternais ou em outro tipo de instituição, precisam saber da importância de os bebês serem seguros por alguém que mantenha com eles uma relação especial, significativa, para que eles se tornem indivíduos saudáveis. Por esse motivo, é importante que os profissionais se mantenham por algum tempo cuidando dos mesmos bebês e não haja muita rotatividade na escola maternal. Os bebês precisam de um outro com quem possam se relacionar, precisam de colo, do contato físico para se tornarem integrados e não devem ser deixados sozinhos por muito tempo nos berços, a não ser que estejam dormindo. Winnicott afirma que quando um bebê chora muito, provavelmente não está sendo atendido nas suas necessidades básicas e há algum erro de manejo por parte da mãe ou daquele que cuida da criança. Uma criança, se não for atendida e for deixada chorando por muito tempo, afirma o autor, pode desistir de “ser” e então passar a se submeter ao ambiente.

É a partir de um estado de não-integração que se produz a integração, que inicialmente se dá por breves períodos e gradualmente se torna um estado contínuo do indivíduo, diminuindo a sua dependência. A integração produz um sentimento de sanidade, já a perda da integração (desintegração) produz uma sensação de enlouquecimento. No entanto, nas crianças saudáveis, o descanso inclui o relaxamento e a regressão ao estado de não-integração. A integração e a manutenção do estado de unidade trazem consigo outros desenvolvimentos importantes:

A integração significa responsabilidade ao mesmo tempo que consciência, um conjunto de memórias, e a junção de passado, presente e futuro dentro de um relacionamento. Assim, ela praticamente significa o começo da psicologia humana” (ibid., p. 140).

Além da integração, o bebê está desenvolvendo as tarefas de personalização e de realização. O desenvolvimento psicossomático, assim como a integração, é uma aquisição gradual. No início existe o soma e a psique, que na saúde vai se ancorando ao soma. A base da psique é o soma e a psique começa

como uma elaboração imaginativa das funções somáticas, tendo como sua tarefa mais importante a interligação das experiências passadas com as potencialidades, a consciência do momento presente e as expectativas para o futuro. É dessa forma que o si-mesmo passa a existir (1988, p. 37).

A elaboração imaginativa do funcionamento corporal organiza-se em fantasias, determinadas pela localização no corpo, específicas a cada indivíduo, por causa da hereditariedade e da experiência. A psique se forma a partir da elaboração imaginativa e é ela que dá o sentido ao sentimento do eu, que nos faz sentirmos vivos e possibilita a construção de uma história pessoal. A experiência direta que o bebê faz do funcionamento, das sensações e dos movimentos do corpo tem para ele um sentido por estar sendo imaginativamente elaborada. Loparic utiliza a expressão “dação de sentido” e aponta que esse “sentido” é anterior às operações mentais de representação, verbalização e simbolização. A elaboração imaginativa não é um processo mental, já que no início a imaturidade do bebê não permite que se suponha uma operação tão sofisticada.

Se no início a manipulação (“handling”) do bebê é adequada, o processo de personalização é facilitado e há o estabelecimento de uma inter-relação saudável do psico-soma; há o desenvolvimento do sentimento de estar dentro do próprio corpo, a pessoa sente que habita o próprio corpo, um corpo vivo personalizado. É a experiência de estar sendo cuidado fisicamente que constrói a personalização satisfatória. Falhas nessa função implicarão em problemas de coordenação motora e em um sentimento de desconforto consigo mesmo, de não estar “na própria pele”. As queixas dos pais são de que a criança vive no “mundo da lua”, “é desligada, esquecida”. Essas crianças vivem aprisionadas em um mundo imaginativo, não conseguindo se conectar com a realidade, vivem devaneando, sem qualquer possibilidade de realização efetiva.

O desenvolvimento emocional sadio fornece à criança um sentido para a saúde física, assim como a saúde física lhe provê um reassuramento para o desenvolvimento emocional. A liberdade instintiva promove a saúde física, mas mesmo em condições de desenvolvimento normal com crescente controle dos instintos, o corpo será sacrificado, já

que a liberdade dos instintos é normalmente restringida nos processos de socialização da criança.

Mesmo que não existam doenças primariamente físicas, o corpo sofre porque o desenvolvimento é “normalmente doloroso e pontilhado de conflitos” (1988, p. 46). A criança saudável não consegue tolerar totalmente os conflitos e ansiedades que surgem no auge da experiência instintiva e

a solução para os problemas da ambivalência inerente surge através da elaboração imaginativa de todas as funções; sem a fantasia, as expressões de apetite, sexualidade e ódio em sua forma bruta seriam a regra. A fantasia prova, desse modo, ser a característica do ser humano, a matéria-prima da socialização, e da própria civilização” (1988, p. 78).

Aqui cabe assinalar que, para o autor, a normalidade ou saúde está ligada à maturidade, e não à inexistência de sintomas. Uma criança normal está sujeita a uma série de sintomas relacionados às dificuldades normais da vida:

A criança normal de 4 anos, por exemplo, experimenta uma ansiedade muito severa devido à simples existência de conflitos nas relações humanas que derivam diretamente da vida e do viver e da administração da vida instintiva. Paradoxalmente, em certas idades – como, por exemplo, aos 4 anos -, uma criança normal pode manifestar toda uma gama de sintomas (franca ansiedade, acessos de fúria, fobias, compulsões obsessivas, distúrbios em funções físicas, dramatização, conflitos na esfera emocional etc.), enquanto, por outro lado, uma criança praticamente livre de todos esses sintomas pode estar severamente perturbada (1958q, p. 47).

O corpo da criança pode suportar tensões, mas se estas persistem ao longo da vida adulta, podem acarretar situações somáticas irreversíveis, necessitando de intervenções médicas, que provavelmente poderiam ter sido evitadas se uma psicoterapia tivesse sido realizada mais cedo, anterior à instalação do sintoma.

Quando a adaptação não é satisfatória, a cisão psique-soma se intensifica no bebê e podem se desenvolver dois tipos de relação objetal. De um lado estará a vida privada do bebê, o self verdadeiro, oculto e, do outro, um falso self que se relaciona com a realidade externa de forma passiva, subserviente e cuja função é manter o mundo à distância. Winnicott diz que pensar em situações extremas pode facilitar a compreensão:

No desenvolvimento normal, a integração e a coexistência entre psique e soma dependem tanto de fatores pessoais referentes à vivência das experiências funcionais quanto do cuidado fornecido

pelo ambiente. Num extremo de desenvolvimento, quando a ênfase recai sobre o primeiro elemento, o bebê se vê às voltas com uma expectativa de perseguição. A aglutinação do self constitui um ato de hostilidade para com o não-eu (neste caso encontramos uma disposição paranóide). No outro extremo, o cuidado fornecido pelo ambiente é a principal causa para a aglutinação do self. Poderíamos dizer que o self foi obrigado a aglutinar-se (base para a ingenuidade). Na criança normal, que se encontra no meio, entre esses dois extremos, existe a expectativa de perseguição, mas também a expectativa de um cuidado capaz de protegê-la. O indivíduo pode tornar-se capaz de substituir o cuidado recebido por um cuidar-de-si-mesmo, e pode alcançar a independência, o que não é possível nem no extremo paranóide nem no extremo ingênuo (1988, pp.145 e 146).

Os distúrbios do psico-soma são alterações do corpo ou do funcionamento corporal associadas a estados da psique. Nas doenças psicossomáticas, justamente o que se busca é manter a integração da psique com o soma; é uma defesa contra a ameaça de perda da união psicossomática ou contra a despersonalização.

A realização também é uma aquisição no processo de amadurecimento. O bebê conquista gradativamente uma capacidade de se relacionar com a realidade. No início, essa realidade é subjetiva, o bebê não distingue entre realidade interna e realidade externa, entre eu e não-eu. Não há nesse momento intercâmbio entre o bebê e a realidade, há uma ilusão de contato, ilusão necessária para que o real possa ser percebido posteriormente.

Na primeira “mamada teórica”, que é representada na vida real pela soma das experiências iniciais de muitas mamadas, cresce no bebê uma tensão instintiva, no estado excitado, e ele tem a expectativa de encontrar algo, ainda que ele não saiba o quê, ou seja, ele está pronto para criar. Se a mãe está orientada biologicamente para esta tarefa e é capaz de se identificar com o seu bebê, atendendo as suas necessidades, ela lhe possibilita a ilusão de que o seio foi criado por ele.

Sabemos que aquilo que o bebê criou não foi aquilo que a mãe forneceu, mas a mãe, por sua adaptação extremamente delicada às necessidades (emocionais) do bebê, está em condições de permitir que ele tenha a ilusão (1988, p.121).

Há um movimento de alcançar algo e, neste momento, o bebê está “pronto para ser criativo” (1988, p.122). Essa experiência de relacionamento excitado com o seio lhe permitirá posteriormente manter um relacionamento excitado com objeto ou pessoas do mundo externo e compartilhado, do mundo criado por ele. A partir da primeira mamada

teórica vai se estabelecendo um padrão de relacionamento do bebê com o mundo. Aos poucos, ele é capaz de alucinar o seio no momento em que a mãe é capaz de oferecê-lo.

No início, há uma adaptação quase perfeita à necessidade; gradualmente, quando o bebê se desenvolve e já é capaz de lidar com as frustrações, a mãe diminui a sua capacidade de adaptação. A ilusão é necessária nesta fase, para que posteriormente o bebê possa estabelecer um relacionamento saudável com a realidade externa ou compartilhada. A mãe, se adaptando às necessidades do bebê, no início, propicia a ele a oportunidade para a ilusão de que o seio faz parte dele, de que está sob o seu controle mágico. O seio é criado por ele: “A mãe coloca o seio real exatamente onde o bebê está pronto para criá-lo, e no momento exato” (1988, p. 26). A adaptação da mãe dá a ilusão de que existe uma realidade externa que corresponde à sua capacidade de criar.

(...) devo presumir que existe uma criatividade potencial, e que na primeira mamada teórica o bebê tem sim uma contribuição pessoal a fazer. Se a mãe se adapta suficientemente bem, o bebê conclui que o mamilo e o leite são os resultados de um gesto produzido pela necessidade ou são conseqüências de uma idéia que veio montada na crista de uma onda de tensão instintiva (p. 130, 1988).

É o bebê que cria o mundo, mas não no vazio; a sua criação depende do que lhe é apresentado no momento da sua criatividade. O mundo só terá significado para o bebê se ele tiver feito a experiência de tê-lo criado.

Não há um intercâmbio entre a mãe e o bebê, há apenas uma ilusão de contato: “Psicologicamente, o bebê recebe de um seio que faz parte dele e a mãe dá leite a um bebê que é parte dela mesma” (1988, p. 27). Posteriormente, será necessário que a mãe desiluda o bebê para que a separação entre eles se dê e que ele se constitua como alguém separado dela.

Para que o bebê progrida do princípio do prazer para o de realidade, diz o autor, é preciso que haja uma mãe suficientemente boa. No início, a adaptação tem de ser exata, mas depois, o bebê lucra com a experiência de frustração, já que é a adaptação incompleta à necessidade que torna os objetos reais. Gradativamente o desmame pode ser feito, isto é, o bebê pode ser desiludido e os objetos externos podem ser percebidos com suas características, passando a ter existência própria. Sobre essa passagem, o autor afirma que:

Não há possibilidade alguma de um bebê progredir do princípio do prazer para o princípio de realidade ou no sentido, e para além dela, da identificação primária (ver Freud, 923a), a menos que

exista uma mãe suficientemente boa. A ‘mãe’ suficientemente boa (não necessariamente a própria mãe do bebê) é aquela que efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê, uma adaptação que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade desse em aquilatar o fracasso da adaptação e tolerar os resultados da frustração (1953c {1951}, p.25).

Com relação ao princípio do prazer, Loparic assinala que Winnicott abandona

o projeto de pensar o homem a partir do princípio do prazer, versão freudiana do princípio de causalidade, para iniciar a tentativa de entender o homem num quadro totalmente distinto: a partir da solução que consegue dar à pergunta pelo sentido do real. É uma pergunta que consta, segundo Winnicott, entre as tarefas humanas primordiais, desde a hora de nascer, e que surge, não dos instintos ou pulsões, mas da necessidade de ser do homem (1997, p. 112).

Loparic aponta que a metafísica cartesiana, assim como a psicanálise freudiana e a kleiniana, frutos desta última, só concebia um único “acesso” à realidade: a representação. O autor assinala: “A divisão da realidade em interna e externa repousava sobre a oposição clássica entre a representação do eu e a do não-eu” (1997, p. 32). Na metafísica, “o sentido do real é um só, o ‘de presença constante representável’” (ibid., 1997).

Winnicott introduz a questão de saber como o real veio a ser constituído. Na sua obra, “a divisão de realidade em externa e interna não é tomada como pressuposto, mas considerada como adquirida. A bondade e a maldade nos objetos não são projeções do conflito pulsional real, mas, na origem, expressão do ‘encontro’ bem ou malsucedido entre objetos e ‘expectativas’ do lactante. Tudo se passa, portanto, como se, em Winnicott, a realidade, tanto a do objeto como a do sujeito, estivesse posta em questão, como se o real em geral deixasse de ser acessível, dável, de uma maneira unívoca” (Loparic, p. 34).

Winnicott não entende os conflitos do indivíduo meramente como psíquicos, pertencentes ao mundo interno do indivíduo. Ele leva em conta a realidade na qual o bebê nasce, estando atento às características do ambiente e às possíveis falhas que podem ocorrer neste início do processo de amadurecimento. Existe uma realidade concreta que participa da constituição do bebê e que deve ser considerada para que compreendamos a existência da pessoa na sua totalidade.

A parte mais precária do complexo que é denominado um bebê é sua experiência cumulativa de vida. Faz realmente diferença se nasci de uma beduína num local onde a areia é quente, de uma prisioneira política na Sibéria, ou da esposa de um comerciante na úmida mas bela região ocidental da Inglaterra. Posso ser convencionalmente suburbano ou ilegítimo; ser um filho único,

o filho mais velho, o do meio entre cinco filhos; ou o terceiro de quatro meninos nascidos de enfiada. Tudo isso importa e faz parte de mim (1987 d {1967}, p. 80).

A ilusão aparece como etapa necessária na constituição do real; ela é o meio de acesso ao real - outro paradoxo. Mas o excesso de “realidade” no início pode ter conseqüências desastrosas, impedindo esta etapa de ilusão que precede ao estabelecimento da realidade externa; o bebê, invadido pela realidade externa, tem o seu processo de continuidade interrompido, podendo se retrair, constituindo defesas muito rígidas contra a invasão que impossibilitarão o estabelecimento do si-mesmo verdadeiro e, “no grau extremo de cisão, a criança não tem qualquer razão para viver” (1988, p. 128). Esse é o caso da psicose que, afirma o autor, é uma organização de defesa “altamente sofisticada” contra a ansiedade primitiva, arcaica, produzida por uma falha ambiental no estágio de dependência total; nesse caso, a criança “isola o que há de si-mesmo e assume posição de invulnerabilidade. No extremo dessa defesa a criança não pode ser traumatizada e ao mesmo tempo não pode ser induzida a redescobrir a dependência e a vulnerabilidade e o retorno da sujeição à ansiedade arcaica” (ibid., p. 98). A conseqüência desta cisão é uma impossibilidade de um desenvolvimento integrado da criança e uma séria dificuldade no processo de aprendizagem.

Mesmo que a criança tenha “criado” o mundo, o que lhe permite encontrar a realidade externa, o autor nos lembra que a aceitação da realidade nunca será completa e haverá sempre uma tensão no ser humano, decorrente dessa relação entre realidade interna e externa, tensão que só poderá ser aliviada pela existência de uma área intermediária de experiência que está relacionada ao brincar da criança pequena, e, no adulto, corresponderá ao lugar da cultura. Na saúde, há uma evolução dos fenômenos transitórios e do uso de objetos para a capacidade total de brincar da criança. Ainda que, mais tarde, o indivíduo descubra intelectualmente que a existência do mundo é anterior à sua própria existência, permanece nele o sentimento de tê-lo criado.

A escola maternal pode funcionar como um ambiente “suficientemente bom”, adaptando-se às necessidades da criança, ao estágio do amadurecimento no qual ela se encontra, apresentando em “pequenas doses” o mundo a ela, tal como a mãe, de acordo com a sua capacidade crescente de percebê-lo, sem se sentir ameaçada, permitindo, desse modo, a “ilusão” necessária para a criação de si e da realidade externa. A capacidade de conhecer e de aprender está relacionada ao atendimento das necessidades básicas da criança que a mãe realizou, possibilitando a ela o desenvolvimento do sentimento de

segurança e uma confiança no ambiente nesse estágio inicial do amadurecimento emocional, propiciando a continuidade desse processo, rumo ao estágio de adaptação relativa e ao estágio de independência relativa.

CAPÍTULO II

O ESTÁGIO DA DEPENDÊNCIA RELATIVA

1. O estágio da desilusão e de início da separação mãe-bebê e dos processos mentais

O estágio de dependência relativa inicia-se com um processo de desadaptação gradativa, auxiliado pela compreensão intelectual que capacita o lactente a esperar. O bebê agora tem certa capacidade de previsibilidade dos acontecimentos e conquistou uma confiança no fator ambiental, o que lhe permite tolerar por algum tempo a ausência da mãe e dos objetos. Ele começa agora a se tornar consciente da sua dependência. Quando a mãe está longe por um tempo superior ao da sua capacidade de crer na sobrevivência dela, aparece a ansiedade e este é o primeiro sinal que a criança percebe. Antes disso, se a mãe está ausente, o bebê não se beneficia da sua habilidade de evitar irritações ou incômodos, e certos desenvolvimentos essenciais na estrutura do ego não se tornam bem estabelecidos.

Agora a mãe inicia o processo de desmame, que não significa apenas o término da alimentação ao seio, mas presume o processo subjacente por meio do qual é propiciada a oportunidade para a ilusão e a desilusão gradativa. Winnicott afirma que essa “missão” iniciada pelos pais deve ser continuada pelos professores que devem propiciar aos alunos a possibilidade de ilusão e desilusão ao longo do processo educacional.

Este é um momento delicado e a mãe deve ser corajosa para suportar a cólera do bebê que surge nesta fase, mas ao mesmo tempo, como afirma o autor, o bebê que foi amamentado satisfatoriamente ficará feliz por estar sendo desmamado, principalmente se lhe proporcionarem uma ampliação do seu campo de experiências.

Winnicott afirma que o desmame é o protótipo das separações posteriores pela vida afora. O conhecimento da história do “desmame” da criança pode dar algumas indicações sobre o modo como ela se comportará em outras situações de separação, por exemplo, quando ingressar na escola. Normalmente, quando a criança ingressa na escola, o “desmame” já foi realizado pela mãe, o que “implica que a mãe deu algo bom, e 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” (1953d {1951}, p.218).

Esta experiência do desmame é, até certo ponto, reproduzida quando a criança ingressa na escola, e continua o processo de separação gradual da mãe, que nesse momento se amplia. Dependendo da forma como ele ocorreu, o ingresso da criança na escola será mais fácil ou não, podendo a professora compreender as dificuldades que possam surgir se conhecer a história do desmame. Quando a mãe foi bem-sucedida nessa tarefa, haverá um prolongamento do seu êxito e a criança aceitará a escola. Quando o desmame não foi bem-sucedido, provavelmente surgirão dificuldades, podendo comprometer o ingresso da criança na escola. Pode aparecer uma recusa escolar por parte da criança, reproduzindo uma experiência já vivida com a mãe que diz respeito a incapacidade desta de desmamar a criança, ou seja, a mãe não pode suportar a separação e a criança percebe o fato e isso se manifesta novamente em outro lugar, no espaço escolar.

Nessa fase, o desenvolvimento da atividade mental do bebê libera a mãe, já que permite que o bebê passe a tolerar as falhas ambientais. A mãe pode ir se desadaptando e pode começar a falhar; o bebê através da atividade mental transforma a desadaptação em adaptação novamente. O autor afirma:

Também é característica essencial da função materna uma gradual falha na adaptação, de acordo com a crescente capacidade do bebê individual de suportar a falha relativa por meio da atividade mental, ou seja, por meio da compreensão. Assim sendo, surge no bebê uma tolerância em relação a fatores tanto egóicos quanto instintivos (1954a {1949}, p.335).

No estágio de dependência absoluta, se o ambiente foi favorável e possibilitou o fortalecimento da integração psique-soma e um alojamento da psique no soma, a mente pode surgir como desenvolvimento desta inter-relação. O pensar contribui com o processo de integração, na medida em que permite que o indivíduo se torne um pouco menos dependente do ambiente.

O movimento para a frente no desenvolvimento emocional de um indivíduo se dá pelo distanciamento de um estado desorganizado e no sentido da integração, do caos para a compreensão, da ignorância para o conhecimento e o poder de prever, da dependência para a independência. O pensar é um dos aspectos do processo integrador, indo à frente da participação plena (1989s, p. 122).

Se a mãe é “suficientemente boa”, o bebê se torna capaz de compensar suas deficiências através da atividade mental; ele transforma um ambiente “suficientemente”

bom em um ambiente perfeito: “O que libera a mãe da necessidade de ser quase perfeita é a compreensão do bebê” (1954a, {1949}, p.335).

É importante aqui assinalar algumas questões que o autor coloca relativas ao funcionamento intelectual porque elas estão geralmente presentes no processo de aprendizagem e freqüentemente são mal compreendidas e geram confusão.

Na teoria winnicottiana, não cabe uma separação entre “mente” e “corpo”. Ele pensa o ser humano a partir de uma existência psicossomática. O autor define a natureza humana nos seguintes termos:

A natureza humana não é uma questão de corpo e mente – e sim uma questão de psique e soma inter-relacionados, que em seu ponto culminante apresentam um ornamento: a mente (1988, p. 44).

Ele afirma que o soma e a psique é que são opostos e sugere o estudo dos estágios precoces do desenvolvimento, no qual ocorre a dicotomia entre psique e soma na criança, quando surge o início da atividade mental. A mente é um caso especial do funcionamento do psico-soma, tendo sua base somática em certas partes do cérebro e, na saúde, ela funciona nos limites do tecido cerebral.

O autor diz que também não há nenhum vínculo entre os conceitos de saúde e de intelecto. Embora o intelecto dependa do funcionamento do cérebro, não se pode dizer em termos de desenvolvimento que o intelecto esteja doente, salvo quando o cérebro é deformado ou mutilado por doença física. A psique, sim, pode estar doente a despeito de existir uma base cerebral saudável para o seu funcionamento. Winnicott ressalta que o intelecto pode ser explorado por uma psique doente:

...o clínico encontra crianças cujo intelecto é impelido pela ansiedade e trabalha em regime de sobrecarga, novamente devido a alguma perturbação emocional (ameaça de confusão) e cujo Q.I., que no teste se mostrara elevado, decresce com o tempo, ou como resultado de uma psicoterapia, ou em razão de um cuidado ambiental bem-sucedido, que tornam a ameaça de um caos menos iminente (1988, p. 32).

Não há correlação alguma entre alto quociente de inteligência e saúde. Winnicott critica o uso que os psicólogos fazem dos testes de inteligência, afirmando que o que eles medem é a qualidade do tecido cerebral e que a psique pode estar doente a despeito de existir uma base cerebral saudável para o seu funcionamento. Dias, em *A Teoria do*

Amadurecimento de D. W. Winnicott, afirma: “usando os testes de inteligência e a medição da capacidade intelectual baseada na qualidade do cérebro como órgão funcional, o psicólogo acadêmico isola todo e qualquer fator emocional que possa interferir nos resultados ‘puros’. Ou seja, no exercício de suas funções, *o psicólogo isola a psique para estudar a mente e o cérebro*; mas, para Winnicott, lidar e conhecer o campo intelectual não é conhecer a ‘psique’ da existência psicossomática” (2003, p. 65).

Podemos encontrar uma criança com um intelecto excepcional (alto QI), mas que pode estar extremamente doente se o seu desenvolvimento foi perturbado. O autor afirma que “em crianças razoavelmente saudáveis, o quociente de inteligência, aferido em estrita adequação quanto à idade cronológica, permanece mais ou menos constante” (1988, p. 30). Também podemos “encontrar em um grupo de crianças deficientes algumas cujo tecido cerebral seria capaz de um desempenho médio e até mesmo superior, para as quais o diagnóstico correto seria o de psicose infantil. A deficiência mental seria, então, um sintoma de perturbações precoces do desenvolvimento emocional” (ibid., p. 31).

O autor questiona a categoria de algumas doenças, tais como a de deficiência mental, psicose e autismo, que freqüentemente são vistas como deficiências orgânicas. Nessas doenças o ambiente teria falhado de tal forma que o desenvolvimento emocional e intelectual foi prejudicado. Ele afirma que os lactentes podem variar muito na sua capacidade de usar a compreensão intelectual, mas a compreensão pode ser postergada pela existência de uma confusão no modo como a realidade é apresentada.

Alguns bebês possuem um bom potencial intelectual e liberam mais cedo suas mães da adaptação absoluta, pois são capazes de perceber o que acontece no ambiente. O bebê bem-dotado (de QI elevado) logo aprende; a partir de certos ruídos específicos, por exemplo, ele percebe que algum alimento está sendo preparado, o que lhe possibilita esperar um pouco mais para ser atendido em suas necessidades. O intelecto, nesse caso, ajuda a tolerar a frustração. No entanto, é importante que as mães não façam um uso indevido dessa habilidade do bebê, que não explorem as suas funções intelectuais querendo se libertar da relação de dependência e se desencarreguem de algumas funções que caberiam a elas ainda realizar e não ao bebê, o que levaria a uma cisão psicossomática. Uma criança menos dotada intelectualmente fica mais dependente da capacidade de adaptação da mãe e pode levar mais tempo para se tornar independente.

Quando o ambiente não propicia os cuidados necessários ao amadurecimento do bebê, há uma intensificação da cisão psique-soma e a mente usurpa então o espaço do

psiquismo. Se o ambiente não é confiável, a criança precisa assumir a função do ambiente. Ela se encarrega de cuidar do ambiente e, podemos dizer, ela se antecipa, utilizando desde cedo as funções mentais para controlar esse ambiente. Há, neste caso, o surgimento de uma consciência precoce, puramente mental, uma espécie de eu prematuro. Essa “mentalização excessiva” é, na verdade, uma defesa da criança contra o caos e, o pensar, neste caso, está dissociado do si-mesmo, é uma função autônoma, meramente defensiva, não integrada ao psico-soma. O autor pontua que:

Em alguns casos extremos, o intelecto superdesenvolvido – bem-sucedido em confrontar-se com a desadaptação à necessidade – torna-se importante para a economia da criança, a ponto de se transformar numa espécie de babá que age como mãe substituta, cuidando do bebê que existe no self da criança. A mente, nesses casos, tem uma função falsa, e uma vida própria, dominando o psico-soma em vez de ser uma função específica do mesmo (1988, pp. 161-162).

Normalmente essas crianças são muito valorizadas pelos pais e professores, já que são crianças com um enorme potencial intelectual, geralmente “impressionam” porque têm uma grande capacidade de pensar e verbalizar, mas o autor alerta que o “sucesso” delas deveria ser, na verdade, considerado um sintoma. Estas crianças raramente são encaminhadas ao psicólogo porque a “intelectualização excessiva” não é vista como um problema. São crianças que têm

medo de não estar no topo, este medo do fracasso, de incorrer em qualquer coisa que não seja o elogio da professora... crianças mais normais, às vezes, se saem mal. Esta criança tende a se esforçar demais, e é necessário um grande cuidado para orientá-la através da vida escolar. (1996p {1936}, p.96)

2. O estágio da transicionalidade, o brincar e as experiências culturais

2.1. Fenômenos e objetos transicionais

Winnicott, em *O Brincar e a Realidade*, desenvolve o seu artigo *Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais*, escrito em 1951, e observa que a experiência cultural não encontrou seu lugar junto dos psicanalistas, que se voltaram para a realidade

psíquica, pessoal e interna, e sua relação com a realidade externa, mas que felizmente encontrou lugar entre os filósofos, teólogos e poetas.

Ele observa que os bebês, assim que nascem, tendem a usar o punho, os dedos e os polegares em estimulação da zona erógena oral, para satisfação dos instintos dessa zona. Após alguns meses, os bebês de ambos os sexos passam a gostar de brincar com bonecas e as mães geralmente permitem que eles elejam algum objeto especial e esperam que eles se tornem apegados a eles. Ele afirma que o que importa não é tanto o objeto em si, o pano ou o ursinho que o bebê usa, mas sim o uso do mesmo. O objeto transicional é importante não porque é o primeiro objeto das relações de objeto, mas por ser a primeira possessão não-eu e por constituir a área intermediária entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido.

Introduzi os termos ‘objetos transicionais’ e ‘fenômenos transicionais’ para designar a área intermediária de experiência, entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetado, entre o desconhecimento primário de dívida e o reconhecimento desta (“Diga: bigado”) (1953c {1951},p.14).

A partir da sua observação de bebês, o autor pôde perceber a importância dos fenômenos transicionais na primeira infância, que surgem por volta dos 4 e 6 meses aos 8 e 12 meses de idade, podendo persistir durante toda a infância. Esses objetos já tinham sido observados por alguns autores, mas não haviam sido devidamente valorizados e tomados como objeto de estudo tal como o foram na obra do autor.

Com o passar dos anos, esses fenômenos e objetos tornam-se difusos, espalhando-se pelo campo cultural. É nesta terceira área, que será denominada mais tarde de espaço potencial, que surge a brincadeira. O autor aponta que:

Desde o início, o bebê tem experiências maximamente intensas no espaço potencial existente entre o objeto subjetivo e o objeto objetivamente percebido, entre extensões do eu e do não-eu. Esse espaço potencial encontra-se na interação entre nada haver senão eu e a existência de objetos e fenômenos situados fora do controle onipotente (1976b, p.139).

O ambiente estável permite ao bebê desenvolver um sentimento de confiança na mãe que torna suportável a sua ausência por algum tempo até o seu retorno. A mãe sensível, atendendo às necessidades do seu bebê, propicia uma previsibilidade dos acontecimentos

para ele, que gradualmente vai ampliando a sua capacidade de tolerar as suas frustrações e, portanto, de esperar, permitindo, desta forma, que o bebê se discrimine da mãe e a reconheça como um outro diferente de si.

O espaço potencial acontece apenas em relação a um sentimento de confiança por parte do bebê, isto é, confiança relacionada à fidedignidade da figura materna ou dos elementos ambientais, com a confiança sendo a prova da fidedignidade que se está introjetando (1967b, p.139).

Winnicott chama a atenção para o paradoxo existente no uso que o bebê faz do objeto transicional, dizendo que é preciso aceitá-lo e não solucioná-lo. Aliás, a questão do paradoxo é essencial na do autor; ele não é visto como um problema a ser superado, mas como intrínseco à realidade e é o que lhe confere justamente consistência, por assim dizer. No paradoxo, elementos que seriam considerados excludentes na lógica formal, que opera a partir da relação de causa e efeito, são aceitos plenamente. Citando o próprio autor:

Seria pertinente lembrar aqui que a característica essencial do conceito de objetos e fenômenos transicionais (conforme minha apresentação do assunto) é o paradoxo e a sua aceitação; o bebê cria o objeto, mas o objeto ali estava à espera de ser criado e de se tornar catequizado. Tentei chamar a atenção para esse aspecto dos fenômenos transicionais, reivindicando que, pelas regras do jogo, todos sabemos que nunca desafiaremos o bebê a dar resposta à pergunta: você o criou ou o encontrou? (1969i {1969}, p.124).

Nessa fase, de dependência relativa, inicia-se a separação gradual mãe-bebê, e os objetos e fenômenos transicionais são manifestações desse processo, dessa fase intermediária na qual o bebê e a mãe já não se encontram fundidos, mas tampouco se encontram separados; poderíamos dizer, encontram-se relativamente em estado de fusão e de separação.

Os formatos desses objetos não importam tanto, sendo a contextura e o cheiro, em especial, que “adquirem significado vital” (1957h {1955}, p.190). Os pais logo percebem que esses objetos não podem ser lavados e têm de aceitar muitas vezes o mau cheiro e a sujeira. Esses objetos estão sujeitos a uma forma primitiva de amor, sendo alvo tanto de afeição como de ataque destruidor.

Winnicott observa que o indivíduo que chegou ao estágio de ser uma unidade, possui uma realidade interna e externa; porém antes de ter se tornado uma pessoa total (“a whole person”), tem de experienciar a existência de uma área intermediária, que não é interna

nem externa, mas para a qual ambas contribuem e que existe como lugar de repouso para o indivíduo que tem como tarefa manter as realidades interna e externa separadas. O autor diz que está

...estudando a substância da ilusão, aquilo que é permitido ao bebê e que, na vida adulta, é inerente à arte e à religião, mas que se torna marca distintiva da loucura quando um adulto exige demais da credulidade dos outros, forçando-os a compartilharem de uma ilusão que não é própria deles (1953c {1951}, p.15).

Esses padrões dos fenômenos transicionais surgem na primeira infância, e podem persistir durante toda a infância, tornando o objeto original necessário na hora de dormir, em momentos de solidão ou quando há uma ameaça de humor depressivo. Com o passar dos anos, o objeto transicional perde o significado porque esses fenômenos tornam-se difusos e espalham-se por todo o campo cultural.

Winnicott marca que embora a ponta do cobertor (ou qualquer outro objeto) seja simbólica de algum objeto parcial, tal como o seio, o que importa não é tanto o seu valor simbólico, mas, sim, a sua realidade. “O fato de ele não ser o seio (ou a mãe), embora real, é tão importante quanto o fato de representar o seio (ou a mãe)” (1953c {1951}, p.19).

Do ponto de vista do observador, o objeto transicional é externo, mas do ponto de vista do bebê ele não é externo nem interno, não está dentro nem fora, já que não existe ainda essa delimitação entre mundo interior e exterior. O espaço potencial é o início da separação bebê e a mãe, e inaugura a entrada do bebê no universo simbólico.

O objeto transicional precede o estabelecimento do princípio de realidade. O bebê neste momento não discrimina entre fato e fantasia; contudo, na relação com o objeto transicional, o bebê passa do controle onipotente-mágico para o controle pela manipulação dos objetos.

Mais tarde será necessário que o bebê seja desiludido; no entanto, permanecerá no indivíduo uma tensão decorrente dessa relação entre realidade interna e externa, mas que poderá ser aliviada pela existência desta área intermediária, relacionada ao brincar da criança pequena, e, que no adulto, corresponde às experiências culturais. Quando o processo de amadurecimento é saudável, a criança percorre o estágio da transicionalidade e do uso de objetos e desenvolve uma capacidade de brincar criativamente.

É importante observar que não é o objeto que é transicional; ele representa a transição do bebê de um estado de fusão com a mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado. No entanto,

do ponto de vista da criança, esse primeiro objeto foi de fato criado pela sua imaginação. Foi o início da criação infantil do mundo e parece que temos de admitir que, no caso de cada criança, o mundo tem de ser criado todo de novo. O mundo, tal como se apresenta, é despido de qualquer significado para o ser humano em recente evolução, a menos que seja tanto criado quanto descoberto. (1957h {1955}, p.90)

É preciso que a professora tenha conhecimento da importância do objeto transicional na vida da criança. Por exemplo, se um bebê está ingressando na escola ou mesmo uma criança mais velha, de 2 ou 3 anos, ela poderá querer trazer consigo um ursinho, um paninho sujo ou o que quer que seja que represente um “pedacinho” da sua relação com a mãe, e a professora deve permitir que ela o faça, facilitando a sua separação da mãe. A professora pode sugerir inclusive que ela traga algum objeto que seja significativo para ela, se sentir que há uma certa dificuldade de ela vir à escola. Pode ainda orientar a mãe a não lavar o pano ou a boneca suja, falando da importância do cheiro do objeto. Com o passar do tempo, a criança não necessitará mais levar esse objeto com ela para a escola, ela se “desapega” do objeto e expande o seu universo. Caso a criança não possua um objeto transicional, a professora pode sugerir que a mãe observe se ela tem uma preferência por algum objeto ao qual ela possa se apegar; algumas vezes a mãe não permite que ela eleja um objeto. A professora pode oferecer o objeto transicional para a criança em algum momento, se necessário, por exemplo, na hora de dormir ou ainda quando percebê-la ansiosa, aflita ou triste. Também a partir da compreensão do conceito de espaço potencial, a professora pode entender qual a importância de permitir que a criança crie o conhecimento e como ela pode facilitar o processo de aprendizagem.

Pode haver objetos que parecem ser transicionais, mas que de fato não são verdadeiros; um verdadeiro objeto é mais importante do que a mãe, é parte quase inseparável do bebê. Se a mãe ficar muito tempo longe do bebê, um tempo superior ao que ele é capaz de suportar, a lembrança ou a representação interna que ele tem da mãe se esmaece, tornando os fenômenos transicionais sem sentido, descatexizando o objeto. Às vezes, antes da perda de objeto, podemos perceber um uso exagerado como parte da negação desta ameaça.

Em *Sonhar, Fantasiar e Viver*, o autor relata o caso de uma paciente de meia-idade que vai descobrindo que o fantasiar ou algo da natureza do devanear perturbou a sua vida inteira. Ele aponta a diferença entre o fantasiar e o sonhar:

...enquanto sonhar e viver pertenciam a mesma ordem, o devaneio era de uma outra ordem. O sonho ajusta-se ao relacionamento com objetos no mundo real, e viver no mundo real ajusta-se ao mundo onírico por formas que são bastante familiares, especialmente a psicanalistas. Em contraste, porém, o fantasiar continua sendo um fenômeno isolado, a absorver energia, mas sem contribuir quer para o sonhar quer para o viver (1971h, p. 45).

Essa paciente, desde pequena, nas brincadeiras, se submetia ao grupo, desempenhando papéis que lhe eram atribuídos e embora participasse das atividades não encontrava satisfação, permanecendo durante toda a brincadeira empenhada no fantasiar. “Vivia realmente nesse fantasiar, na base de uma atividade mental dissociada” (1971h, p. 48).

As escolas difundiram a idéia de que “é brincando que se aprende”, mas Winnicott assinala que precisamos ficar atentos ao modo como a criança brinca. Ela pode estar brincando sem nenhuma espontaneidade, de forma submissa e, às vezes, pode desempenhar muito bem o seu papel, sem, no entanto, estar sendo minimamente criativa, como no caso citado acima. Ele menciona que algumas pessoas parecem estar sempre representando, porque na verdade é o falso self que está desempenhando um papel e o fazer não mantém qualquer relação com o Ser e é realizado de forma mecânica e sem vitalidade.

2.2. O brincar e a criatividade primária

Para Winnicott, o brincar é um processo de criação, relacionado à criatividade originária do indivíduo e ao estabelecimento do espaço potencial que depende primordialmente de ter existido uma mãe suficientemente boa e devotada, que atendesse às necessidades do bebê. O autor afirma: “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança e o adulto fruem sua liberdade de criação” (1971r, p. 79).

Freud, evidentemente deu sua contribuição quando enfatizou os processos não conscientes da criatividade, salientando a importância da fantasia e da imaginação na brincadeira. No entanto, na psicanálise freudiana, o brincar é um sintoma, uma reação à frustração, sempre relacionado à excitação sexual e à masturbação. Quando ele fala da

brincadeira do carretel (“fort-da”), não fala dessa experiência como uma experiência criativa, mas sim, como uma experiência relacionada ao desprazer e que propicia à descarga e, portanto, a satisfação instintual.

Winnicott afirma que “a característica do brinquedo é o prazer” (1989u, p.49). Ele situa as raízes da criatividade nos estágios mais primitivos do desenvolvimento da criança e assinala a importância de estudar o brincar como um tema em si-mesmo, não relacionado à sublimação. Ele observa que o elemento masturbatório está ausente no momento em que a criança brinca e que se a excitação física do envolvimento instintual se torna evidente, interrompe ou estraga a brincadeira.

Como é natural, as idéias associadas aos momentos de excitação formam a base das brincadeiras e dos sonhos. A brincadeira é marcada por um tipo especial de excitação, e degradinga quando as necessidades instintivas diretas exigem predominância de atenção. As crianças só aos poucos aprendem a lidar com isso. De fato, todos os adultos sabem que os melhores prazeres da vida podem ser estragados pela intromissão do excitamento corporal, e grande parte da técnica de viver consiste em encontrar modos de evitar os excitamentos corporais que não têm condições de atingir seu clímax no momento apropriado. Esse controle, naturalmente, é mais fácil de ser obtido por aqueles cuja vida instintiva é satisfatória do que pelos que são obrigados a tolerar um alto grau de frustração em seus relacionamentos sexuais (1965t{1950}, p.37).

As crianças podem alcançar “picos” de satisfação de várias formas na infância; a alimentação, o sono, o defecar e o urinar, as manifestações de agressividade etc., todas elas podem ser experiências satisfatórias. No entanto, diz o autor:

...toda infância apresenta uma série de sintomas que refletem claramente a condição de ‘estar todo arrumado sem ter para onde ir’: excitações, mas sem condições de atingir um clímax (ataques coléricos etc.). Essas coisas não são necessariamente anormais (1965t {1950}, p.37).

As brincadeiras, assim como os sonhos, “servem a função de auto-revelação e de comunicação com o nível profundo, inconsciente”. O valor que é atribuído ao brincar é tal que ele se refere ao brincar como uma forma básica de viver, relacionando-o à saúde e utilizando-o na definição de psicoterapia. Nas palavras de Winnicott:

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. Em conseqüência, em que o brincar não é

possível, o trabalho efetuado pelo terapeuta é dirigido então no sentido de trazer o paciente de um estado em que não é capaz de brincar para um estado em que o é (1968i {1967}, p.59).

No entanto, a psicanálise não é o único meio de fazer uso terapêutico do brincar da criança. O brincar é em si mesmo terapêutico. O autor critica Klein porque quando ela estudava a brincadeira, mantinha o seu interesse centrado no uso desta, se preocupando mais com o conteúdo da brincadeira do que em olhar a criança que brinca. Outra diferença é que para Klein, desde o início, existem relações objetais, ou seja, há distinção para o bebê entre objetos internos e externos, o que significa que há projeções e introjeções. Para Winnicott, as primeiras relações do bebê são com os objetos subjetivos, como já mencionamos. De fato, seria mais preciso dizer que não existe relação no início, já que não há interno e externo ainda.

Estamos nos referindo ao fato de não existir uma coisa chamada bebê, porque, quando vemos um bebê nesse estágio inicial, sabemos que com ele encontraremos o cuidado infantil com o bebê, como parte dessa função (1989i {1959}, p.45).

Se não há uma maternagem suficientemente boa, o resultado é o “caos, mais do que medo de retaliação e splitting do objeto em ‘bom’ e ‘mau’”, termos esses difíceis de serem utilizados nessa fase de fusão, na qual o bebê não tem consciência nem de si nem da realidade externa. O autor assinala também que o objeto transicional é diferente do objeto interno de Klein; ele não é um objeto interno nem externo - é uma possessão. O bebê só pode usá-lo quando o objeto interno está vivo e é suficientemente bom. Mas, como assinala Winnicott, “esse objeto interno depende, quanto as suas qualidades, da existência, vitalidade e comportamento do objeto externo” (1953c {1951}, p.24). O objeto transicional não está sob controle mágico como o objeto interno, nem tampouco fora de controle, como a mãe real. O brincar implica confiança e pertence ao espaço potencial existente entre o bebê e a mãe. A importância do brincar

é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais. É a precariedade da própria magia, magia essa que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança (1968i {1967}, p.71).

A precariedade da brincadeira se deve ao fato de que ela se encontra sempre na linha existente entre o subjetivo e o que é objetivamente percebido. É apenas do estado não

integrado, da amorfia, que o criativo pode emergir. O analista, diz o autor, e poderíamos acrescentar, o professor também deveria

propiciar oportunidade para a experiência amorfa e para os impulsos criativos, motores e sensoriais, que constituem a matéria-prima do brincar. E com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem. (1971r, p.93)

Com relação à agressividade, ele observa que com frequência escutamos falar que as crianças “dão escoamento ao ódio e à agressão” nas brincadeiras, como se a agressão fosse algo ruim que precisasse ser eliminada. Embora as experiências coléricas possam ser sentidas como uma coisa má dentro da criança, ela “aprecia concluir que os impulsos coléricos ou agressivos podem exprimir-se num meio conhecido, sem o retorno do ódio e da violência do meio para a criança” (1942b, p.161).

A escola maternal deveria permitir a expressão dos sentimentos agressivos, sem retaliação, desde que esta se dê de forma não-destrutiva. A agressividade pode se manifestar na brincadeira ou em outras atividades, sendo, em geral, esses sentimentos mais facilmente aceitos na brincadeira do que se manifestados diretamente nas relações interpessoais, nos momentos de raiva. No entanto, muitas vezes, a escola impede estas manifestações, mesmo as mais indiretas, como por exemplo, uma luta de espada entre crianças ou ainda uma criança batendo na boneca ou mesmo jogando no lixo um desenho que realizou. A escola deveria propiciar que os brinquedos e materiais quebrados ou “estragados” fossem reparados pela criança com a ajuda do professor. O autor diz que:

Na análise de crianças pequenas por meio dos brinquedos, podemos ver que as tendências destrutivas, que põem em perigo as pessoas que a criança ama na realidade externa e em seu mundo interno, provocam medo, culpa e remorso. Algo estará faltando até que a criança sinta que, por meio de seus atos ao brincar, conseguiu efetuar a reparação e trazer de volta à vida as pessoas cuja perda ela tanto teme (1941d, p. 131).

Winnicott afirma que “*a criança adquire experiência brincando*” (grifo meu) (1942b, p.163). Ele traça um paralelo entre as experiências da vida dos adultos e as brincadeiras e afirma que as crianças evoluem por intermédio de brincadeiras que equivalem às experiências da vida dos adultos. “A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência” (1942b, p.163).

Ele sugere que, qualquer que seja a definição de criatividade que utilizamos, “ela deve incluir a idéia de que a vida vale a pena – ou não – ser vivida, a ponto de a criatividade ser - ou não – uma parte da experiência da vida de cada um” (1986h {1970}, p.23). A criatividade não está relacionada apenas à criação bem-sucedida ou ao sucesso, à criação de uma obra de arte necessariamente, e sim à atitude criativa com relação à realidade externa, ao “colorido” da vida, que pode estar presente em um simples gesto, que faz com que o indivíduo sinta que a vida é digna de ser vivida. Afirma Winnicott:

A criatividade que interessa aqui é uma proposição universal. Relaciona-se ao estar vivo... A criatividade que estamos estudando relaciona-se com a abordagem do indivíduo à realidade externa. Supondo-se uma capacidade cerebral razoável, inteligência suficiente para capacitar o indivíduo a tornar-se uma pessoa ativa e a tomar parte na vida da comunidade, tudo o que acontece é criativo, exceto na medida em que o indivíduo é doente ou foi prejudicado por fatores ambientais que sufocaram seus processos criativos (1971va {1966}, p.98).

O que importa tanto não é a originalidade da produção, mas a sensação individual de realidade da experiência do objeto. Não é preciso nenhum talento para se ter uma experiência criativa; o impulso criativo pode estar presente em qualquer gesto.

O impulso criativo, portanto, é algo que pode ser considerado como uma coisa em si, algo naturalmente necessário a um artista na produção de uma obra de arte, mas também algo que se faz presente quando qualquer pessoa – bebê, criança, adolescente, adulto ou velho - se inclina de maneira saudável para algo, ou realiza deliberadamente alguma coisa, desde uma sujeira com fezes ou o prolongar do ato de chorar como fruição de um som musical (1971va {1966}, p.100).

Dias afirma que “o conceito winnicottiano de criatividade originária é inédito no âmbito da psicanálise” (2003, p. 169). Ele altera a idéia do psiquismo constituído na base de mecanismos mentais e de que a criatividade humana é resultante das pulsões sublimadas. A autora assinala que o bebê, de “propriamente seu”, possui uma tendência inata ao amadurecimento e uma criatividade originária, ambas inerentes à natureza humana. Winnicott afirma que o bebê desde muito cedo tem uma contribuição pessoal a fazer, e

se a mãe se adapta suficientemente bem, o bebê conclui que o mamilo e o leite são os resultados de um gesto produzido pela necessidade ou são conseqüências de uma idéia que veio montada na crista de uma onda de tensão instintiva (1988, p. 130).

No entanto, a criação do bebê depende do que lhe é apresentado no momento da sua criatividade pela mãe e o mundo só terá significado se ele tiver realizado esta experiência. A criança saudável é criativa e pode brincar; já a criança que sofreu privação terá comprometida a sua capacidade de brincar. Em alguns casos mais graves, quando houve um alto grau de splitting entre o self verdadeiro e o falso, que oculta o verdadeiro self, haverá uma incapacidade para o uso de símbolos e uma pobreza cultural. O espaço potencial, nesse caso, poderá ser preenchido com algo de fora, tornando esse material persecutório e fazendo com que o indivíduo passe a vida reagindo a essas invasões.

Quando as fantasias são mais terríficas para o seu possuidor, ou são mais profundamente reprimidas, os sentimentos pertencentes a elas não estarão disponíveis para a expressão indireta nas tarefas ou no brincar, nem estarão, mais tarde, disponíveis para a expressão no trabalho adulto. Uma criança tão prejudicada pode ser especialmente atraente para o observador casual ou sentimental, que fica deliciado ao ver uma criança que não apresenta nenhum sinal de agressividade ou ódio comum (1996p {1936}, p.98).

Mas o autor acredita que mesmo num caso extremo de submissão é impossível a destruição completa da capacidade de um indivíduo para o viver criativo; ainda que oculta existe uma vida satisfatória em algum lugar, pela qualidade criativa a esse ser humano. O que ocorre é que permanece a insatisfação porque a vida não pode ser enriquecida pela experiência do viver. Os indivíduos que não podem viver criativamente têm dúvidas sobre o valor do viver.

Essa cisão entre verdadeiro e falso de si-mesmo pode ser encontrada em todas as crianças, porque ela é inerente à própria vida; o que varia são os graus de cisão, que podem indicar saúde ou doença. Num grau extremo, o indivíduo não tem qualquer razão para viver, enquanto em um grau menos extremo, pode haver um sentimento de futilidade e o indivíduo busca uma vida mais real. Já em graus mais brandos, existem objetos mantidos na “relacionabilidade secreta do verdadeiro si-mesmo” (1965r).

Na normalidade, o indivíduo também possui um falso self, mas ele não se submete integralmente a ele; ele está em contato como verdadeiro self, permanecendo espontâneo e criativo. A normalidade aqui está ligada à capacidade de o indivíduo viver em uma área que é intermediária entre o sonho e a realidade, aquela que é chamada de vida cultural. A possibilidade de ser ou não criativo está relacionada “à qualidade e à quantidade das provisões ambientais no começo ou nas fases primitivas da experiência de vida de cada bebê” (1971g, pp.102 e 103).

Para ser criativa, uma pessoa tem de Ser inicialmente para depois poder fazer e “o fazer-pelo-impulso deve predominar sobre o fazer-reativo” (1986h {1970}, p.23). O autor afirma que “a criatividade é, portanto, a manutenção através da vida de algo que pertence à experiência infantil: a capacidade de criar o mundo” (ibid., p. 24). A criatividade pressupõe que alguém veja tudo como se fosse pela primeira vez, assim como faz o bebê. O sentimento de existência que possibilita a criatividade não está relacionado a uma percepção consciente, está relacionado à apercepção, que implica um modo pessoal de apreender a realidade externa, a partir da própria subjetividade. O autor relativiza a noção de objetividade: “Objetividade é um termo relativo, porque aquilo que é objetivamente percebido é, por definição, até certo ponto, subjetivamente concebido” (1971g, p.96).

Ele nos lembra que um bebê, ele mesmo, pode ter sido concebido de modo não-criativo, “sem ter sido concebido, sem que tivesse chegado a ser uma idéia na mente” (ibid., p. 33) dos pais. Portanto, essa questão da criatividade do bebê poderia estar relacionada à criatividade dos pais e à forma como o conceberam, criativamente ou não. Em uma vida criativa há o sentimento de que a vida vale a pena enquanto em uma vida não criativa há o sentimento de que nada tem significado, um sentimento de futilidade.

A questão do fazer-reativo ou do fazer-pelo-impulso me faz lembrar do assinalamento que Heidegger faz em seu ensaio *Construir, habitar, pensar* (1951), no sentido de apontar que construir e pensar devem “caminhar” juntos com o Ser, e não permanecerem cindidos. Ele retoma a etimologia da palavra construir (“*buan*” em alemão), que significa habitar. Eu sou (*ich bin*) remete também a “*bauen*” e significa eu habito. Ele afirma: “A antiga palavra *bauen* (construir) diz que o homem é à medida que habita. A palavra *bauen* (construir), porém, significa *ao mesmo tempo*: proteger e cultivar, a saber, cultivar o campo, cultivar a vinha. Construir significa cuidar do crescimento que, por si mesmo, dá tempo aos seus frutos. No sentido de proteger e cultivar, construir não é o mesmo que produzir” (p. 127). Mais adiante o autor relaciona cultivar a *colere, cultura*, o que é interessante para a nossa reflexão. Ele afirma: “todo construir é em si mesmo um habitar” (p. 128) e “somente em sendo capazes de habitar é que podemos construir” (p. 139). E conclui:

Construir e pensar são, cada um a seu modo, indispensáveis para o habitar. Ambos são, no entanto, insuficientes para o habitar se cada um se mantiver isolado, cuidando do que é seu ao invés de escutar um ao outro. Essa escuta só acontece se ambos, construir e pensar, pertencem ao habitar,

permanecem em seus limites e sabem que tanto um como outro provém da obra de uma longa experiência e de um exercício incessante (p. 140).

Winnicott diz que, durante muito tempo, trabalhou com o conceito de ‘representações mentais’, com a idéia de objetos e fenômenos localizados na realidade psíquica pessoal, percebidos como internos, mas que, posteriormente, compreendeu que “a brincadeira, na verdade, não é uma questão de realidade psíquica interna, nem tampouco de realidade externa” (1967b, p.134).

No início, não existem representações mentais; a mente e os processos mentais serão desenvolvidos gradativamente; a vida do indivíduo desenvolve-se a partir de uma parceria psicossomática estabelecida pela elaboração imaginativa das funções corpóreas, dos instintos, sensações e sentimentos. Loparic em *É dizível o inconsciente?* (1997) assinala que “certos modos do inconsciente são comunicáveis, mas não verbalizáveis” (p. 323) e afirma que Freud, até o fim, “guardou a fé na palavra explícita da racionalidade ocidental” (p. 378).

Winnicott se pergunta então qual é o lugar da brincadeira e afirma que o objeto transicional constitui

um símbolo da união do bebê e da mãe (ou parte dessa). Esse símbolo pode ser localizado. Encontra-se no lugar, no espaço e no tempo, onde e quando a mãe se acha em transição de (na mente do bebê) ser fundida ao bebê e, alternativamente, ser experimentada como um objeto a ser percebido, de preferência a concebido. O uso de um objeto simboliza a união de duas coisas agora separadas, bebê e mãe, no ponto, no tempo e no espaço, do início de seu estado de separação (1967b, p.135).

Loparic observa a importância de afirmar que o objeto transicional não é símbolo do objeto externo, mas está na raiz do símbolo. Esse espaço potencial, diz ele, difere do da representação porque “ele não é um exterior, interno ou externo, mas um componente do ser (being) do bebê. O lactante não está ‘no’ espaço potencial, no sentido em que se diz que uma árvore está no jardim, ele é esse espaço” (1996, p. 36). O simbolismo pressupõe a separação entre mundo subjetivo e mundo objetivamente percebido. Quando o bebê cria o objeto transicional, a mãe ainda não é para ele um objeto externo. O “ursinho” não está no lugar da mãe, ele é a mãe; ele não é símbolo da mãe. Em Winnicott é preciso afastar a idéia de representação da simbolização; simbolizar, para ele, é fazer às vezes de, não representar, esclarece Loparic.

Essa experiência de ilusão do contato deve preceder a experiência do uso do objeto e a da representação. É nessa fase do uso do objeto se que pode pressupor o começo da formação de uma imagem de objeto, na mente ou na realidade psíquica do bebê. Mas para que essa representação mental ou imago do mundo interno seja mantida viva, é preciso que a mãe externa esteja presente, ou melhor, que não se ausente por um tempo maior do que o bebê pode tolerar, provocando uma interrupção insustentável no processo de continuidade de ser do bebê e, dessa maneira, causando um trauma, ou seja, uma ruptura na continuidade da vida. Se a imago se desvanece, cessa a capacidade de o bebê utilizar o símbolo da união, ou seja, o objeto transicional deixa de significar alguma coisa, afinal, “o objeto de transição é simbólico do objeto interno que é mantido vivo pela presença viva da mãe” (1989i {1959}, p.48).

Lins (1996) observa que Winnicott diz que é a imago que se desvanece se a mãe desaparece e não a imagem. Cita a definição de imago em Laplanche e Pontalis: imago é o protótipo inconsciente elaborado a partir das primeiras relações intersubjetivas reais e fantásticas com o meio familiar. Portanto, é apenas a partir da constituição dessa área intermediária, quando o bebê começa a poder utilizar os objetos, que é possível falar em representação. Segundo Lins é o que podemos inferir quando Winnicott diz: “Se a utilização do objeto pelo bebê (...) se transforma em algo, então este algo tem de ser o começo da formação, na mente do bebê ou em sua realidade psíquica pessoal, de uma imagem do objeto” (1971a, p. 135).

Algumas vezes, o uso exagerado que a criança faz do objeto transicional pode ser percebido como negação da separação, porém, nesse caso, o objeto não está verdadeiramente funcionando como objeto transicional; ele pode apenas servir de consolo para a perda da mãe. Um exemplo é o caso, citado por Winnicott, do menino que faz uso compulsivo do cordão, unindo objetos uns aos outros, na tentativa de negar a separação. A preocupação com o cordão estava associada à depressão materna e ao nascimento da irmã mais nova, ocasiões em que o paciente receava a separação da mãe. Esse menino mantém essa brincadeira com os cordões durante um período relativamente longo da sua infância, dos 7 aos 11 anos, sinalizando um sentimento de insegurança e uma falta de comunicação presente na relação familiar. Nesse caso, diz Winnicott, “a função do cordão está mudando de união para negação” (1965b, p. 143).

O autor menciona ainda a contribuição feita pelo trabalho de Milner sobre a formação simbólica e a relação que ela estabelece entre o brincar das crianças e a concentração dos

adultos. A autora diz que percebeu que a regressão que se dá em certos momentos de criação não é uma defesa, e sim faz parte de uma relação criativa com o mundo, onde haveria uma ‘fusão pré-lógica de sujeito e objeto’. Winnicott retoma esse ponto e investiga a distinção dessa fusão proposta por Milner e “a fusão ou desfusão do objeto subjetivo e do objeto objetivamente percebido” (1968i {1967}, pp.59 e 60).

Winnicott relaciona a capacidade de concentração da criança à experiência que ela pôde fazer de criar o mundo, possibilitada por uma mãe suficientemente boa. Se ela pôde ser atendida nas suas necessidades durante o estágio de dependência absoluta, o que significa que a mãe ficou à sua disposição e, desse modo, permitiu-lhe uma experiência de um controle mágico sobre ela, até que pudesse ser percebida como real pela criança, ela desenvolve um sentimento de confiança com relação ao ambiente. Esse sentimento permite que a mãe se afaste gradativamente sem produzir uma angústia demasiado grande que ela não consiga suportar; ela fica tranqüila porque confia no retorno da mãe e pode guardá-la na sua lembrança e pode então brincar ou se dedicar a outras atividades.

A questão da capacidade de concentração é um tema que surge com freqüência na escola. Inúmeras são as queixas dos professores e mesmo dos pais de que a criança não consegue se concentrar em uma atividade, se dispersa durante a sua realização, é hiperativa, incapaz de concluir a tarefa, é indisciplinada etc. Esta criança certamente não teve um bom começo e não tem a capacidade de se concentra nas atividades escolares porque fica voltada, por assim dizer, ao ambiente. Quando o ambiente é intrusivo, a criança fica sujeita as constantes ameaças do mundo externo e, ela mesma, encarrega-se da sua própria defesa (o que seria função do ambiente), desenvolvendo precocemente uma capacidade de controle do ambiente. A criança fica inquieta porque sente o mundo como ameaçador e tem de ficar atenta aos possíveis ataques para se proteger. Nesse caso, há uma ausência do uso criativo dos objetos e o espaço potencial pode ser preenchido com elementos externos ao bebê, que são injetados de fora por outra pessoa.

Em um processo de amadurecimento pessoal saudável, a criança desenvolve a capacidade para a brincadeira. Inicialmente a mãe brinca com seu bebê, depois a criança começa a brincar sozinha na presença da mãe, mais tarde compartilha as brincadeiras com outras crianças e, quando adulto, pode ter experiências culturais. Winnicott afirma que “o brincar conduz naturalmente à experiência cultural e, na verdade, constitui seu fundamento” (1971q, p.147). Além disso, o autor salienta que “é com base no brincar que

se constrói a totalidade da existência experiencial no homem” (1971r, p. 93). Nas palavras do autor:

Tal como as personalidades dos adultos se desenvolvem através de suas experiências da vida, assim as crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos. Ao enriquecerem-se, as crianças ampliam gradualmente sua capacidade de exagerar a riqueza do mundo externamente real. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora que quer dizer vivência (1942b, p. 163).

A escola maternal deve propiciar um “espaço potencial” para que as crianças possam brincar criativamente, já que, como assinalamos a partir da obra de Winnicott, o brincar tem muitos desdobramentos e implica no desenvolvimento integral da criança, na sua capacidade de conhecer, aprender e criar o conhecimento, assim como de participar e usufruir das experiências culturais, e ainda, quando adulto, de realizar um trabalho com satisfação, criativamente e, sobretudo, de sentir que “a vida tem sentido e vale a pena ser vivida”.

Atualmente vemos que, muitas escolas, reservam pouco tempo “livre” para que as crianças possam brincar, com liberdade, escolhendo as brincadeiras de acordo com as suas necessidades, a partir de um gesto espontâneo, sem a intervenção do adulto. Normalmente, essas brincadeiras só são possíveis durante o “recreio”, momentos esperados pelas crianças e que elas gostam muito. As atividades, em sua maioria, são dirigidas e possuem, quase sempre, uma finalidade a ser alcançada, indicam um caminho a ser percorrido para a realização da tarefa sem permitir que a criança descubra a sua própria maneira de fazer. Seria importante que as escolas possibilitassem o brincar criativo:

É bom recordar que o brincar é por si mesmo uma terapia. Conseguir que as crianças possam brincar é em si mesmo uma psicoterapia que possui aplicação imediata e universal, e inclui o estabelecimento de uma atitude social positiva com respeito ao brincar. Essa atitude deve incluir o reconhecimento de que o brincar é sempre passível de se tornar assustado. Os jogos e sua organização devem ser encarados como parte de uma tentativa de prevenir o aspecto assustador do brincar. Pessoas responsáveis devem estar disponíveis quando as crianças brincam, mas isso não significa que precisem ingressar no brincar das crianças. Quando o organizador tem de se envolver numa posição de administrador, ocorre então a implicação de que a criança ou crianças são incapazes de brincar no sentido criativo que pretendo expressar nessa comunicação (1968i {1967}, pp.74 e 75).

As atividades, muitas vezes, não estão relacionadas às necessidades das crianças, mas fazem parte do conteúdo programático, do currículo da escola. Os conteúdos são, muitas vezes, oferecidos de forma estanque, não relacionados à vida do aluno. Isso não significa que a escola maternal não deva propor atividades, mas que é preciso considerar os respectivos estágios do amadurecimento e que, a professora, necessita adaptar-se de acordo com as necessidades das crianças. Nesse ponto, convém lembrarmos que Winnicott afirma que “experimentar o viver criativo é sempre mais importante do que ‘se sair bem’” (1986h {1970}, p.38).

Pode-se argumentar que, afinal, a educação infantil tem mais liberdade no que se refere às atividades, mas isso é apenas parcialmente verdadeiro. Até recentemente, a educação infantil era denominada de pré-escola, o que indica que ela foi vista durante muito tempo como uma etapa preparatória para “a escola propriamente dita”, ou seja, a escola de ensino fundamental, onde aí sim o aluno começaria a aprender. Quando analisamos as propostas de muitas escolas de educação infantil, vemos que diversas atividades da escola fundamental fazem parte do currículo da educação infantil, embora assinalem os diretores que “de maneira lúdica”. O brincar por si só não pode existir sem finalidade alguma, o brincar espontâneo ou, melhor dizendo, o brincar não pode ser percebido como tendo uma finalidade em si. Winnicott afirma que:

Nos anos pré-escolares, a brincadeira é um meio fundamental para a criança resolver os problemas emocionais que fazem parte do desenvolvimento. A professora precisa de uma compreensão intuitiva desses fatos se quiser auxiliar a criança nos problemas penosos que inevitavelmente existem; “ela necessita de treino que a ajude a desenvolver e usar essa compreensão do significado da brincadeira em idade pré-escolar (1953d {1951}, p.224).

A professora precisa de certa compreensão do que ocorre na brincadeira, o que não quer dizer que ela deva interferir, é justamente o contrário: ela não deve interferir nas brincadeiras das crianças, a não ser que elas necessitem de um adulto para fazer alguma mediação quando surgir um conflito que elas não consigam resolver sozinhas. Quando um professor interfere demais pode orientar a brincadeira em um sentido diferente do que vinha se desenvolvendo, pode mudar o rumo, passando ele a orientar a brincadeira e tornando as crianças dependentes.

Ribeiro afirma que nessas circunstâncias, “o brincar não cumpre sua função, de lidar com a realidade pessoal a partir dos significados da sua realidade interior, e passa a ser

conduzido apenas de acordo com os objetivos educacionais, e o adulto passa a aproveitar cada lampejo de espontaneidade entre as crianças para injetar ‘conhecimentos’” (2004, p. 71). A autora observa que, conseqüentemente, os brinquedos considerados adequados ao contexto escolar são “os brinquedos pedagógicos”, a partir dos quais a criança pode aprender alguma coisa.

2.3. As experiências culturais

Em *A localização da experiência cultural*, o autor afirma que Freud não encontrou lugar para a experiência das coisas culturais, na sua topografia da mente. Reconhece que ele deu um novo valor à realidade psíquica interna, o que implicou conseqüentemente um novo valor para coisas que são reais e externas, mas observa que embora Freud tenha utilizado “a palavra ‘sublimação’ para apontar o caminho a um lugar em que a experiência cultural é significativa, talvez não tenha chegado ao ponto de nos dizer em que lugar, na mente, se acha a experiência cultural” (1967b, p.133).

Winnicott prossegue fazendo uma distinção entre cultura e experiência cultural. A cultura estaria relacionada à tradição, enquanto que a experiência cultural seria a possibilidade de cada indivíduo se apropriar criativamente do patrimônio cultural já existente, fornecendo uma contribuição pessoal à cultura.

Empreguei o termo ‘experiência cultural’ como uma ampliação da idéia dos fenômenos transicionais e das brincadeiras sem estar certo de poder definir a palavra ‘cultura’. A ênfase, na verdade, recai na experiência. Utilizando a palavra ‘cultura’, estou pensando na tradição herdada. Estou pensando em algo que pertence ao fundo comum da humanidade, para o qual indivíduos e grupos podem contribuir, e do qual todos nós podemos fruir, se tivermos um lugar para guardar o que encontramos (1967b, p.138).

Há toda uma tradição cultural que é herdada por cada indivíduo e “em nenhum campo cultural é possível ser original, exceto na base da tradição” (ibid). No entanto, os homens que oferecem uma contribuição cultural, jamais se repetem, mesmo que citem ou partam de produções já dadas.

Tanto o brincar quanto a experiência cultural têm lugar no espaço potencial, existente entre o indivíduo e o meio ambiente. A constituição ou não desse espaço está relacionada às experiências de vida do ser humano, nos estádios primitivos da sua existência.

Desde o início, o bebê tem experiências maximamente intensas no espaço potencial existente entre o objeto subjetivo e o objeto objetivamente percebido, entre extensões do eu e o não-eu. Esse espaço potencial encontra-se na interação entre nada haver senão eu e a existência de objetos e fenômenos situados fora do controle onipotente (1967b, p.139).

O espaço potencial surge quando a mãe diminui o grau de sua adaptação ao bebê, o que é essencial para que ocorra a separação entre ela e o bebê e para que ele conquiste sua autonomia, ainda que essa independência seja sempre relativa. A experiência cultural ocorre no espaço potencial a partir dessa distância que começa a haver entre a mãe e o bebê. No entanto, na saúde, na verdade, não há separação, porque os objetos transicionais que ocupam esse espaço oferecem um “continuum” entre mãe e bebê.

Em outras palavras, havendo saúde, não há separação, pois, na área de espaço-tempo entre a criança e a mãe, a criança (e, portanto, o adulto) vive criativamente, fazendo uso do material disponível. Pode ser um pedaço de madeira ou um dos últimos quartetos de Beethoven (1971f {1967}, p.20).

Essa terceira área, o espaço potencial, é extremamente variável entre indivíduos porque ela é produto das experiências da pessoa individual no meio ambiente e não depende de tendências herdadas. É no espaço potencial que vivemos a maior parte do tempo:

É possível que descubramos que é nesta área da experiência cultural que muitos de nós vivemos a maior parte do tempo em que estamos despertos e, se transferirmos essa idéia para a infância, podemos perceber imediatamente que estamos falando a respeito do brincar (1989vh {1968}, p.161).

Para a criança, no início, que teve um encontro com uma mãe suficientemente boa, que lhe possibilitou a experiência de “criação” primeiramente do seio e, depois, do mundo, existe uma riqueza no que se refere às experiências culturais e que se manifesta em um intercâmbio produtivo entre ela e o mundo cultural. Para a criança que atingiu o estágio do EU SOU, que pode se constituir como uma pessoa total, há uma realidade interna e externa, e cada uma pode contribuir com a outra, enriquecendo-se mutuamente. Aqui, o indivíduo não é meramente constituído a partir da realidade externa, sujeito às forças externas, vindas

de “fora”]; ele participa intrinsecamente da constituição de si-mesmo, criando essa realidade.

Para a criança com sorte, o mundo começa a conduzir-se de maneira tal que se conjuga com sua imaginação e, assim, o mundo é entretido na própria contextura da imaginação, a vida íntima do bebê enriquecendo-se com o que é percebido no mundo externo (1949m, p. 81).

Forlenza assinala que Winnicott fortaleceu a interação imaginativa como fonte do conhecimento e aboliu o limite entre razão e imaginação. Os processos primários eram vistos como pouco elaborados, desvalorizados em relação aos processos secundários, vistos apenas como uma etapa necessária para se alcançar outra, mais evoluída. Winnicott pensa nos processos primários e secundários como complementares. Ele, quando nos propõe um mergulho num estado de não-integração, usando as palavras de Forlenza, propõe “um rejuvenescimento do processo criativo - ‘o gesto espontâneo’ - que é o self verdadeiro em ação e, somente o self verdadeiro pode ser criativo e se sentir real” (1996, p. 90). Nesses estados de não-integração, continua o autor, o que surge são

imagens, habitualmente metafóricas. (...) É uma forma de pensamento intuitivo que surge como um mecanismo primário de criação quando afrouxamos o processo secundário. A primeira fase da criação dar-se-ia por metáforas que depois serão testadas. (...) É a metáfora que une a racionalidade com a imaginação. As novas teorias da ciência ou de modelos artísticos estão relacionadas a uma redescritção metafórica da experiência. Nossa compreensão usa os recursos da imaginação via metáfora, que se situa entre objetividade e a subjetividade, constituindo um fenômeno transicional, reafirmando que o conhecimento é criado e encontrado como um objeto transicional. As mais avançadas teorias científicas pertencem ao domínio da criatividade humana e, portanto, da transicionalidade. Nós entendemos o mundo através da nossa interação com ele. O sentido é sempre o sentido para alguém (1996, p. 89).

3. O estágio do uso do objeto

Nesta fase, a realidade passa a ser percebida como externa e existe, portanto, uma passagem do que o autor denomina de “relação de objeto” para o “uso do objeto”. Até então o bebê se relacionava com o objeto de forma onipotente, como se fosse criação dele e agora já pode perceber que o objeto tem realidade própria, tem uma existência anterior a sua capacidade de percebê-lo, e que já estava ali para ser encontrado. O bebê relacionava-

se com os objetos subjetivos e a mãe o protegia para que ele pudesse manter a ilusão de onipotência necessária à criação dos objetos e apenas gradativamente percebê-los como externos.

O autor afirma que “na relação com objetos, o sujeito permite que se dêem certas alterações no self, alterações do tipo que nos levou a inventar o termo “catexia” [ou investimento psicoenergético]. O objeto tornou-se significante. Mecanismos de projeção e identificação estiveram operando e o sujeito acha-se esvaziado a um ponto em que algo dele é encontrado no objeto, embora enriquecido pelo sentimento” (1969i {1968}, p.161). Nesse caso, o relacionar-se pode ser visto como uma experiência do sujeito.

Winnicott descreve em um artigo de 1941, *A observação de bebês numa situação padronizada*, a partir da sua experiência clínica com bebês no Hospital Paddington Green, o “uso” que um bebê, em torno de 11 meses de idade, normalmente, faz de uma espátula. O bebê, em um primeiro estágio, hesita em pegar a espátula, depois, no segundo estágio, quando surge o desejo de se apossar dela, expresso por sua salivação, ele coloca-a na boca, brinca com ela, do seu modo, atribui-lhe um outro significado, utilizando-a como se fosse uma colher para alimentar a mãe e o terapeuta; ele pode usá-la como uma extensão de sua personalidade. O bebê usa então o objeto de forma criativa e pessoal. Esse movimento só pôde acontecer porque havia uma disponibilidade do terapeuta e da mãe, que permitiram que o bebê realizasse esse jogo, que permitiu, também, a existência do espaço potencial. Num terceiro momento, ele se livra da espátula, jogando-a no chão e o terapeuta devolve-a, até que ele se volta para outros objetos, tendo finalizado aquela experiência.

O autor observa, nessa situação-padrão, que a hesitação inicial é um sinal de ansiedade e é normal, indica a presença de um superego na mente do bebê. A criança está analisando as condições do ambiente, considerando a possibilidade de pegar ou não o objeto. O modo como o objeto é apresentado à criança pode interferir no comportamento dela e embora a hesitação normal do bebê seja uma manifestação do superego e não possa ser referida à atitude parental, “a atitude dos pais *realmente* faz muita diferença” (1941b, p. 120). Essa experiência sugere que o bebê, muito cedo, desenvolve uma capacidade de fantasiar.

O autor assinala que quando o bebê passa da “relação de objeto” ao “uso do objeto”, há uma evolução no processo de amadurecimento. Quando falamos em uso do objeto, estamos supondo que uma relação de objeto já foi estabelecida anteriormente, e que o objeto para ser usado tem de ser real; é preciso levar em conta a natureza do objeto nesse

caso e aceitar a existência independente do objeto. Se o ambiente foi facilitador, o indivíduo pôde colocar o objeto fora da sua área de controle onipotente, e perceber o objeto como fenômeno externo, não como um feixe de projeções, como uma “entidade por seu próprio direito” (1969i {1968}, p.174). O indivíduo destrói então o objeto que pode ou não sobreviver a essa destruição. Se o objeto sobrevive à destruição, ele passa a ser importante para o indivíduo, que começa a amá-lo.

O sujeito diz ao objeto: ‘Destruí você’ e o objeto acha-se lá para receber a comunicação. A partir daí, o sujeito diz: ‘Alô, objeto!’ ‘Destruí você’. ‘Amo você’. ‘Você tem valor para mim por sobreviver à minha destruição de você’. ‘Enquanto estou amando você, estou todo o tempo destruindo você na fantasia’ (inconsciente). Aqui começa a fantasia para o indivíduo. O sujeito pode agora usar o objeto que sobreviveu (ibid).

É justamente a destruição do objeto que o coloca fora da área de controle onipotente do indivíduo, e assim ele adquire vida própria e, se sobrevive, pode contribuir com as suas próprias características para ser usado pelo indivíduo. É a destruição do objeto subjetivo que situa o objeto fora do self, que permite a construção da externalidade.

O autor critica a psicanálise tradicional que concebe a realidade em termos dos mecanismos projetivos do indivíduo e observa que embora os mecanismos de projeção capacitem o indivíduo a tomar conhecimento do objeto, ele não existe por causa da operação dos mecanismos de projeção do sujeito. Enquanto na teoria winnicottiana é a destrutividade que cria a qualidade da externalidade, na psicanálise ortodoxa existe o pressuposto de que a raiva é reativa ao encontro com o princípio da realidade.

Ele esclarece que faz uso do termo destruição não por causa do impulso do bebê a destruir, mas por causa do risco de o objeto não sobreviver. Na destruição de objeto não há raiva, afirma o autor, mas há alegria se o objeto sobrevive. A agressividade é consequência do movimento que o bebê realiza. Desde o início, na barriga da mãe, ele chuta e dá pontapés, e uma mãe sensível fica feliz porque entende este “chute” como um sinal do bebê, como uma manifestação de vida. Uma mãe que está deprimida, observa Winnicott, pode entender esse movimento como uma agressão a ela. Esse movimento inicial se refere ao encontro com o outro e

o que em breve será um comportamento agressivo não passa, portanto, no início, de um simples impulso que desencadeia um movimento e os primeiros passos de uma exploração. A agressão

está ligada, dessa maneira, ao estabelecimento de uma distinção clara entre o que é e o que não é o eu (1964d, p. 264).

Se a mãe é suficientemente boa e permite que esses movimentos exploratórios sejam realizados pelo bebê, ela possibilita que o bebê expresse a sua agressividade sem retaliações. Nessa fase, com relação ao que se refere à amamentação, o bebê que antes se amamentava em um seio que era sentido como parte dele mesmo, agora passa a mamar em um que é visto como externo. Este seio vai ser manipulado pelo bebê e é importante que a “mãe não reaja de ‘um modo moralístico’ (1969i {1968}, p. 176) quando o bebê morder e machucar o seio”. É importante que ela sobreviva à destruição sem fazer retaliações que inibam a agressividade da criança, agressividade necessária para que ela reconheça o seio e a mãe como separados de si. O bebê não destrói o seio porque o inveja, como pensa Klein, mas sim porque a destruição é intrínseca à sua existência.

Há um valor positivo da agressividade nessa teoria postulada por Winnicott: a agressividade é necessária para criar a externalidade dos objetos, para que os objetos subjetivos sejam colocados fora da área de controle onipotente e que possam ser destruídos na fantasia. A fantasia vai sendo criada pelo bebê não para suportar as frustrações; ela precede a percepção da realidade. A fantasia é mais primária que a realidade e enriquecimento com as belezas do mundo depende da experiência da ilusão que o bebê pôde realizar. Essa agressividade não está relacionada à frustração e à raiva que advém do bebê de não poder realizar o seu desejo; isso é algo que se dá numa etapa posterior do desenvolvimento que pressupõe uma separação entre o eu e o não-eu e um amadurecimento que o bebê não possui ainda. O autor menciona que embora muitos não acreditem na capacidade de fantasiar dos bebês, é possível afirmar que

um bebê, mesmo aos 7 meses de idade, como o que descrevi no caso acima apresentado, faça fantasias. Estas não estão ainda ligadas à representação de palavras, mas são repletas de conteúdos e emocionalmente ricas, e é possível afirmar que são elas que fornecem as fundações sobre as quais será erguida mais tarde toda a vida de fantasias (1941b, p. 121).

Winnicott observa que os bebês que são bem cuidados durante esse estágio do uso do objeto podem se dar conta da própria agressividade e serem clinicamente mais agressivos, o que é favorável. Isso significa que o ambiente teve capacidade de tolerar e sobreviver à destruição do bebê sem puni-lo. Quando o ambiente foi suficientemente bom, a criança pode integrar os aspectos agressivos à sua personalidade e, portanto, pode ter consciência

da sua própria agressividade. Mas isso só pôde acontecer se a realidade não foi intrusiva a tal ponto de instaurar, já no início, no indivíduo, um padrão de comportamento agressivo, reativo, como forma de defesa.

A agressão é uma fonte de energia para o indivíduo e, na saúde, ele é capaz de reconhecer os fatores agressivos e destrutivos presentes no amor instintivo. No entanto, só é possível a um ser humano suportar a destrutividade que está na base dos relacionamentos humanos “por meio de um desenvolvimento gradual associado às experiências de reparação e restituição” (1988, p. 93). Se a mãe foi suficientemente boa e forneceu à criança os cuidados necessários ao seu desenvolvimento, a criança pôde integrar a destrutividade à sua personalidade e exercê-la.

Se for concedido tempo suficiente para os processos de maturação, a criança capacita-se, então, a ser destrutiva, como odiar, agredir e gritar, em vez de aniquilar magicamente o mundo. Dessa maneira é possível encarar a agressão concreta como uma realização positiva (1964 d, p. 270).

O autor se pergunta o que é a criança normal e responde que, ao contrário do que o senso comum pensa, ela possui muitos conflitos, não está ainda bem integrada, não aprendeu a tolerar os instintos e, por esse motivo, projeta os seus aspectos agressivos na realidade externa. A criança normal precisa testar a realidade, precisa testar a estabilidade do lar, e quanto mais dúvidas tiver com relação a isso, maiores serão os testes que realizará.

O que é a criança normal? Ela simplesmente come, cresce e sorri docemente? Não, não é assim. Uma criança normal, se tem a confiança do pai e da mãe, usa de todos os meios possíveis para se impor. Com o passar do tempo, põe à prova o seu poder de desintegrar, destruir, assustar, cansar, manobrar, consumir e apropriar-se. Tudo o que leva as pessoas aos tribunais (ou aos manicômios, pouco importa no caso) tem seu equivalente normal na infância, na relação da criança com o seu próprio lar. Se o lar consegue suportar tudo o que a criança pode fazer para desorganizá-lo, ela sossega e vai brincar; mas primeiro os negócios, os testes têm de ser feitos e, especialmente, se a criança tiver alguma dúvida quanto à estabilidade da instituição parental e do lar (1946b, p. 129).

Se a criança não pode se apropriar da sua própria agressividade, o resultado é que ela projetará esses aspectos destrutivos na realidade externa e viverá constantemente na expectativa de um ataque. Ela se sentirá perseguida pelos outros e adotará uma postura defensiva do tipo paranóide. Winnicott fala que essas crianças podem dizer que são maltratadas na escola pela professora e pelos amigos, mas que isso se deve normalmente ao fato de projetarem os seus aspectos destrutivos nos outros. Normalmente essas professoras

que são alvo de queixas são consideradas boas para outras crianças. É preciso considerar que a criança, muitas vezes, diz que não gosta da escola e/ou da professora, porque percebe que a mãe não tolera que ela prefira o “ambiente” da escola ao da própria casa por propiciar melhores condições ao seu desenvolvimento.

Muitas crianças resolvem os seus problemas de perseguição gerando um professor que realmente as persegue; ele é obrigado a ser rigoroso pela própria criança que o força a impor uma disciplina rígida com todo o grupo, sendo que apenas ela necessita desse controle.

Muitas das crianças que são excessivamente nervosas têm, em sua compleição psicológica, uma expectativa de perseguição, e é útil poder distinguir essas crianças das outras. Tais crianças freqüentemente vêm-se perseguidas; praticamente pedem para ser intimidadas - quase poderíamos dizer que, por vezes, geram “papões” entre os seus companheiros. Não fazem amigos com facilidade, embora possam conseguir certas alianças contra um inimigo comum.

Essas crianças nos são trazidas com diversas dores e perturbações de apetite, mas o interessante é queixarem-se, com freqüência, de que o professor ou professora as agrediu (1938b, p. 241).

Há um aspecto normal e saudável no nervosismo e na timidez; alguns distúrbios psicológicos podem ser reconhecidos pela ausência de timidez normal. As crianças mais normais são medrosas e é bom que seja assim; projetando a sua maldade interior nas pessoas e coisas, obtém alívio para ela. A criança que não tem medo está fingindo, reforçando a sua coragem ou, então, está doente. Mas ela também pode ser tranqüilizada, se puder ver a bondade que existe nela fora dela. Apenas gradativamente esses temores internos vão podendo ser modificados devido a uma comprovação da realidade, mas esse processo não será completo; o problema é quando esses temores coincidem com uma realidade trágica ou ameaçadora.

Por esse motivo, o autor sugere que as mudanças na realidade externa devem ser feitas, se possível, quando a criança não está vivendo uma crise interna. Se a criança está tendo ataques de terror noturno ou de cólera, não é a melhor fase para mudanças, seja de casa, seja de babá, ou a separação dos pais ou aprender boas maneiras. Também “é totalmente inútil o tratamento direto dos sintomas por meio de uma terapêutica grosseira (sugestão, persuasão, subornos) ou de medidas punitivas” (1996l {1936}, p.84); a única coisa a ser feita é oferecer um ambiente amoroso e aguardar o tempo passar, para que a criança encontre outro modo de lidar com essas questões que a afetam.

Em *Um caso de psiquiatria infantil que ilustra a reação retardada à perda* (1965f), o autor cita o caso de Patrick, um menino de 11 anos, cujo pai morreu afogado no dia do seu aniversário, quando velejavam e sofreram um acidente. O menino ficou deprimido depois da tragédia e começou a apresentar dificuldades escolares, embora tivesse uma capacidade intelectual muito boa e uma tendência a escapar das tensões emocionais para um intelectualismo compulsivo. No entanto, na primeira entrevista, ele sinalizara que a sua doença precedia a tragédia; quando ele era um bebê de 1 ano e meio, sua mãe precisou afastar-se dele durante seis semanas para realizar uma cirurgia e ele desenvolveu uma defesa maníaca que se transformou em depressão quando a mãe retornou. Agora, neste novo episódio, ele não pudera vivenciar os seus sentimentos com relação à morte do pai, desenvolvendo um sistema fóbico contra as figuras masculinas persecutórias presentes nas suas alucinações; o acidente coincidira com as vivências terroríficas em seu mundo interno e ele se sentira culpado pela morte do pai.

Winnicott intervém, escrevendo para a escola e comunicando a doença de Patrick, afirmando que ele não podia freqüentá-la por um período indefinido. Isso acontece após a primeira entrevista, na qual Patrick responde à pergunta feita por Winnicott, dizendo que um sonho bom seria “Felicidade, ser cuidado. Sei que é isto o que quero” (p. 267). Após essa entrevista, há um episódio de fuga de Patrick do internato, relacionado ao fato de um professor ter censurado um aluno que cometera um erro, tendo Patrick se sentido ameaçado. Desse modo, ele permaneceu em casa e pôde regredir ao estágio de dependência, tendo se tornado um menino, de 4 anos, agarrado à saia da mãe, que mesmo sendo considerada “perturbada demais” pelo pessoal da escola, pôde cuidar bem dele, tendo ele se restabelecido. Winnicott escreve uma carta à escola, dois meses depois, recomendando a volta de Patrick:

Quero enfatizar que acho que Patrick teve um colapso bastante sério. Diria que agora se recuperou dele e provavelmente encontra-se em um estado melhor do que se achava antes da morte do pai. Certos sintomas da infância desapareceram. Existe um sintoma residual que pode ocasionar um pequeno problema e tem a ver com a sua extrema sensibilidade com relação a louvor ou reprovação. Pode ser útil que aqueles que estão trabalhando com ele saibam que não são as grandes coisas que preocupam Patrick; ele não fica realmente perturbado se alguém ficar muito zangado com ele, porque isto é real e acha-se relacionado à situação real objetivamente percebida. O que facilmente perturba Patrick é apenas uma pequena reprovação ou louvor e o efeito destes pode ser inteiramente fora de proporção com o real. Penso que ele sabe disso e tentará controlar-se

quanto às reações excessivas. Se tiverem de ficar manifestamente zangados com Patrick, isto não é o tipo de coisa que acredito que cause problema (pp. 278-279).

O autor observa também que muitos pais parecem ter mais receios das idéias do que dos atos dos seus filhos. Penso que poderíamos estender esse receio aos professores na sua relação com seus alunos. A expressão das idéias não implica necessariamente na atuação das mesmas, ao contrário, é importante que elas sejam expressas para que se tornem relativamente conscientes e possamos manejá-las. É justamente quando o conflito encontra-se no inconsciente reprimido, “as inibições, compulsões e ansiedades resultantes são mais cegas, menos capazes de se adaptar às circunstâncias, e mais danosas para o corpo e suas funções e processos” (1988, p. 43). A maturidade implica, entre outras coisas, na capacidade de tolerar idéias, afirma o autor. “Um sistema social maduro (se por um lado faz certas exigências no tocante à ação) permite a liberdade das idéias e sua livre expressão” (ibid., p. 78).

4. O estágio do EU SOU e o estatuto de unidade do indivíduo

O bebê, no início da vida, experimentava a integração apenas por períodos curtos, nos momentos de exigência instintual ou “reunido” nos braços maternos; agora, nesse estágio, a integração é consolidada e o bebê atinge o status de unidade. No estágio do EU SOU, o bebê se percebe como uma unidade, uma pessoa completa, com uma membrana limitada pela pele, possui um exterior e um interior, um lugar, o EU, para estocar as coisas, diferente de um NÃO EU e passa a ser capaz de estabelecer relações intepessoais, ou seja, pode se relacionar agora como uma pessoa inteira (whole person) com outros inteiros.

Antes da integração, o indivíduo é inorganizado, inarticulado, mera coleção de fenômenos sensório motores, reunidos pelo ambiente suportador. Depois da integração, o indivíduo É, quer dizer, o ser humano atingiu o status de unidade e pode dizer EU SOU (exceto por não ser ainda capaz de falar). O indivíduo possui agora uma membrana limitadora, de modo que o que é não-ele ou não ela é repudiado, e é externo. O ele ou ela tem agora um interior, um conteúdo, e aí podem ser reunidas lembranças e experiências, e pode ser construída a estrutura infinitamente complexa que é apanágio do ser humano (1965s {1955}, pp. 217 e 218).

Em termos de relacionamento psique-soma, isso significa que, na saúde, a psique chegou a um acordo com o corpo, de modo que existe um estado no qual as fronteiras do

corpo são também fronteiras da psique. O autor exemplifica: “O círculo que uma criança de 3 anos desenha e chama “pato” é tanto a pessoa do pato quanto o seu corpo, isto é algo que vem a ser alcançado juntamente com a capacidade para usar o pronome na primeira pessoa do singular” (1988, p. 144).

O autor observa que essa nova posição traz consigo a expectativa de um ataque, principalmente quando esse estágio é alcançado mais tardiamente no processo de amadurecimento. O EU se sente ameaçado pelo mundo externo porque percebe que não tem controle sobre ele, produzindo certo estado paranóide temporário. Nessa fase é muito importante que a mãe permaneça cuidando do bebê, fazendo certa mediação entre ele e o mundo externo, para que esse padrão paranóide não predomine e que o indivíduo possa desenvolver um impulso instintivo verdadeiro, a partir de uma base biológica, que não esteja relacionado com o ataque defensivo baseado numa ansiedade. O autor afirma:

Quando a integração, em determinado caso, é proporcionada principalmente por um bom cuidado infantil, a personalidade pode revelar-se bem estruturada. Se o acento recai sobre a integração através de impulsos e experiências instintivas e de uma raiva que mantém sua relação com o desejo, então a personalidade será provavelmente interessante e até fascinante por suas características. Na saúde há quantidades dessas duas coisas, e a sua combinação significa estabilidade (ibid., p. 140).

A partir desse momento, o bebê estabelece um intercâmbio contínuo entre realidade interna e externa, no qual uma realidade pode contribuir com a outra. A criança agora efetivamente pode enriquecer a realidade externa com elementos de sua própria vida interna. Ela pode se reconhecer como pessoa e se identificar com os outros, sendo capaz de estabelecer relações com grupos cada vez mais amplos a partir do seu grupo de origem, que é a sua própria família.

Winnicott ressalta a *importância do diagnóstico realizado na escola*, que se adequado, pode auxiliar no processo educacional. Uma boa anamnese, realizada pelos diretores e professores, poderia evitar situações difíceis e permitiria distinguir as crianças que tiveram um lar satisfatório, que atingiram o estágio do EU SOU, daquelas que não tiveram e que não puderam alcançar a integração e que, portanto, terão necessidades diferentes. Enquanto as primeiras, que tiveram experiências satisfatórias e puderam desenvolver uma personalidade relativamente estruturada, estão interessadas em aprender e vão para a escola para que algo se acrescente à sua vida; as que não puderam encontrar estabilidade no lar vão à escola para encontrar “um lar fora do lar”; elas não estão em

condições de aprender porque há coisas mais importantes a serem conquistadas. Nesse caso, a escola, diz o autor, pode propiciar uma nova chance à criança, fornecendo o que o lar não propiciou, ou seja, a estabilidade externa “sem a qual poderá enlouquecer” (1946b, p. 139). Winnicott menciona que utilizava palavras extraídas da aritmética para a sua descrição dos primeiros momentos de integração a partir dos estados de não-integração. Ele afirma: “Tratava-se de saber se os núcleos do ego individual iriam ou não somar-se para fazer uma unidade, que representa o próprio self” (1988, p. 138).

Em uma palestra para professores de matemática, Winnicott lembra que o verbo ser em latim (Sum) significa em inglês soma, síntese, resumo, total e afirma que a aritmética está relacionada à chegada e manutenção do estágio do EU SOU. O Sum significa, diz o autor, que o indivíduo tem um sentido de existência enquanto pessoa, mas esse é um estado não-autoconsciente de ser.

O autor relaciona o aprendizado de aritmética ao status de unidade do indivíduo. Ele afirma que a aritmética tem início com o conceito de *um* derivado do si-mesmo unitário da criança e quando não pode alcançar esse status de unidade não terá como aprender aritmética, já que o *um* não significa nada para ela; é provável mesmo que ela se sinta ameaçada diante dos “pedaços” presentes em cálculos que a remetem a um caos interior. É freqüente encontrar crianças que decoram tabuadas, fórmulas, mas se lhe perguntarem como chegaram a determinados resultados, não sabem explicar, não conseguem realizar as operações mentais necessárias.

Ribeiro (2004, p. 83) observa que de acordo com a teoria de Piaget, o número é um conhecimento lógico-matemático que deve ser construído pela criança através da sua interação com o meio, por intermédio da abstração reflexiva realizada pela mente. A autora diz: “a raiz do conhecimento lógico-matemático é interna, diferente de um conhecimento físico ou social. O número, de acordo com Jean Piaget, é uma síntese da relação de ordem e inclusão hierárquica que a criança precisa, por abstração reflexiva, estabelecer com os objetos. Na inclusão, as partes de um todo podem ser reunidas na mente da criança... Se a própria criança não se sente ainda como *um*, tais construções básicas para aprender a matemática já estão inviabilizadas na gênese, como explica Winnicott:

O que quero dizer é que a palavra “unidade” não tem o menor significado a não ser na medida em que o ser humano seja uma unidade... Vocês perceberão com facilidade aonde estou querendo chegar: a idéia de que a aritmética começa com o conceito de um, e que isso deriva – necessariamente – do self unitário de toda criança (1984h {1968}, p.44).

Também não se pode esperar que “uma criança que não alcançou o estado de unidade possa apreciar pedaços. Eles são aterradores para a criança e representam o caos” (ibid, p. 48).

Pode ser até que exista um indivíduo capaz de realizar cálculos matemáticos avançados sem que isso signifique realizações em termos de unidade; um intelecto cindido pode até apresentar um bom desempenho e,

numa pessoa muito dotada intelectualmente, em termos de massa cinzenta, pode funcionar de modo brilhante sem muita referência ao humano. Mas é o ser humano que, pela acumulação de experiências assimiladas de modo nebuloso, pode adquirir sabedoria. A única coisa que o intelecto pode fazer é falar sobre sabedoria (ibid, p. 46).

Os distúrbios nessa área afetam o aprendizado, a aritmética e a relação do professor com o aluno. O professor precisa saber quando não está lidando com o seu assunto específico, e sim complementando tarefas relativas às falhas parentais, tendo que fornecer um suporte ao ego do aluno. A confiabilidade do professor facilita a integração da criança, enquanto a não-confiabilidade a desintegra.

Quando uma criança relata a sua dificuldade em fazer somas (ou em História, ou em Inglês), a primeira coisa que se pensa é: talvez esse professor não sirva. Não poucas crianças tiveram obstruído o desenvolvimento de sua aprendizagem em função do sarcasmo do professor. No entanto, eu não censuro o professor tão facilmente. Frequentemente, a criança é insegura ou hipersensível, e, não importa quão cauteloso o professor seja, a criança fica tomada pela desconfiança. Cada caso merece um exame acurado, pois não há duas crianças idênticas, mesmo quando a dificuldade das duas é matemática (ibid, p. 50).

Esse estado de unidade é a base que permite que o indivíduo possa se identificar com unidades mais amplas, como o lar e a família, tornando-se parte de uma vida social cada vez mais abrangente, incluindo as questões políticas e, no caso de algumas pessoas, de “algo que pode ser chamado de cidadania no mundo” (ibid, p. 47).

5. O estágio do concernimento e a posição depressiva

A compreensão do estágio do concernimento é muito importante para a educação, porque dependendo das condições que a escola propicia, a criança vai poder desenvolver uma moral pessoal ou não e poder ter prazer ou não em relação à aprendizagem. O ambiente pode facilitar que a criança atinja a “posição depressiva”, ou seja, que ela se torne capaz de tolerar o sentimento de culpa e possa alterar esse estado através da reparação. O autor afirma que “quando tudo vai bem, não se sente culpa; desenvolve-se um sentido de responsabilidade. O sentimento de culpa permanece latente, e só vem à tona quando a reparação é insuficiente para compensar o que foi destruído” (1965t {1959}, p.38). Muitas dificuldades das crianças podem surgir nessa fase devido às falhas do ambiente, que, nesse momento, podem ser sentidas como externas.

Após o estágio do EU SOU, a criança se reconhece como uma pessoa inteira e vê o outro, como diferente de si, já que esses processos são interdependentes. Até então ela se relacionava com a mãe de duas formas, como mãe-objeto e como mãe-ambiente, e agora começa a reconhecer a mãe como uma pessoa. Esse processo foi facilitado pela integração entre a forma tranqüila de relacionamento e a forma excitada que possibilitou que ela percebesse que a mãe é a mesma em ambos os estados e que reconheceu uma relação total com a mãe.

Na fase do concernimento, o bebê que até então era incompadecido com a mãe, o que significa que ele não se preocupava com as conseqüências de seu amor primitivo, passa a se preocupar com ela. A palavra preocupação, diz Winnicott, é empregada para expressar de modo positivo um fenômeno que em seu aspecto negativo é expresso pela palavra culpa. Preocupação implica maior integração e crescimento e está relacionada com o senso de responsabilidade do indivíduo; nesse estágio, ele é capaz de se importar ou valorizar o objeto e se sente responsável pelos seus atos.

A capacidade de se preocupar está na base do brincar e trabalho construtivo (1963b). Essa capacidade emerge no desenvolvimento emocional da criança em um período anterior ao complexo edípico, quando o bebê percebe a mãe como uma pessoa completa e essa capacidade pressupõe uma organização complexa do ego que só foi alcançada devido à existência de um ambiente suficientemente bom nos estágios iniciais. O bebê torna-se capaz de combinar a experiência erótica com a agressiva e relativa a um único objeto.

Winnicott observa que há um fator de tempo envolvido na evolução do sentimento de culpa e de preocupação e é apenas nessa fase que a criança pode se apropriar da sua

agressividade e sentir-se responsável por seus gestos, sendo capaz de reparação através de expressão direta ou de brincadeira construtiva.

A integração é uma palavra que cabe aqui porque, se podemos conceber uma pessoa plenamente integrada, essa pessoa assume plenamente responsabilidade por todos os sentimentos e idéias que acompanham o estar vivo. Em contrapartida, é uma falha de integração o que ocorre quando precisamos encontrar fora de nós mesmos as coisas que desaprovamos, e isso tem um preço: a perda da destrutividade que realmente nos pertence 1984c {1960}, p.155).

Esta etapa é denominada pelo autor de “posição depressiva” no desenvolvimento emocional; a partir desse momento, o bebê passa a ter sentimentos de culpa e desenvolve a capacidade de preocupação com relação ao objeto. O sentimento de culpa é a ansiedade ligada ao conceito de ambivalência e implica certo grau de integração do ego do indivíduo que possibilita a retenção das imagens de bons objetos concomitantemente com a idéia de destruição dos mesmos.

A posição depressiva ocorre no desenvolvimento emocional normal e não tem nenhuma relação com a doença depressiva, patologia, na qual a criança não recebe os cuidados necessários. Esse humor depressivo está relacionado ao luto normal e à questão da reação à perda. Embora afirme que foi influenciado pelo conceito de posição depressiva de Klein, ele postula uma outra “posição depressiva”, bastante diferente da de Klein e que se distancia das suas formulações.¹⁰

Winnicott postula a existência de uma agressividade primária e um impulso destrutivo, que é indistinguível do amor instintivo presente em um estágio precoce da vida do bebê. A depressão é parte integrante do amadurecimento, fundamental, facilitando a integração dos aspectos destrutivos e amorosos no indivíduo. Quando a criança alcança a integração, ela passa a controlar os impulsos instintivos por causa da culpa “intolerável” relacionada ao seu movimento “implacável”. A culpa é resultado do “reconhecimento do elemento destrutivo na idéia excitada primitiva e bruta” (1988, p. 99). Na saúde, o indivíduo reconhece os fatores destrutivos presentes no amor instintivo e assume

¹⁰ Ele critica Klein por denominar os estágios iniciais do bebê, tendo como referência os distúrbios que poderão ocorrer mais tarde. Segundo a autora, há uma inveja inata e, desde o início, o bebê projeta os seus impulsos destrutivos e ataca o “seio bom” na tentativa de destruição do objeto. A psicoterapia deveria possibilitar a integração do seio “bom” e “mau” efetuada pela depressão e relacionada à capacidade de reparação do bebê. Há a idéia de que o amor objetual funda-se na culpa e na necessidade de reparar. Winnicott afirma que a inveja é um mecanismo mental sofisticado, incapaz de ser utilizado por um bebê, que mal sabe que existe a mãe ou um seio nessa fase. A depressão em uma etapa precoce é uma doença e pode ser consequência de uma falha ambiental que ocorre no desenvolvimento.

responsabilidade pela totalidade dos seus sentimentos e idéias e não necessita recorrer “em grande escala” à projeção para depositar em outras pessoas os seus aspectos destrutivos. Ele assinala que na saúde a depressão é potencial, constitui uma evidência de saúde e pertence ao âmago da personalidade.

No início, quando surgem sentimentos destrutivos em relação à mãe, o bebê não tem capacidade de tolerá-los, mas agora no estágio do concernimento, o bebê já amadureceu e possui recursos para lidar com esses aspectos se a mãe pode sustentar a situação. O autor afirma:

Podemos considerar axiomático o fato de que o bebê humano é incapaz de suportar o peso da culpa e do medo resultantes de um reconhecimento pleno de que as idéias agressivas contidas no amor instintivo primitivo e implacável estão dirigidas à mesma mãe da relação de dependência. (...) A resolução da dificuldade inerente ao estar vivo nessa etapa provém da capacidade para fazer reparações desenvolvidas pela criança (1988, p. 90).

A criança começa a experimentar sentimentos de culpa porque deseja destruir o objeto amado, e agora já reconhece que esse objeto que frustra é o mesmo que satisfaz e, portanto, deseja preservá-lo. Os elementos opostos, de amor e de ódio, decorrentes das satisfações e das frustrações do lactente na sua experiência, até então separados, podem ser gradativamente fundidos na realidade psíquica da criança, se a mãe propiciou condições adequadas. Se o ambiente favorecer há “a integração satisfatória da idéia de destruir o objeto ao mesmo tempo que ama o objeto”, e a criança desenvolve um senso de responsabilidade com relação ao objeto. A solução da criança para o problema da destruição resulta na necessidade de ela trabalhar ou de adquirir habilidades, como forma de reparar o dano.

Muitas vezes, podemos perceber o desespero que a criança tem quando quebra ou estraga alguma coisa, como se isso confirmasse a sua capacidade destrutiva. Por esse motivo, o professor deve permitir que a criança conserte aquilo que estragou; muitas vezes ela necessitará da ajuda dele, mas é importante que ele não faça por ela: ela pode colar um livro rasgado, consertar um brinquedo quebrado, limpar o suco derramado sobre a mesa, ajudar um colega em uma determinada tarefa ou o professor na arrumação da sala, pequenos gestos que permitirão que ela readquira confiança em si própria e na sua capacidade de cuidar. O professor, muitas vezes, percebendo que ela se sente culpada, diz

que “não foi nada”, querendo ajudá-la, mas ela só poderá tranquilizar-se se puder assumir a sua responsabilidade pelo dano e se lhe for dada a oportunidade de reparação.

Winnicott afirma que existe uma preocupação não apenas com relação aos efeitos sobre a pessoa da mãe (culpa), mas também com relação às mudanças internas decorrentes da experiência de excitação e de experiências matizadas pela raiva e motivadas pelo ódio.

No humor depressivo, pode-se dizer que o bebê (ou criança ou adulto) amortece toda a paisagem interna, permitindo que um controle desça sobre ela, como uma nuvem, uma cerração ou uma espécie de paralisia. Isso torna possível (com o tempo) a gradual suspensão do controle mágico, permitindo que os resultados da experiência se organizem, pouco a pouco, até que o humor melhore, e o mundo interno da criança volte a viver (1988, pp.91 e 92).

Quando o bebê tem a possibilidade de usufruir de um cuidado materno contínuo e pessoal, ele aumenta a sua capacidade de reparação, o que, por sua vez, permite uma liberdade maior em relação à experiência instintiva. Por esse motivo, nessa fase, o autor observa que é importante que a criança seja cuidada por uma única pessoa, mãe ou substituta, para que possa reparar os danos causados à mesma pessoa, porque se isso não acontece, como no caso de crianças que são cuidadas em instituições por diversas pessoas, o gesto não tem sentido e a reparação não pode ser feita.

Podemos compreender com facilidade, neste momento, quão importante é a continuidade do relacionamento entre o bebê e a mãe verdadeira (ou sua substituta). Numa instituição, onde a “mãe” que alimenta de manhã não é a “mãe” que dá banho e arruma à tarde, a capacidade diária do bebê de fazer a reparação é desperdiçada, e o círculo benigno não pode ser construído. Pior ainda, quando a alimentação é impessoal e mecânica (e isto pode ocorrer inclusive no próprio lar), não há espaço para o desenvolvimento aqui descrito (1988, p. 92).

O resultado da interrupção do círculo benigno também pode ser a cisão entre a mãe-objeto e a mãe-ambiente, a inibição dos instintos, a perda da capacidade de sentir culpa ou ainda de brincar e trabalhar. Há conseqüentemente uma perda da capacidade de sentir amor, já que o amor pleno só é possível quando podemos integrar a destrutividade. É mais fácil reconhecermos em nós essa destrutividade quando ela está relacionada à raiva resultante de uma frustração ou quando é uma reação ao medo; difícil mesmo é assumir a destrutividade pessoal, aquela que pertence à relação com um objeto amado. O resultado é que:

Se o desenvolvimento transcorre favoravelmente, o indivíduo torna-se capaz de enganar, mentir, negociar, aceitar o conflito como um fato e abandonar as idéias extremas da perfeição e do seu oposto, que tornam a existência intolerável. O compromisso não é uma característica dos insanos (1963b, p. 160).

E conclui mais adiante: “O homem maduro nem é tão bonzinho nem tão desprezível quanto o imaturo. A água no copo é barrenta, mas não é barro” (ibid., p. 160). O autor afirma que os grandes artistas são aqueles que conseguem experienciar os aspectos bons e maus que fazem parte do próprio self e, dessa forma, mantêm a vitalidade e podem utilizá-los na criação das suas obras:

No interior da pessoa agem forças tremendas quando, por haver saúde, existe a plena vitalidade. Para termos uma idéia do que ocorre durante o trabalho de reorganização interna após a experiência instintiva, devemos nos remeter às obras dos artistas que (em razão de sua técnica excepcional e sua confiança no próprio trabalho) conseguem alcançar a quase totalidade da força que existe na natureza humana. Um quarteto de cordas de Beethoven da última fase, ou as ilustrações de Blake para o livro de Job, ou uma novela de Dostoiévski ou a história política da Inglaterra, mostram-nos uma parte da complexidade do mundo interno, o entrelaçamento do bem e do mal, a manutenção do que é bom na reserva e o controle, ainda que com total reconhecimento, do que é mau. Essas coisas surgem com força vital no mundo interno do bebê (localizado por ele na barriga), embora seja verdade que no decorrer do tempo, enquanto a experiência de vida se torna mais rica, o mundo interno também se torna mais e mais rico em conteúdos. As forças básicas e o conflito, no entanto, estão presentes desde o início, assim que as experiências instintivas se encontram ao alcance do bebê (1988, p. 97).

Se o bebê não tem a oportunidade de realizar experiências instintivas, por exemplo, de “atacar” a mãe porque ela está deprimida e teme a sua vitalidade ou é incapaz de sobreviver aos seus ataques, ele não pode fazer as reparações necessárias, “os remendos” no corpo materno; a criança se retrai porque sente o seu impulso como agressivo e não se sente livre para expressar a sua instintualidade, deixando de ser espontânea. O resultado disso pode ser a inibição intelectual. Winnicott afirma que é a tolerância aos impulsos destrutivos que resulta “na capacidade de ter prazer em idéias, mesmo que sejam idéias destrutivas” (1984c {1960}, p.77).

A mãe é reconhecida como um outro, como alteridade, apenas depois do estágio do concernimento. É apenas nesse estágio que a criança se torna cônica do seu potencial destrutivo e pode se responsabilizar e sentir culpa em relação ao impulso destrutivo. Só

então a morte passa a ter sentido para o indivíduo. Para o autor, a morte é a “marca definitiva da saúde” (1988, p. 12) e poder morrer é sinal de amadurecimento. O indivíduo pode retornar então ao não-ser, a lugar algum, à solidão. Após esse estágio, a criança torna-se capaz de se defrontar com o mundo e suas complexidades, passa a identificar-se com a sociedade e desenvolve uma independência. O último estágio a ser alcançado é o da independência relativa, porque o indivíduo normal nunca se separa totalmente do ambiente, não se torna nunca isolado, torna-se relacionado ao ambiente de um modo que se pode dizer ser o indivíduo e o ambiente interdependentes. Nessa linguagem, assinala o autor, normalidade significa tanto saúde do indivíduo como da sociedade, e a maturidade completa do indivíduo não é possível no ambiente social imaturo ou doente.

5.1. A moralidade pessoal

O autor afirma que existe em cada ser humano uma moralidade inata, o que não significa que a moralidade exista desde o início da vida do bebê, mas que existe uma tendência inata ao indivíduo de tornar-se responsável pelos seus atos. Inato significa desenvolvido pela própria criança, em virtude da tendência herdada ou pessoal para o amadurecimento. O ambiente continua sendo fundamental nesse processo de amadurecimento e, ao mesmo tempo, na formação da moral, já que o ser humano não pode ser pensado como um indivíduo isolado. O ambiente “suficientemente bom” facilita a tendência integrativa, a passagem da dependência quase absoluta da mãe à dependência relativa; o ambiente aqui é inicialmente a mãe, depois o pai, o ambiente familiar (incluindo parentes próximos), e mais tarde, o grupo social mais amplo, a escola, o clube, o país etc.

Loparic observa que Winnicott formula uma teoria de uma moral não-edípica. Enquanto Freud relaciona a moral ao complexo de Édipo, ele situa a base da formação da moralidade na fase do concernimento, anterior à fase edípica. A moralidade winnicottiana não está relacionada à lei ou à razão, e sim à provisão inicial ambiental, aos cuidados que a mãe pode propiciar ao bebê, permitindo o estabelecimento de uma confiança e da capacidade da criança de “crença em”, permitindo a integração da instintualidade da criança à sua personalidade por ter sobrevivido à destruição e por ter dado oportunidade de reparação a ela. O “bom” e o “mau” não estão relacionados à moral, mas àquilo que acontece no interior do bebê, aos seus aspectos internos e às suas vivências, e não à realidade externa. O que é sentido como bom é o que fornece sustentação ao bebê, o que

lhe permite a continuidade de Ser; o que é sentido como mau é o que é persecutório, o que impede a sua continuidade de Ser.

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 (1940b {1939}, p.29).

A criança, quando tem suas necessidades atendidas e recebe cuidados que possibilitam o processo de amadurecimento, desenvolve o sentimento de confiabilidade e a “crença em”. Surge assim o que o autor denomina de bondade originária, e decorrente desta experiência, a idéia de “um pai pessoal e confiável” ou de um Deus. Deus é a “projeção da bondade que é parte da criança e da sua experiência de vida afetiva” (1963d p. 89). O autor afirma que o homem cria Deus como um lugar para colocar o que é bom nele mesmo, e que ele poderia estragar se mantivesse nele mesmo junto com o ódio e a destrutividade. Ele critica a psicanálise por seguir o mesmo caminho da religião, e diz que o “conceito de instinto de morte poderia ser descrito como uma reafirmação do princípio do pecado original” (1971g, p.102). A religião, de certa maneira, rouba “o bom” da criança e depois estabelece um esquema para injetar de volta nela o que tinha lhe roubado. É isso que faz a educação moral. A religião faz uma apropriação indevida da moralidade inata dos seres humanos.

Freud toma o Complexo de Édipo como fundamento da organização psíquica e da origem da moralidade, relacionando-o ao sentimento de culpa.¹¹ Há uma influência do pensamento kantiano em Freud, que textualmente cita Kant quando se refere à lei moral, dizendo que “O Imperativo Categórico de Kant é, assim, o herdeiro direto do Complexo de Édipo” (Freud, 1924-1922c, p. 19). Fulgêncio¹² assinala que embora existam algumas diferenças entre os autores, Freud se reaproxima desta concepção kantiana quando afirma

¹¹ Em seu texto *Lições de introdução à psicanálise*, Freud diz: “É certamente indubitável que se pode ver no complexo de Édipo uma das fontes mais importantes da consciência de culpabilidade pela qual os neuróticos são tão freqüentemente atormentados. Mais ainda: em um estudo sobre o início da religião e da moralidade humanas, que eu publiquei em 1913 sob o título *Totem e Tabu* (Freud, 1912-13), eu fui levado a supor que a humanidade no seu conjunto pode, adquiriu, talvez, no início de sua história sua consciência de culpabilidade, esta fonte última da religião e da moralidade, com o Complexo de Édipo”.

¹² Fulgêncio em *Comentários Críticos das Referências Textuais de Freud a Kant* aponta a existência de dois tipos de moral em Freud: “uma associada à lei paterna, herdeira do Complexo de Édipo, e outra, esta sim, de acordo com o imperativo categórico kantiano. (Age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal), como uma lei da racionalidade das condutas”. Embora Freud cometa aí um erro, já que “a lei moral kantiana é uma lei da racionalidade, não advindo de nenhum elemento do mundo sensível e, portanto, não poderia advir do Complexo de Édipo, como afirmara Freud”, eles se aproximam porque para ambos a razão deve prevalecer.

“A situação ideal seria naturalmente uma comunidade de homens tendo submetidas sua vida pulsional a uma ditadura da razão” (Freud, 1933-1995e, p. 79).

Winnicott critica a educação moral que tenta implantar valores sociais por meio de sanções, de aprovação e desaprovação à parte do crescimento e amadurecimento próprio da criança e reforça que devemos possibilitar à criança o desenvolvimento de um código moral pessoal, interno. Neste sentido, qualquer imposição de leis ou código externo é imoral. O fator pessoal ou interno é mais importante para a constituição do bom e do mau originários que o externo. No entanto, o autor observa que o código moral deve estar ao alcance das crianças, já que elas possuem um superego ferrenho, cruel: são “aterroradoras as formações do superego diretamente relacionadas com os impulsos e fantasias infantis que acompanham o funcionamento do corpo e as cruas excitações instintivas” (1963d, p.95). A criança sofre com o receio da retaliação e é justamente o código moral dos adultos que humaniza o que na criança é desumano.

Uma função básica da educação, e penso que especialmente da educação infantil, aponta o autor, é ajudar a criança a desenvolver um superego pessoal, menos cruel do que o original e a descobrir seu próprio modo de utilizar o código moral e o acervo da cultura geral da sua época. Esse código moral externo não deve culpar a criança, precisa propiciar a oportunidade de a criança brincar e trabalhar construtivamente. O objetivo não é adestrar a criança segundo ideais morais puros, mas reforçar a sua capacidade de estabelecer ideais. A melhor maneira não é a imposição de uma lei ou ideal, mas a provisão de um exemplo de vida que “não seja melhor do que vocês realmente são, que não seja desonesto, mas que seja toleravelmente decente” (ibid). O autor assinala que há certa impostura ou hipocrisia que faz parte da vida sadia dos adultos. Um dos efeitos da educação moral, diz ele, é a criação de um “si-mesmo falso normal”, polido, baseado em boas maneiras, que assegura ao indivíduo um lugar na sociedade, que nunca pode ser atingido pelo verdadeiro si-mesmo sozinho.

Ele afirma que uma criança de 4 anos precisa poder se identificar com os pais e, portanto, nesta idade,

não é bom implantar princípios morais nem inculcar padrões culturais. O fator ativo é o pai e a mãe, a conduta de ambos e as relações recíprocas dos pais, tal como a criança as percebe. É isso que a criança absorve, imita ou contra o que reage; é também o que a criança usa centenas de vezes num processo pessoal de auto-desenvolvimento (1954b, pp. 204 e 205).

Winnicott postula uma moralidade inata da criança, ao contrário da psicanálise freudiana que pensa a criança como ser amoral e a moralidade como sendo algo externo, imposta a ela por meio da lei paterna, que é introjetada pelo superego na fase edípica. Não se pode pensar que uma criança se vendo “livre” passa a fazer tudo o que lhe dá prazer, ao contrário. Nas palavras do autor:

Isso está longe da verdade. Ao constatar que o quadro de referência de sua vida se desfez, ela deixa de se sentir livre. Torna-se angustiada e, se tem alguma esperança, trata de procurar um outro quadro de referência fora do lar (1946b, p. 130).

Se o ambiente falha e a criança perde as suas referências, ela pode desenvolver uma tendência anti-social como reação às falhas ambientais; esse comportamento anti-social, ao contrário do que o senso comum pensa, não é uma doença, mas sim um pedido de ajuda e controle por parte de pessoas amorosas e confiantes. Nesse caso, a criança recebeu inicialmente um bom ambiente que atendeu às suas necessidades, mas, posteriormente, ele falhou, deixando de sustentá-la, tornando-a deprivada. Ela não encontra mais a estabilidade necessária no lar e a procura em outros lugares, com frequência na escola, para que possa continuar a se desenvolver. O comportamento anti-social é uma tentativa que a criança faz de reaver aquilo que lhe foi retirado e, por esse motivo, com frequência, a criança deprivada apresenta o roubo como sintoma; ela sente que tem direitos sobre o objeto e, portanto, pode tomá-lo porque ele lhe pertence. Ela tem a esperança de reencontrar o objeto de amor perdido; “ela não está desejando o objeto roubado, mas a mãe, sobre quem ela tem direitos” (1958c {1956}, p.141).

A tendência anti-social pode ser encontrada num indivíduo normal ou em um neurótico ou psicótico e não é um diagnóstico psiquiátrico do indivíduo. Ela caracteriza-se por “um elemento nela que compele o meio ambiente a ser importante. O paciente, através de pulsões inconscientes, compele alguém a encarregar-se de cuidar dele” (1958c, p. 139). Essa criança poderá ser considerada desajustada ou como incontrolável, e é o que normalmente a escola chama de criança indisciplinada.

As crianças deprivadas podem ser tratadas por meio de psicoterapia pessoal ou com um ambiente estável e forte, mas amoroso. A psicoterapia será insuficiente se não houver apoio de um ambiente estável, e se houver um ambiente adequado, a psicoterapia pode se tornar desnecessária. Penso que essa idéia é importante para os profissionais de educação, que frequentemente se sentem impotentes e se perguntam o que podem fazer afinal com

tantos problemas que a criança possui e que são, na maioria das vezes, anteriores a sua entrada na escola. Normalmente esses profissionais depositam toda a sua esperança em um atendimento psicológico, como se não tivessem recursos suficientes para lidar com a questão, como se o psicólogo pudesse fazer mais do que eles. A escola pode fornecer o ambiente “suficientemente bom”, permitindo a retomada do amadurecimento pessoal. O melhor é que a escola possa fazer uma parceria com a família e juntos trabalharem conjuntamente, seguindo uma determinada orientação. Em alguns casos mais graves, será necessário encaminhar o aluno para uma psicoterapia.

Winnicott observa que não existe um número grande de psicólogos disponíveis para todas as crianças que necessitam de atendimento psicoterapêutico, e, mesmo que houvesse, penso que o melhor seria que a escola percebesse a importância do ambiente no processo de desenvolvimento do aluno e oferecesse essa provisão ambiental, que facilitaria a aprendizagem. Evidentemente, existirão casos que precisarão de encaminhamento psicológico, mas muito pode ser feito pela escola.

A compreensão de que o ato anti-social é uma expressão de esperança é vital no tratamento de crianças que apresentam tendência anti-social. Vemos constantemente o momento de esperança ser desperdiçado, ou desaparecer, por causa da má administração ou intolerância. É outro modo de dizer que o tratamento da tendência anti-social não é a psicanálise, mas administração, uma conduta no sentido de ir ao encontro do momento de esperança e corresponder a ele (1958c, p. 139).

São manifestações da tendência anti-social, o roubo, a mentira, a incontinência e uma conduta desordenada e caótica, sintomas que têm um valor de incômodo, que é explorado pela criança. Penso que as escolas de educação infantil não compreendem esses sintomas, principalmente o de incontinência, como manifestações da tendência anti-social. E se muitas vezes os percebem dessa maneira, não enxergam que é um pedido de ajuda por parte da criança, um “S.O.S” que indica que ela ainda tem esperança de encontrar um bom ambiente e de reaver aquilo que foi perdido.

Recentemente atendi um menino de 9 anos que nasceu e vive até hoje em um abrigo e apresenta uma forte tendência anti-social, motivo pelo qual foi trazido para psicoterapia. A psicóloga da instituição me contou que ele havia “roubado” uma lata de leite condensado da dispensa da cozinha entre outras pequenas coisas. Esse menino desestabiliza freqüentemente o ambiente com atitudes agressivas. Mencionei-lhe o que está em jogo na questão da tendência anti-social e no caso específico desse garoto. Acrescentei ainda que,

segundo o autor, crianças saudáveis normalmente “roubam” coisas em casa, uma fruta, uma bala ou uma moeda da bolsa da mãe e, apesar disso, ninguém diz que elas “roubam” ou se referem a elas como ladras, entendendo que elas se apropriam desses objetos porque sentem que lhes pertencem. Em uma palestra para magistrados, intitulada *Alguns aspectos psicológicos da delinqüência juvenil*, o autor explicita o que significa uma criança roubar açúcar:

Quando uma criança rouba açúcar, ela está procurando a boa mãe, de quem ela tem o direito de tirar toda a doçura que houver. De fato, essa doçura é a da própria criança, pois ela inventou a mãe e a doçura dessa a parte da sua própria capacidade para amar, a partir da sua própria criatividade primária, seja ela qual for. Também procura o pai, se assim podemos dizer, que protegerá a mãe dos seus ataques contra ela, realizados no exercício de amor primitivo (1946b, pp. 130-131).

Se o professor pudesse compreender o que ocorre em casos como esse, veria o pedido de ajuda que está sendo feito pela criança e, ao invés de julgar moralmente a situação, achando que é errado e culpabilizando o aluno, poderia auxiliá-lo, mantendo-se firme, porém amoroso. Isso não quer dizer que ele deva permitir o roubo; ele precisa exercer uma autoridade sobre o aluno, colocando um limite para o seu comportamento impulsivo e destrutivo, permitindo que desenvolva um sentimento de culpa e modifique a sua atitude em relação ao ambiente. Ele deve ser rigoroso e firme, permitindo que a criança se sinta protegida dos próprios impulsos destrutivos que, se manifestados desse modo, a prejudicariam. Também seriam adequados grupos pequenos, já que o que está em jogo, nesses casos, vai muito além da questão do aprendizado e do conhecimento. O autor observa que “os professores deveriam ser escolhidos por sua estabilidade de caráter ou por sua própria vida privada satisfatória, em vez da habilidade para o ensino de Aritmética” (1946a, p. 235).

Winnicott afirma que a “posição depressiva” deve ser conhecida não apenas pelos psicoterapeutas, mas também pelos pais e professores, que podem ajudar no estabelecimento desse círculo benigno. O professor pode fornecer os instrumentos para o brincar construtivo e o trabalho e se estiver disponível para receber o gesto espontâneo da criança, poderá ajudá-la a superar as dificuldades inerentes a essa fase. As crianças, nessa mesma fase, são vítimas de suas emoções fortes e agressivas, necessitando muitas vezes serem protegidas de si mesmas, já que elas possuem um superego cruel. A escola maternal pode prover brincadeiras construtivas, fornecendo oportunidade para que cada criança descubra uma forma de enfrentar a culpa pertencente aos impulsos destrutivos. As

professoras podem propor atividades lúdicas satisfatórias que ajudem as crianças a canalizar a própria agressividade construtivamente e para adquirir habilidades eficazes. O autor sinaliza que normalmente se fala em canalizar como uma maneira de se livrar da agressividade, como se ela fosse algo ruim, e mais importante do que pensar em eliminá-la é ajudar a criança a integrá-la à sua personalidade.

As pessoas têm medo das idéias destrutivas e impedem a expressão delas como se o fato de expressar implicasse na concretização dessas idéias. No entanto, é justamente o fato de não poder expressar essa agressividade, de não torná-la consciente, que leva, muitas vezes, à violência. Às vezes, o professor fica perplexo quando crianças tão dóceis reagem violentamente em determinadas situações.

As crianças na idade da escola maternal possuem certa ambivalência, elas não têm ainda a capacidade estabelecida de manter amor e ódio da mesma pessoa, então separam o bom do mau, defensivamente. A compreensão desse mecanismo de defesa primitiva é necessária à equipe da escola maternal e impede que se sinta maciçamente identificada com esses lugares, auxiliando a criança a promover a unificação desses sentimentos. Mesmo as crianças saudáveis, que possuem um sentido de segurança, têm necessidade de testar constantemente os pais, familiares, colegas, professores etc.; elas têm necessidade de verificar se ainda podem confiar neles, e podem continuar a testá-los até que tenham crescido e precisem, por sua vez, proporcionar segurança aos próprios filhos e mesmo, até depois.

As crianças sadias necessitam de quem lhes imponha certo controle; mas os indivíduos que impõem a disciplina devem poder ser amados e odiados, desafiados e chamados a ajudar; os controles mecânicos não têm aí qualquer utilidade, e o medo não é o instrumento mais adequado para estimular a colaboração. É sempre um relacionamento vivo entre duas pessoas que abre espaço ao crescimento. Aos poucos, e com o tempo, o crescimento verdadeiro confere à criança ou ao adolescente um sentido adulto de responsabilidade, sobretudo daquela ligada à provisão de condições adequadas de segurança às crianças de uma geração mais nova (1965vg {1960}, p.47).

As crianças que desenvolvem um autocontrole passam a odiar o controle externo; elas consideram um “insulto” quando a segurança lhes é imposta do exterior, já que elas possuem a capacidade de trabalhar com o conflito no interior de si mesmas.

O conhecimento do círculo benigno também seria de grande auxílio para que o professor pudesse compreender a influência que ele exerce sobre o aluno. Para entender esse fenômeno é importante apontar a diferença existente entre a incorporação e a

introjeção do “seio bom”. Enquanto na incorporação ocorre um aumento inespecífico, generalizado, de bondade interna, na introjeção há uma prévia idealização, e ela, nesse caso, é mágica e não parte da experiência instintiva. No primeiro caso, a professora pode sentir-se frustrada porque o aluno não a reconhece como tendo propiciado o aprendizado e se percebe como único responsável pelas descobertas e aquisições que realizou. No segundo caso, o aluno “engole” o conteúdo, sem poder avaliá-lo de modo crítico, mas, muitas vezes, o professor fica satisfeito porque o aluno parece ter aprendido e o valorizado. Winnicott diz que a professora, mesmo que seu trabalho seja bem-sucedido,

ela não será reconhecível em seus alunos, que irão, por assim dizer, incorporá-la e às suas lições, e crescerão para além delas. Por contraste, haverá uma certa introjeção mágica da professora e de suas lições quando ocorrer idealização, e isso poderia parecer até bastante simpático, mas a desvantagem é que o aluno não terá crescido no verdadeiro sentido da palavra. Geralmente, numa sala de aula, existe a feliz mistura desses dois tipos de ensino e aprendizagem (1988, p. 95).

No processo de incorporação, a criança reconhece o ambiente como parte de si e, por esse motivo, percebe “as qualidades” do ambiente como suas, como partes integrantes da sua personalidade. A consequência é que a criança se percebe como criadora do conhecimento e não percebe as influências do professor, já que ainda não existe o outro para ela. A professora precisa permitir que a criança se relacione com ela de acordo com as suas necessidades, assim como a mãe o permitiu. Dessa forma, a criança poderá então utilizá-la como ambiente, tornando-a um objeto do seu mundo subjetivo, ou então como objeto transicional, quando começa a existir uma separação entre a criança e o mundo externo, ou ainda como um objeto da realidade compartilhado, em que ela pode ser reconhecida como uma pessoa com características próprias. A professora precisa ser “suficientemente boa”, o que significa ser humana, e não perfeita, e deve desenvolver um relacionamento pessoal com a criança.

O mesmo fenômeno da incorporação está presente na relação com os pais e se as coisas correm bem, as crianças não agradecem porque não têm conhecimento do fato de que se atingiram a maturidade é porque alguém se encarregou do cuidado delas no início da vida. Enquanto a introjeção é um mecanismo mental, que envolve idealização e dependência, a incorporação envolve os impulsos pessoais e conduz ao amadurecimento e à independência.

O ESTÁGIO DA INDEPENDÊNCIA RELATIVA

1. O estágio edípico e a sexualidade do ponto de vista winnicottiano

Em linhas gerais, podemos dizer que Winnicott aceitou a proposição freudiana sobre o Complexo de Édipo, mas inseriu-a num outro contexto, o da teoria do amadurecimento humano, na qual a sexualidade é apenas um aspecto entre outros. Embora o Complexo de Édipo seja uma etapa importante no que diz respeito à identificação com um dos pais e a eleição do objeto amoroso, definindo os caminhos da sexualidade do indivíduo, é na relação inicial mãe-bebê que se estrutura o Ser, condição esta necessária para o exercício de uma sexualidade plena. Se o bebê pôde se desenvolver satisfatoriamente nos estágios de dependência absoluta e de dependência relativa, ele percorrerá o estágio de dependência relativa, vivenciando as relações triangulares. É apenas quando a criança percebe os objetos como totais que podemos falar em relações interpessoais e, portanto, não faz sentido falarmos em Édipo no início da vida do bebê, quando os objetos são parciais, indiferenciados do bebê. Sobre essa questão, o autor afirma:

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 especialmente para a própria criança (1988, p. 67).

Essa relação do bebê com a mãe terá um “peso” sobre a sexualidade do indivíduo e dependerá dessa relação o modo como ela será vivida. Winnicott afirma, por exemplo, que se um adulto se relaciona com um parceiro sexual como se ele fosse um objeto parcial, ele não mantém uma relação sexual propriamente dita, já que o outro não é percebido como uma pessoa total, uma alteridade e nem ele se percebe enquanto tal.

Nesse estágio, há uma fantasia de união com o genitor do sexo oposto, estabelecendo-se uma rivalidade com o genitor do mesmo sexo. A criança começa a perceber o pai como terceiro, imaginar a relação que existe entre os pais e a querer se colocar no lugar de um deles. No caso do menino, ele quer se colocar no lugar do pai para poder se unir sexualmente com a mãe; no caso da menina, ela deseja o pai para si e colocar-se no lugar da mãe. Em geral, a criança verbaliza esse desejo, dizendo que quer se “casar” com o pai ou a mãe ou o manifesta mais indiretamente, querendo dormir com um dos pais, por exemplo.

Embora ela deseje o genitor do sexo oposto ao dela, ela ama os pais e teme perdê-los, sendo capaz de se identificar com ambos e abrindo mão desse desejo.

A criança que teve um bom começo e desenvolveu uma relação de confiança com os pais, está em melhor situação para resolver os conflitos que surgem do Édipo que tanto a angustiam, principalmente quando os pais permanecem unidos.

Feliz e saudável é o menino que chega precisamente a esse ponto do seu desenvolvimento físico e emocional quando a família está intacta, e que pode ser acompanhado em meio a essa constrangedora situação em primeira mão pelos próprios pais, que ele conhece muito bem, pais que toleram idéias, e cujo relacionamento é firme o bastante a ponto de não temerem a tensão sobre as lealdades, criadas pelos ódios e amores da criança (1988, p. 68).

A separação dos pais, nessa fase, principalmente, pode trazer dificuldades na resolução do Édipo para a criança, já que concretamente não há união dos pais e este lugar pode estar livre para ser ocupado, aumentando o temor de a criança ser castrada, e aumentando a ansiedade dela. Nesse caso, a fantasia inconsciente coincide com a realidade e o fato de não ter um pai que impeça essa união, torna a situação mais difícil, principalmente quando o pai é, de fato, ausente. O afastamento, quando a criança cresce, só se dá em relação à figura externa dos pais, pois as figuras reais dos pais permanecem vivas na realidade psíquica do indivíduo.

Quando a família se rompe, ou ameaça romper-se, é que percebemos o quão importante é a família intacta. É verdade que a ameaça de desintegração da estrutura familiar não determina automaticamente o aparecimento de distúrbios clínicos nas crianças, pois, às vezes, conduz a um crescimento emocional prematuro e ao estabelecimento precoce da independência e do sentimento de responsabilidade; mas isso não se identifica ao nosso conceito de “maturidade relativa”, e tampouco se identifica à saúde, embora possa apresentar certos traços saudáveis (1965p {1960}, p.133).

No entanto, o que de fato contribui para ajudar a criança nessa fase é a maturidade emocional dos pais. Pais que atingiram a maturidade emocional possuem mais recursos para lidar com essas tensões e conflitos, não se sentindo ameaçados por eles, enquanto aqueles que não puderam alcançar certa maturidade ficam sujeitos à instabilidade, podendo chegar mesmo a estabelecer uma relação de rivalidade efetiva com a criança. A maturidade implica a possibilidade de os adultos diferenciarem a realidade e a fantasia e, dos pais, ajudarem o filho, gradativamente, na conquista dessa capacidade.

Quando os pais existem e também uma estrutura doméstica e a continuidade das coisas familiares, a solução vem por meio da possibilidade de distinguir o que chamamos de realidade e fantasia. Ver os pais juntos torna suportável o sonho de sua separação ou da morte de um deles. A cena primária (os pais sexualmente juntos) é a base da estabilidade do indivíduo, por permitir que exista o sonho de tomar o lugar de um dos pais (1988, p. 77).

Tanto a fantasia quanto o funcionamento corporal estão incluídos na fase edípica, sendo que na fantasia o menino deseja a união sexual com a mãe, tornando-se rival do pai; a castração simbólica é a solução encontrada para esse conflito, trazendo alívio psicológico para a criança e representando um ganho em termos de saúde. A criança que “resolveu” o Édipo tem condições de tolerar os sentimentos mais intensos sem a necessidade de construir defesas muito rígidas contra a ansiedade normal que surge dos desejos de morte (do pai) inerentes a essa fase.

Na saúde, a criança é capaz de empregar vários tipos de defesa; a doença se instala quando ela não é capaz de utilizá-los ou quando tende a empregar uma única defesa. O autor assinala que se pensamos a saúde como a ausência de doença psiconeurótica, então ela “se estabelece na organização do primeiro relacionamento triangular no qual a criança é impulsionada pelos instintos de natureza genital recém-surgidos, característicos do período entre os 2 e os 5 anos (1988, p. 67).

Na saúde, em algum ponto entre os 1,5 e 2 anos, a menina - assim como o menino - está alcançando um estágio que merece ser descrito em termos de relacionamentos interpessoais, envolvendo instintos que já passaram pelas fases pré-genitais, e que se tornaram genitais, tanto em termos de sua localização corporal quanto no que diz respeito ao seu tipo de fantasia (1988, p. 65).

Nessa fase, as crianças começam a fazer uma distinção entre feminino e masculino de forma mais acentuada, o que não ocorria. Antes, as crianças costumavam brincar com os brinquedos, independentemente do sexo que têm: carrinhos, bonecas, brincar de casinha etc. são brincadeiras prazerosas, tanto para meninas como para meninos. Agora eles próprios começam a separar o que é masculino e o que é feminino, a partir das identificações que vão realizando.

O brincar da menina, na medida em que ela é verdadeiramente feminina, é do tipo que mostra uma tendência à maternidade, e o funcionamento genital feminino propriamente dito não é tão evidente

quanto o masculino (tanto em meninos quanto em meninas). Além do mais, o machucar está mais presente nos sonhos ou jogos masculinos do que nos femininos.

O jogo “sabe guardar um segredo?” pertence tipicamente ao lado feminino da natureza humana, assim como o lutar e o enfiar coisas em buracos pertencem ao lado masculino. A menina que não sabe guardar segredo não pode ficar grávida. O menino que não sabe lutar ou enfiar um trezinho no túnel não pode deliberadamente engravidar uma mulher. Nos jogos de crianças pequenas podemos vislumbrar a elaboração imaginativa das funções corporais... (1988, p. 64).

Também vão sendo percebidas as diferenças corporais entre as meninas e os meninos e é esperado um certo exibicionismo por parte das crianças, bem como uma tendência à negação dessas diferenças no início. Os meninos e meninas têm formas diferentes de lidar com a castração. As meninas sentem-se incompletas e têm de se haver com o fato de não possuírem um pênis e com a inveja e o sentimento de inferioridade que resulta desse fato. Os meninos, por sua vez, têm a ilusão de serem completos e temem ser castrados, assim como supõem que com as meninas se dá o mesmo. Aqui é importante considerar que cada cultura lida de uma maneira com a sexualidade, influenciando na elaboração das vivências corporais; os sentimentos e os medos podem ser intensificados ou não, dependendo da sociedade ou grupo no qual a criança está inserida.

Após o período edípico, a criança entra no estágio de latência, que se segue até uns 12 anos aproximadamente; nessa fase, ela volta-se para uma vida cultural e intelectual intensa, pois está dispensada, pelo menos temporariamente, de lidar com os conflitos edípicos para os quais encontrou uma solução e, que retornarão na adolescência. Há uma certa tranqüilidade que resulta das conquistas do período anterior, no qual ela pôde interiorizar a figura dos pais e se identificar com eles, diminuindo as ansiedades relativas ao Complexo de Édipo; esse período é fértil no que se refere à capacidade de aprender da criança e o professor não deve perder essa oportunidade.

A criança, à idade de 5 ou 6 anos, ingressa num período denominado pela psicologia de período de latência, no qual ocorre uma modificação da pulsão biológica que subjaz à vida instintiva. É esse o período mais receptivo à atividade do professor, uma vez que, em boa saúde, a criança encontra-se por certo tempo relativamente livre do *crescimento* emocional e da *mudança* instintiva (1958q, p. 149).

A criança que teve um bom desenvolvimento até aqui, em geral, nesta fase, vai poder desfrutar as oportunidades que a escola lhe oferece, e se essas forem satisfatórias terá um bom desempenho escolar. Nesse momento, ela já está relativamente independente, podendo

até dispensar um atendimento mais pessoal, suportando melhor um ensino mais acadêmico. Também o processo de socialização já avançou e a criança pode aprofundar as suas relações de amizade com outras, sem tantos conflitos, tendo internalizado as regras sociais e dispondo de um controle maior sobre si mesma. As brincadeiras tornam-se mais sofisticadas, surge espaço para os jogos com regras mais definidas e elaboradas, havendo um despertar da curiosidade que não deve ser desperdiçado pelos pais e professores que, caso contrário, desmotivarão a criança.

A educação primária pertence à área na qual a criança até agradece o fato de se distrair da elaboração das complexidades que a vida oferece, através da aprendizagem e da adoção de lealdades específicas, e da aceitação de regras e padrões que vêm junto com o uniforme escolar. Às vezes, essas condições persistem no período de adolescência, mas ficamos tristes quando as crianças permitem que isso aconteça (1986d {1966}, p.135).

O autor afirma que a criança já é capaz de ter experiências sexuais genitais, exceto pelo fato de a procriação física estar sujeita a um adiamento até a puberdade; é por esse motivo que nesse período de latência,

ela deve extrair o máximo proveito da identificação com os pais e outros adultos, e deve utilizar as possibilidades de experimentação no decorrer dos sonhos e das brincadeiras, das fantasias com ou sem a inclusão do corpo e dos prazeres corporais obtidos sem a ajuda de outras pessoas. A criança deve empregar os tipos de experiência pré-genital e genital imatura que estão ao seu alcance, e deve-se valer ao máximo do fato de que a passagem do tempo, algumas horas ou por vezes alguns minutos, traz alívio para praticamente tudo, por intolerável que pareça, desde que alguém familiar e compreensivo esteja presente, mantendo a calma quando o ódio, a raiva, a ira, o desespero ou a mágoa parecem ocupar o universo inteiro (1988, pp. 75-76)

Nesse período de latência, os meninos apresentam uma tendência a adorar os heróis e a se associar com outros meninos na realização de algum tipo de busca. As meninas apresentam características semelhantes, especialmente quando elas têm certos interesses de menino. Elas também apreciam ser iguais à mãe, no que se refere ao cuidado da casa e de outras crianças.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A TEORIA WINNICOTTIANA

Winnicott ressalta alguns aspectos importantes, imprescindíveis para que a escola maternal se torne um ambiente “suficientemente bom”, possibilitando a existência de um espaço transicional no qual o ensinar e o aprender sejam realizados de modo criativo, integrados a um processo de amadurecimento emocional saudável. Para que o trabalho seja realizado satisfatoriamente, pode não ser suficiente a existência de um bom projeto pedagógico ou mesmo de uma boa equipe de professores, embora isso seja bastante facilitador, mas não garante que a escola maternal possa exercer as suas funções plenamente. Consideraremos então os seguintes aspectos: aspecto físico da escola maternal, a formação do professor e aspectos relacionais referentes à equipe escolar, o diagnóstico escolar, a proposta pedagógica e a relação da família com a escola e o ingresso da criança na escola maternal.

1. O início do processo de escolarização e a função da escola maternal

O ingresso da criança na escola é um momento muito importante; normalmente as crianças que tiveram um bom início escolar mantêm um bom desempenho na sua vida escolar nos anos subsequentes. A escola maternal quando continua a propiciar um meio físico, assistência corporal à criança, desempenha uma tarefa básica de higiene mental. A professora, figura central, por meio dos cuidados que dispensa à criança, possibilita a continuidade do processo de amadurecimento, criando um terreno fértil para a aprendizagem, desenvolvendo no aluno o “gosto” pelo conhecer e aprender, conduzindo-o a um êxito acadêmico pela vida afora.

O ingresso na escola maternal é uma experiência social exterior à família. Cria um problema psicológico para a criança e uma oportunidade para a professora realizar a sua primeira contribuição para a higiene mental (1953d {1951},p.221).

Este é um momento delicado que requer cuidados especiais, pois envolve sentimentos profundos e ambíguos, tanto da parte dos pais como da dos filhos. É a primeira saída do “cercado” (do lar), representado pelos pais e, mais inicialmente, pelos braços da mãe, sendo a escola maternal uma ampliação inicial desse agrupamento originário que é a família.

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 (1965 p {1960}, p.132).

A saída do cercado indica que a criança já percorreu um caminho na linha do amadurecimento emocional, tendo conquistado algumas capacidades e uma certa autonomia e pode então prosseguir rumo à independência. O ingresso na escola maternal possibilita a sua entrada em um universo social mais amplo: ela já pode prescindir do convívio dos pais por algumas horas do dia, sem que esse afastamento cause demasiada angústia, podendo experimentar outros tipos de relações com pessoas que não lhe sejam tão familiares, como a professora e os colegas, desenvolvendo, ao mesmo tempo, outras capacidades proporcionadas pelas atividades pedagógicas propostas pela escola. A saída do cercado indica um crescimento e é uma conquista da criança, mas implica também em uma perda desse lar:

O importante é entender que a saída do cercado é a um só tempo estimulante e amedrontadora; 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 (1965q, p. 53).

A família fornece à criança tanto a oportunidade de retornar à casa e à dependência - quando for necessário - como a de pertencer a grupos cada vez mais amplos, como os agrupamentos sociais, políticos e religiosos. A inserção do indivíduo nos grupos sociais será facilitada se a família lidar de maneira favorável com a saída da criança do lar e a separação entre eles. Os pais podem usar a escola para disporem de uma certa folga e repouso, para ampliarem o âmbito de relações das crianças e o das brincadeiras. Winnicott

afirma que muitos pais normais irritam-se com os filhos se passarem muito tempo com eles, dia e noite, mas se dispõem de algumas horas para si mesmos, serão pacientes e bons pais. Para a saúde da mãe e do filho, pode ser muito bom que a mãe trabalhe algumas horas e tenha outros interesses além de cuidar de seu filho.

Winnicott observa que, normalmente, as mães possuem sentimentos contraditórios com relação aos seus filhos: elas desejam que eles cresçam e se tornem independentes, mas não conseguem abdicar à função materna, sendo mais fácil para elas se sentirem maternas quando o filho é mais dependente.

É importante levar em conta que uma mãe não só quer filhos, mas também necessita deles. Ao preparar-se para construir família, ela organiza as suas ansiedades, e também seus interesses, de modo a ser capaz de mobilizar o máximo de sua pulsão emocional exclusivamente para esse fim. Ela gosta de ser importunada pelas necessidades gritantes de seus filhos, mesmo que se queixe abertamente de suas obrigações familiares como sendo uma amolação (1949c {1939}, p.37).

Quanto maior o receio da mãe, maior será a sua dificuldade de permitir que a criança se separe dela. A criança, percebendo o quanto a mãe sofre com a sua ausência, poderá se retrair, mantendo-se “grudada” a ela, atendendo a sua necessidade (da mãe), mesmo que isso implique em um retrocesso no seu desenvolvimento. Ela “capta” os sentimentos maternos inconscientes e os expressam como se fossem seus, confirmando o desejo materno. Em seu texto *A criança de 5 anos*, o autor afirma que o comportamento da criança está relacionado à dificuldade que a mãe tem de deixá-lo ir:

O filho percebe isso muito facilmente. Embora goste da escola, chega em casa aos soluços; a cada manhã, berra antes de entrar em aula. Tem pena de sua mãe, pois sabe que esta não suportaria perdê-lo e que, por sua natureza, não conseguiria deixá-lo ir. A criança sente-se melhor quando a mãe dá graças ao vê-lo ir, e age do mesmo modo ao tê-lo de volta (1965h {1962}, p.53).

Winnicott relaciona a dificuldade de separação à depressão da mãe de algum outro membro da família. Ele observa que muitas pessoas se encontram, com freqüência, em um estado leve de depressão e, nesse caso, a vivacidade da criança, os seus berros e barulhos, servem como tonificante. A criança percebe que a mãe sente um vazio e tem necessidade de encontrar outra preocupação para preencher o espaço deixado por ela e teme não encontrar mais seu lugar junto à mãe quando retornar ou ter de lutar para reconquistá-lo. Como exemplo, ele cita o caso de uma criança que desenvolveu um interesse por unir

objetos entre si com barbante, as cadeiras às mesas, as almofadas à lareira, de modo que tornava o trânsito difícil pela casa. A mãe se deprimia quando o filho se ausentava, substituindo-o por outra preocupação e o menino então temia perder o amor da sua mãe. O barbante era uma tentativa de restabelecer uma união que havia sido rompida e, nesse caso, não desempenhava a função de um verdadeiro objeto transicional.

Essa dificuldade de separação da criança pode ter se dado em algum momento anterior, por exemplo, na época do desmame, tendo se estabelecido um padrão de relutância no que diz respeito a explorar situações novas e desconhecidas. O desmame, como mencionamos, é o protótipo das separações posteriores e se a mãe pôde conduzir bem esse processo de desmame e desiludir o bebê gradativamente, a inserção da criança à escola maternal será mais fácil. Normalmente, quando a criança ingressa na escola maternal, já ocorreu o desmame, que implica que a mãe deu algo de bom para a criança e esperou que ela estivesse pronta para ser desmamada.

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 {1951}, p.218.).

Existe uma relação muito próxima entre esse estado levemente depressivo e a capacidade que uma mulher tem de dedicar ao filho toda a sua atenção e supõe que a maioria das mulheres “viva equilibrando-se na linha divisória entre a consideração e a preocupação” (1965q, p. 55). Ele assinala que as crianças vivem muitas angústias que estão relacionadas ao próprio desenvolvimento e as mães devem ter o cuidado para não envolvê-las nas suas próprias questões.

As mães vivem muitas agonias, e é bom que as crianças não tenham de se ver envolvidas nelas. Os pequenos já têm suas próprias agonias e, na verdade, gostam de tê-las, assim como gostam de adquirir novas habilidades, uma visão mais abrangente e a própria felicidade (1965q {1962}, p.55).

Outro aspecto importante a ser considerado é se a criança já se desenvolveu o suficiente e possui certa maturidade para se beneficiar da escola. Muitas crianças ingressam cedo na escola maternal devido à necessidade de as mães retornarem ao trabalho, quando

ainda não se encontram prontas para realizarem novas experiências e ampliarem o círculo familiar. Nesse caso, a professora deve se adaptar o máximo possível às necessidades das crianças e a escola deve ser uma extensão do lar.

Se a criança teve um bom início e a mãe lhe forneceu condições para a ilusão e posteriormente para a desilusão, gradativamente ela vai podendo se separar da mãe, saindo de um mundo subjetivo no qual vivia e passando a viver num mundo de realidade compartilhada. A criança que alcançou o estágio do EU SOU e possui um mundo interno e externo, pode agora estabelecer relacionamentos com outras pessoas; essa criança pode se beneficiar da escola mais do que aquela que não alcançou este estágio. Na escola ela poderá experimentar situações intermediárias entre a sua realidade interna e externa.

Na educação da escola maternal, criam-se condições propícias para o que é intermediário entre o sonho e o real; principalmente, as brincadeiras são respeitadas de um modo positivo e empregam-se histórias, desenhos e música. É especialmente nesse setor que a escola maternal pode fomentar o enriquecimento e ajudar a criança a encontrar uma relação operante entre as idéias que são livres e o comportamento que precisa tornar-se relacionado com o grupo (1953d, p. 219).

O objeto transicional, sendo ele um objeto intermediário, símbolo da união entre a mãe e a criança, pode ajudar no ingresso da criança à escola, no momento em que ela se separa da mãe ou do pai e ainda das horas difíceis, por exemplo, quando surge algum conflito ou na hora de dormir, servindo de consolo. Mesmo a criança que tem 5 anos e já é capaz de colocar outras coisas no lugar do objeto transicional, tais como histórias e uma variedade de brinquedos, pode ter a necessidade de levar esse objeto à escola. O autor sugere que o professor aceite esse objeto:

O professor deve ir devagar, evitando banir tais objetos da sala já no primeiro dia de aula. O problema quase sempre se resolve no decorrer de poucas semanas. Eu diria que a criança está levando um pedacinho de seu relacionamento com a mãe, pedacinho este que remonta à época da dependência infantil, da primeira infância, à época em que o bebê apenas começava a reconhecer a mãe e o mundo como entidades separadas do próprio self (1965q, p. 56).

Quando diminuem as ansiedades e a criança adquire segurança, ela é capaz de deixar esse objeto em casa ou poderá levar talvez ainda nos bolsos “um carrinho ou caminhão, um barbante e uma jujuba”, ou se menina, “um lenço ou um bebezinho secreto guardado numa caixa de fósforos” (idem). O autor aponta que a pior opção é a criança chupar o dedo ou

roer as unhas, o que indica que ela não pôde eleger um objeto transicional, dando início a uma separação entre ela e a mãe, necessária para o seu crescimento saudável.

As crianças que tiveram um bom início no que se refere ao amadurecimento emocional humano, certamente poderão se beneficiar da escola maternal, obtendo prazer nas atividades escolares, desenvolvendo novas habilidades e relacionamentos significativos com os seus pares e com a professora, mesmo superando algumas dificuldades que possam surgir ao longo do processo de aprendizagem.

Numa boa escola maternal, dá-se a um pequeno grupo de crianças a oportunidade de brincar entre si, com brinquedos adequados, e talvez sobre um chão mais apropriado que o de casa; há sempre alguém por perto para supervisionar as primeiras experiências sociais da criança, tais como, por exemplo, bater com uma pá na cabeça do companheiro mais próximo (1965q, p. 51).

Quanto mais nova a criança entra na escola maternal, mais a escola precisa ter um caráter adaptativo e, assim como a mãe, se adaptar às necessidades da criança, dando continuidade ao trabalho de assentamento das bases da saúde mental da criança, se este foi realizado ou podendo corrigir possíveis falhas se estas não forem graves. As escolas maternais, geralmente, falam em adaptação da criança à escola quando, na verdade, precisaria ocorrer o contrário; nesse caso, é a escola que precisa dar assistência às crianças. No caso de crianças um pouco mais velhas, a escola pode diminuir a adaptação e se dedicar mais ao “ensino”, tendo cuidado para não desenvolver uma intelectualização precoce da criança, o que seria contrário a uma proposta de aprendizagem saudável.

Só quando os cuidados iniciais da mãe foram bem-sucedidos e quando, além disso, os pais continuam a fornecer os elementos essenciais de um bom ambiente, é que as professoras da escola maternal podem dar à sua função de assistência um segundo lugar, em relação à instrução pré-escolar propriamente dita (1953d, p. 216).

No caso de crianças mais velhas, a escola primária (ou ensino fundamental) não tem o caráter adaptativo da escola maternal, exceto nos primeiros dias; é a criança que precisará se adaptar à escola primária e ao que esperam de um aluno nesse nível. 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 saber tudo, mas deve estar temporariamente capacitada para aceitar a natureza dinâmica dos processos de crescimento e a complexidade do assunto...” (ibid, p. 215).

A escola maternal é de suma importância na vida das crianças; durante o período em que elas a frequentam estão em jogo questões fundamentais relativas ao amadurecimento emocional, estruturantes da sua personalidade e, dependendo do modo como forem conduzidas, possibilitará ou não uma vida adulta saudável.

Nesse período, grosso modo, que vai dos 2 aos 5 anos de idade, vive-se uma quantidade imensa de vida. Trata-se de um período curto pelos padrões adultos, mas é duvidoso se todo o restante da vida chega a ser tão longo quanto esses 3 anos, no decorrer dos quais a criança torna-se uma pessoa inteira, vivendo em meio a outras pessoas inteiras, amando e odiando, sonhando e brincando (1958q, p. 150).

2. A importância do espaço físico da escola maternal

Winnicott observa a importância do espaço físico da escola maternal, que deve ser entendido como extensão dos braços da mãe e que deve ser adequado às necessidades das crianças pequenas. A dimensão do espaço escolar está relacionada aos processos internos da criança e a escola maternal tem de ter dimensões pequenas e fornecer um ambiente físico mais adequado às capacidades infantis do que o lar, além de fornecer a companhia de crianças da mesma idade, possibilitando a troca entre os pares. No entanto, pelo fato de a escola maternal ser uma extensão inicial do lar e das relações familiares, é importante que ela mantenha, em certa medida, um ambiente que se aproxime daquele do lar da criança, que o torne familiar e facilite o processo de separação da criança dos pais.

A estrutura física desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança e, o projeto de educação da escola, está implícito na escolha do lugar onde se construirá a escola e na sua arquitetura. Um espaço físico adequado propiciará oportunidade para o desenvolvimento de atividades criativas; os professores podem ser dedicados e terem boa formação, mas o espaço físico pode limitar alguns projetos educativos. Com relação à arquitetura de uma escola maternal específica, o autor comenta:

Talvez algumas pessoas amem este prédio e eu detestaria magoá-las, mas quando se trata de crianças é diferente. Vcs sabiam que antigamente a Dra Susan Isaacs tinha uma escola maternal aqui? Eu não sei o que as crianças sentiam sobre as proporções, mas não acho conveniente pedir a crianças pequenas que venham para este prédio imenso. Através da temperatura, do ar, etc., nós manejamos as crianças e criamos condições com as quais elas podem se identificar como seres humanos. Eu acho que muitos prédios grandes não têm nenhuma relação com as pessoas; o prédio

tende a ser um lugar onde existem inumeráveis fragmentos e você é um desses fragmentos. (1996 {1948} p. 49)

Winnicott aponta aqui uma desumanização nesse processo de modernização e urbanização, em que as pessoas se aglomeram e não encontram espaço, nem físico nem psíquico para se constituírem e se relacionarem com os outros de modo pessoal e singular. Houve ainda uma perda do contato do homem com a natureza, as cidades possuem poucas áreas verdes e praças, as pessoas não vivem mais em casas com jardim, vivem em apartamentos de pequenas dimensões e perderam esse contato fundamental com a natureza, que permite a criança encontrar os ritmos da natureza e, a partir deles, os da sua própria vida, que propicia o desenvolvimento da noção de tempo e espaço e o acompanhamento dos ciclos de vida e morte presentes na natureza e no seu processo de amadurecimento. O contato com a natureza favorece tanto a integração quanto o retorno aos estados de não-integração, que permite o relaxamento e o descanso, estados esses necessários para uma vida saudável e criativa, não só para as crianças como para os adultos também. O autor afirma que:

As escolas maternas são terrivelmente necessárias para os modernos habitantes de apartamentos, cuja peça mais valorizada é o banheiro com azulejos; eles não ousam deixar que os filhos sejam naturais e gradualmente desenvolvam uma atitude pessoal em relação à moralidade. As crianças não devem fazer qualquer barulho que possa ser ouvido acima do rádio, não devem ficar quietas, não devem fazer muita bagunça e nem riscar as paredes ou cortar o aparador com uma faca. Não existe pátio, nem mesmo um onde elas não possam ir, de modo que elas nem ao menos podem imaginar como seria divertido sentar numa lata de lixo. *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* (grifo meu) (1996 {1936}, p.81).

Winnicott aponta, no trecho acima, o espaço físico da escola maternal possibilitando a vivência da agressividade e a apropriação dela, ao contrário do que se dá numa determinada classe social, média ou alta, cujos valores tentam impor uma moralidade estranha às crianças, receando a experimentação e o descontrole da parte delas. Aqui também há uma reafirmação da agressividade, entendida de maneira positiva, construtiva e não atrelada à destrutividade. O autor aponta que o conhecimento é produzido a partir de uma determinada classe social e, embora não faça uma análise sociológica profunda, afirma

que não devemos submeter uma classe a outra nem sermos preconceituosos, pois “não são apenas as crianças de favela, as crianças negligenciadas, mas as nossas próprias...” (1996p {1936}, p.97). Ele prossegue afirmando que deveríamos pensar em uma escola para as “nossas” crianças para apenas depois tentarmos encontrar uma forma de auxiliar as pessoas desfavorecidas:

Mesmo uma mãe chata é melhor do que uma instituição correta e insensível. 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, suplantando o papel florido e sujo com o qual a criança estava acostumada em sua casa na favela. (1996l, p. 81)

Em outro texto ainda, em que o autor não se refere à escola, mas penso que poderíamos fazer algumas aproximações, denominado *Assistência residencial como terapia* (1970), ele também assinala a importância da estrutura física, no caso, um alojamento para crianças evacuadas “problemáticas” durante a segunda guerra e afirma que “as duas principais características do lugar” eram as banheiras compridas nas quais os “vagabundos altos” tomavam banho e o ruibarbo castanho amarelado, onde a equipe descansava e se reestruturava quando o “clima” ficava pesado. Winnicott inicia o texto, criticando o “psicoterapeuta cheio de empáfia”, ele mesmo, na década de 30, quando iniciou a ser psicanalista e diz que começou a crescer “para menor” na época do contato com David Wills, responsável pela instituição. A partir dessa experiência ele percebeu a importância que os profissionais da instituição tinham no que se refere ao trabalho terapêutico. Nas palavras do autor:

Bem depressa eu aprendi que a terapia estava sendo feita na instituição, pelas paredes e pelo telhado; pela estufa de vidro que fornecia um alvo magnífico para pedras e tijolos, pelas banheiras absurdamente grandes, para as quais era necessária uma quantidade enorme de carvão, tão precioso em tempo de guerra, se se quisesse que a água quente chegasse ao umbigo de quem quisesse tomar banho.

A terapia estava sendo realizada pelo cozinheiro, pela regularidade da chegada das refeições à mesa, pelas colchas das camas quentes e coloridas, pelos esforços de David para manter a ordem apesar da escassez de pessoal e um constante senso da inutilidade de tudo isso, porque a palavra sucesso era reservada para outro lugar e não para a tarefa exigida da Bicester Poor Law Institution. É claro, os meninos fugiam, roubavam das casas da vizinhança e não paravam de quebrar os vidros, até que a comissão realmente começou a ficar preocupada. O som de vidros quebrados assumiu proporções epidêmicas. Felizmente, a mata de ruibarbo estava distante, na direção oeste,

e lá os membros exaustos da equipe podiam ir desfrutar de um pouco de tranquilidade e contemplar o pôr-do-sol (1984g {1970}, p.251).

Winnicott deixa claro, no relato acima, que todos os membros da equipe do alojamento são responsáveis e contribuem para o desenvolvimento das crianças. Penso que podemos considerar que o processo é semelhante na instituição escolar ou em qualquer outro tipo de instituição e que todos os profissionais podem contribuir “terapeuticamente”, independentemente da formação profissional que tiveram. A mãe “suficientemente boa” é aquela que intuitivamente se adapta às necessidades do bebê, sem necessidade alguma de qualquer formação ou informação específica.

Todas as pessoas que trabalhavam no alojamento tinham a mesma importância. Uma criança podia obter ajuda especial a partir de sua relação com o jardineiro ou com o cozinheiro. Por isso, a seleção de pessoal era um aspecto que nos preocupava muito (1947e, pp. 70-71)

Com relação a esse fato, recordo-me de um menino de quatro anos que acompanhei durante algum tempo em uma escola maternal quando trabalhava como psicóloga. Ele tinha muita dificuldade de acompanhar as atividades pedagógicas propostas pela professora e, às vezes, ficava inquieto e não conseguia permanecer em sala de aula, “escapando” da sala. Mais tarde, ele era encontrado com o jardineiro, que tendo percebido o seu interesse e necessidade de contato com a natureza, permitia que ele o ajudasse nessa atividade, na qual ele encontrava muito prazer e, desse modo, ele se acalmava. Esse mesmo menino, várias vezes, ia ao berçário brincar com os bebês (regredia) e a professora permitia que ele permanecesse ali até que retornasse a sua sala.

3. O diagnóstico escolar e a formação do professor

3.1 Definição dos conceitos de saúde e doença, normalidade e anormalidade, para um diagnóstico mais preciso

Penso que para facilitar o diagnóstico, a compreensão de alguns conceitos se faz necessária, principalmente a dos conceitos de saúde e doença, normalidade e anormalidade, maturidade e imaturidade, aos quais a escola recorre inúmeras vezes para justificar a sua

atuação, sem, no entanto, conhecê-los na sua amplitude, ou do modo como Winnicott os propõem, muito diferente da psicanálise clássica. Já abordamos ao longo do trabalho esses conceitos, mas iremos resumi-los aqui de forma que facilite a compreensão para os educadores.

No texto *Que entendemos por uma criança normal?* Winnicott afirma que é muito difícil descrever uma criança normal; não é comparando o comportamento de uma criança com o da outra da mesma idade que podemos afirmar o que é normal, pois existem variações muito amplas. Por exemplo, na Inglaterra não é comum as crianças serem amamentadas até os 3 anos de idade, mas em alguns países é o costume. Pode ser comum uma criança de 2 anos tirar uma moeda da bolsa da mãe, mas não quando ela é mais velha. É esperado que um bebê chore quando tem fome, mas não uma criança que já pode pedir e esperar pelo alimento. O autor assinala que a vida dos bebês e das crianças não é fácil, mesmo que ela tenha uma vida boa, existem muitos problemas inerentes a ela.

Desse fato – que a vida é inerentemente difícil e que nenhuma criança pode evitar a revelação das provas de suas dificuldades - se segue que em todas as crianças haverá sintomas, cada um dos quais, em determinadas condições, poderá ser um sintoma de doença. Mesmo o mais carinhoso e compreensivo ambiente de vida familiar não pode alterar o fato de que o desenvolvimento humano vulgar é árduo e, na verdade, um lar perfeitamente adaptativo seria difícil de perdurar, visto que não haveria qualquer alívio através de uma cólera justificada (1946c, p. 142).

Uma criança pode ser vista como normal pelo médico, pelos pais ou professor, mas não pelo psicólogo. Para o médico pode também ser normal que as crianças nasçam prematuras, enquanto para o psicólogo, isso pode ser indicativo de alguma dificuldade já no início da vida. Existem alguns casos em que

o psicólogo poderia ter diagnosticado anormalidade tanto na criança como na mãe, mas preferiu considerá-los normais e deixá-los ter a valiosa experiência de recuperarem-se de uma situação difícil, mediante seus próprios recursos naturais (1946c, p. 143).

A normalidade ou saúde é um estado que não implica ausência de sintomas; supõe-se que as defesas sejam organizadas de modo satisfatório, sem rigidez. A criança saudável apresenta todos os sintomas possíveis, sendo esperado que possa empregar os mecanismos de defesa que tiver à sua disposição contra a angústia e o conflito; a normalidade é a criança não ser capaz de se defender. Uma criança está doente não porque tem sintomas,

mas porque eles não conseguem cumprir sua tarefa, sendo um incômodo para a mãe e a criança.

A anormalidade revela-se numa limitação e numa rigidez na capacidade infantil para empregar sintomas, e uma relativa carência de relações entre os sintomas e o que se pode esperar como auxílio (ibid).

O sintoma pode ser um sinal de saúde e não uma doença em alguns casos, como por exemplo, no caso em que a criança urina na cama e, desse modo, protesta contra uma orientação severa, defendendo os seus direitos e desejando conservar a sua individualidade, que foi ameaçada. Em geral, na maioria dos casos de enurese, com o passar do tempo e com uma boa orientação, o sintoma desaparece e a criança encontra uma nova forma de afirmação de si mesma.

Outro sintoma comum é a recusa de alimentos. O autor afirma que a criança não pode sentir sempre que a comida é boa ou que merece uma boa comida. Ao final, ela descobrirá o que gosta e o que não gosta, desde que isso não se torne um problema. Em casos mais graves, ela pode se recusar a comer, chegando mesmo a preferir a morte ao invés de ter de se constituir como um falso self, traindo o seu verdadeiro self. Pode ser que a criança sinta o impulso de destruir tudo o que é bom, o que pode ser assustador e, por esse motivo, pare de comer, o que pode lhe trazer certa paz, mas ela perde “algo de valioso, visto que se não houver ansiedade ou avidez, não é possível experimentar a plena satisfação. Aqui temos um sintoma – uma inibição da avidez saudável - que devemos esperar, em certa medida, nas crianças a quem chamaremos normais” (ibid, p. 146).

Desde o início da vida, a criança terá de se haver com as diferenças entre o seu mundo interno e a realidade externa, e essa “luta” deve ser considerada como normal e os adultos devem auxiliá-la na “dolorosa” transição da ilusão para a desilusão. O corpo evidentemente será afetado:

Por exemplo, toda sorte de dores e perturbações corporais acompanhará as tensões e angústias do mundo interior. E, numa tentativa para controlar os fenômenos interiores, uma criança terá dores prolongadas ou breves, ou fará gestos mágicos, ou dançará voltas como um possesso, e não quero que ninguém pense, quando tiver de lidar com essas “loucuras” de seus próprios filhos, que a criança está doente. Deve-se esperar que a criança seja possuída por toda espécie de pessoas reais e imaginárias, por animais e coisas, e por vezes essas pessoas e animais imaginários saltarão para fora, de modo que é preciso fingir que também os vemos, a menos que se queira provocar uma

grande confusão, solicitando à criança que se comporte como pessoa crescida, quando ainda é pequena (ibid, pp. 46-47).

Por fim, o autor sugere que estimulemos a capacidade de brincar da criança, que esta capacidade é um indicador de saúde e, se a criança gosta de brincar, sozinha ou acompanhada, não há qualquer problema à vista.

Se nessas brincadeiras for empregada uma fértil imaginação e se, também, o prazer que houver nelas depender de uma exata percepção da realidade externa, então a mãe poderá se sentir bastante feliz, mesmo que a criança em questão urine na cama, gagueje, demonstrando explosões de mau humor, ou repetidamente sofra de ataques biliosos ou depressão (1946c, p. 147).

O sinal de saúde é o processo contínuo de crescimento, a mudança emocional na direção do desenvolvimento no sentido da integração, da dependência para a independência, em termos de instinto e de riqueza da personalidade. Saúde é maturidade de acordo com a idade do indivíduo. Mas quando pensamos em crianças pequenas, a maturidade e a imaturidade convivem o tempo todo. Às vezes, uma criança com 4 anos é madura, mas torna-se repentinamente um bebê quando cai e se machuca ou na hora de dormir.

Ao mesmo tempo, a maturidade das crianças de menos de 5 é normalmente compatível com todo o tipo e grau de imaturidade. As imaturidades são os resíduos daqueles estados sadios de dependência que caracterizam as fases iniciais da dependência (1954b, p. 205).

O autor observa que apenas ter saúde não é suficiente para o ser humano e afirma que existem pessoas psiquicamente doentes, mas com uma personalidade tão rica que fornecem contribuições valiosas à humanidade. Afirma que pouco importa se descobríssemos que Shakespeare era imaturo, homossexual ou anti-social, o que importa é a sua contribuição excepcional ao legado cultural da humanidade.

O nosso objetivo é mais do que prover condições saudáveis para produzir saúde. Riqueza de qualidade, ainda mais do que saúde, é que fica no topo da escalada do progresso humano (1965vc {1962}, p.63).

3.2. A importância do diagnóstico escolar e a formação do professor

Winnicott propõe que a escola maternal atue preventivamente no que diz respeito à saúde da criança, e contribua para o seu amadurecimento, o que significa considerar e cuidar dos aspectos emocionais envolvidos no processo de aprendizagem entre outros. A escola é responsável também pela difusão do conhecimento historicamente acumulado e pela socialização, que segundo o autor, não pode ser entendida como um processo externo ao indivíduo, apenas como um aprendizado das regras sociais de uma determinada cultura ou sociedade; tanto a socialização quanto a cultura estão relacionadas aos primeiros estágios do amadurecimento, à possibilidade de ter encontrado as coisas, as pessoas e o mundo. A educação deve priorizar o desenvolvimento pessoal e não aspectos meramente cognitivos e intelectuais, permitindo a criatividade e o gesto espontâneo da criança.

Em geral, as escolas afirmam ter como objetivo o desenvolvimento integral da criança - aliás, esse termo já se tornou lugar-comum, mas penso que isso não tem nenhuma relação com a proposta de integração a qual Winnicott se refere, que não é contemplada nas escolas em geral, nem mesmo nas que têm uma proposta construtivista; facilmente podemos comprovar que há pouco espaço para o inconsciente, o que indica que elas não possibilitam a integração do indivíduo.

Para que as escolas contribuam no sentido do amadurecimento e da integração, o diagnóstico escolar é fundamental, e Winnicott afirma que “o ensino deveria ser oficialmente baseado no diagnóstico, tão bom quanto é na prática médica...” (1946a, p. 237). O diagnóstico escolar, se realizado adequadamente na escola maternal, aumenta as possibilidades de a criança retomar mais rapidamente o seu crescimento e, conseqüentemente, impede que ela desenvolva dificuldades de aprendizagem que surgiriam, caso o diagnóstico não houvesse sido realizado.

Em *Higiene mental da criança escolar*, o autor cita o caso de Alan, um menino de 5 anos e meio que estava bem até os 2 anos e meio, quando começou a ficar aterrorizado e passou a gaguejar, depois de ter presenciado um temporal. Ele superou essa situação, mas desenvolveu novos sintomas a cada tensão externa; ficou sensível a pequenas coisas e em determinada situação assustou-se com a bola de couro dos pugilistas, pensando que fosse o rosto de alguém que o observava. Desde então passou a ter medo das coisas, tem piscado muito, faz barulhos com a garganta, fica acordado à noite e levanta sentindo-se infeliz. Esse garoto sofre porque na sua fantasia acontecem coisas terríveis, que ele tenta evitar, projetando-as na realidade externa e desenvolvendo um sistema fóbico. O autor observa que:

Ele agora está com 5 anos, e eu acho que dificilmente ficará feliz ou conseguirá aproveitar a escola – mas ele é uma grande responsabilidade para o educador, e teria sido ainda mais para a escola maternal em uma idade mais inicial, quando havia mais chance de ele enxergar uma realidade externa boa, apesar de seu mundo interno distorcido, e de corrigir suas fantasias de acordo com os fatos (1996 [1936], p.84).

É por esse motivo que seria útil que os diretores ou professores realizassem uma anamnese do aluno e conhecessem a história detalhada da infância inicial de cada criança e pudessem fazer um diagnóstico escolar mais adequado e, orientassem o seu trabalho pedagógico de acordo com essa história, levando em conta a individualidade de cada aluno e, que pudessem, eventualmente, consultar este material quando necessário:

Uma cuidadosa história dos primeiros anos mostraria em quais crianças poderíamos esperar períodos de depressão, durante os quais as tentativas de forçar a alimentação, a felicidade ou o brincar seriam inúteis ou prejudiciais. Essa história nos diria quais crianças provavelmente seriam tímidas e sujeitas a serem incomodadas pelas outras, isto é, quais crianças teriam mais do que a sua cota de fantasia persecutória para manejar, e que, portanto, poderiam precisar da proteção de uma professora bastante dura, uma professora que seria inteiramente inadequada para um outro tipo de criança (ibid).

“Estas seleções e exames cuidadosos - e muito mais - o diretor experiente faz num piscar de olhos ao entrevistar o novo aluno e seus pais” (ibid, p. 96); elas ajudariam a identificar o estágio do amadurecimento emocional que a criança se encontra e as características pessoais de cada uma delas para que a escola pudesse fornecer o ambiente necessário ao desenvolvimento das suas potencialidades. Os professores, diz o autor, assim como os médicos, poderiam obter dos pais “um quadro tão nítido quanto possível da vida pregressa da criança e do seu estado atual, procurando relacionar os sintomas pelos quais a criança lhe foi trazida com a personalidade da criança, com as suas experiências internas e externas” (1938b, p. 238). Às vezes há um fator externo evidente e o professor deveria ser capaz de perceber esse fator para auxiliar a criança.

O autor cita como exemplo o caso de uma menina de 12 anos, muito inteligente, que com a morte do irmão favorito, que contraíra tuberculose, tornou-se nervosa na escola e enurética à noite; apesar de a relação entre os dois fatos ser evidente, parece que ninguém pode percebê-la. Ele perguntou-lhe simplesmente se ela gostava muito do irmão, o que

causou uma perda de controle e a menina pôde chorar então, tendo a sua dor reconhecida e tendo sido acolhida. O resultado disso foi o fim da enurese noturna e o retorno à normalidade na escola.

Semelhante oportunidade para uma terapia direta não acontece todos os dias, mas o caso ilustra a inutilidade do professor e do médico que não sabiam como aproveitar uma história exata (ibid, p. 240).

Outras vezes, o diagnóstico só é possível depois de uma investigação mais cuidadosa. Winnicott propõe integrar a vida da criança antes da escola atual porque o conhecimento da história da criança por parte do professor permite que ele a conheça de modo menos fragmentado, mais inteiro, podendo pensar em um método pedagógico ou em atividades mais adequadas a ela e ainda, principalmente, em um modo de se relacionar com ela que facilite a sua aprendizagem. É importante que essas informações venham ao encontro de uma necessidade do educador, e não sejam fornecidas aleatoriamente e sejam passadas a ele num contexto que promova um uso saudável dos dados.

O diagnóstico escolar seria importante para esclarecer quais as dificuldades específicas de cada aluno, qual o encaminhamento possível e quais as intervenções mais eficazes, além de também poder ser utilizado para pensarmos quais seriam os professores que se encarregariam melhor de uma determinada criança, de acordo com o tipo ou outro de orientação, e que embora normalmente eles se adaptem intuitivamente e adaptem os seus métodos às condições que encontram, seria melhor escolhê-los considerando o diagnóstico escolar. A partir da anamnese, poderíamos pensar também nas atividades que seriam mais adequadas para as crianças de acordo com a sua história. O autor menciona que enquanto algumas deveriam receber oportunidade de uma descarga direta dos impulsos coléricos através de jogos de chutar, morder, matar etc., podendo desenvolver-se por meio de alguma forma de arte, já que normalmente essas crianças necessitam pouco de manifestação agressiva direta.

Inicialmente seria identificar aquelas crianças que possuem um lar satisfatório e aquelas que não possuem; isto não é tão simples, afinal essas categorias não são estanques e há inúmeras gradações possíveis. O lar pode ser satisfatório em alguns aspectos e não em outros. O autor afirma que enquanto as primeiras usam os seus lares para o desenvolvimento emocional, as outras vão à escola com a idéia de que ela talvez lhes forneça o que o lar não propiciou. As primeiras têm metas e vão à escola querendo

aprender, acrescentar algo à sua vida; a elas pode ser administrado o ensino propriamente dito. As outras não vão à escola para aprender, mas com a expectativa de encontrar um lar fora do lar.

Essa criança que não pôde obter do lar a estabilidade necessária para alcançar a integração e que não se adapta à escola é normalmente considerada “desajustada”; o autor denomina-a de anti-social. Ela pode aniquilar o verdadeiro self ou exigir que a sociedade lhe forneça cobertura, possibilitando-lhe a confiança necessária à regressão para o estado de não-integração, tentando, desse modo, alcançar alguma integração. O autor define o termo “desajustado” diferentemente do sentido usual, que faz referência a uma inadequação do indivíduo em relação ao ambiente; ele aponta uma falha do ambiente que agora precisa adaptar-se ao indivíduo.

Essa palavra desagradável - desajustamento - significa que, em alguma data precoce, o ambiente não se ajustou adequadamente à criança e esta se vê forçada, portanto, a assumir o trabalho de cobertura e, assim, perder a identidade pessoal, ou então pressionar a sociedade, forçando outra pessoa a agir como cobertura, de modo que uma oportunidade possa surgir para um recomeço com a integração pessoal (1965s {1955}, p.221)

As crianças anti-sociais tiveram um lar satisfatório no princípio, tendo depois perdido essas condições adequadas para o seu desenvolvimento. É preciso diferenciar essas crianças daquelas que nunca tiveram um lar, nem conseguiram alcançar a integração.

Existem professores que tendem a se ajustar mais a um tipo ou outro de orientação. O primeiro grupo de crianças tende para o ensino propriamente dito, para a instrução acadêmica e evidentemente os professores obterão um melhor rendimento com estes alunos que possuem um lar adequado. “A escola de crianças difíceis é por definição *muito mais que uma proposição de ensino*, porque nela o ensino é secundário ao manejo, e o sujeito se afasta da educação e se aproxima do serviço social e da psicoterapia.” (1996b {1967}, p.209)

a criança desajustada necessita de um ambiente que enfatize mais a administração do que o ensino; o ensino é uma questão secundária, e pode, às vezes, ser especializado, de natureza mais corretiva do que de instrução em matérias escolares. Em outras palavras, no caso da criança desajustada, “escola” tem o significado de “alojamento”. Por essas razões, aqueles que estão envolvidos na administração de crianças anti-sociais não são professores de escola, que acrescentam aqui e ali uma pitada de compreensão humana; são, de fato, psicoterapeutas de grupo que acrescentam uma

pitada de ensino. E, assim, o conhecimento sobre a formação de grupos é extremamente importante para o trabalho deles (ibid, p.215).

Penso que devemos considerar que esse texto foi escrito a partir da experiência de Winnicott com crianças evacuadas durante a segunda guerra mundial, que lhe possibilitou formular uma teoria da tendência anti-social; sugiro que o autor enfatize determinadas questões, como por exemplo, da escola, no caso de crianças “desajustadas”, ter de ser mais um alojamento do que uma escola propriamente dita, porque as condições eram extremamente difíceis e precárias. Claire Winnicott escreve na introdução de *Privação e delinqüência* que “os artigos foram escritos sob a pressão do envolvimento clínico de Winnicott na guerra e descrevem os efeitos da destituição, tal como ele os vivenciou (1984a, XV). Ela afirma que ele percebeu que essas crianças “necessitavam mais do que mera assistência clínica. Apresentavam um problema de cuidados e manutenção” (ibid, XII).

Evidentemente, na guerra é mais importante a sobrevivência do que o ensino. No entanto, penso que em condições menos adversas, o ensino deve ser um objetivo, assim como a provisão ambiental, pois se não, ao estigma de criança “desajustada” socialmente, será agregado um novo, de crianças com dificuldades de aprendizagem ou “atrasadas”. Se for dada a provisão ambiental necessária, é provável que sejam criadas também condições favoráveis ao desenvolvimento da capacidade de aprender.

Essas crianças têm necessidades semelhantes às das crianças pequenas e, necessitam, portanto, de um ambiente adaptado o máximo possível a elas. Precisam que ele seja estável para que possam adquirir confiança e regredir ao estágio da dependência, retomando o processo de integração. Elas precisam que o controle seja exercido por uma autoridade, para que elas possam realizar os testes necessários a essa fase e experienciar os seus impulsos destrutivos e perceber que a escola ou o professor sobrevivem a eles.

Ela tem necessidade de uma vida escolar organizada, com apropriadas disposições de pessoal docente, refeições regulares, supervisão do vestuário, direção do humor das crianças e de seus acessos extremos de obediência e não-cooperação. Aqui, o realce é para a direção. Nesse tipo de trabalho, os professores deveriam ser escolhidos por sua estabilidade de caráter ou por sua própria vida satisfatória, em vez da habilidade do ensino de matemática (1946a, p. 235).

Em uma palestra intitulada *Darão escolas progressistas excesso de liberdade às crianças?*, proferida em uma conferência sobre o Futuro da Educação Progressista, em

Darlington, em 1965, o autor reafirma a importância do diagnóstico, especialmente quando nos referimos às escolas progressistas.

A educação propriamente dita talvez possa ser discutida em termos de levar a efeito a instrução elementar (ler, escrever e contar) ou de introduzir os princípios da física ou apresentar os fatos da história, se bem que, mesmo nesse campo limitado, o professor deva aprender a conhecer o aluno. A educação especial de qualquer tipo é, contudo, uma questão diferente, e as escolas progressistas têm o objetivo que transcende o ensino comum e entra no campo mais vasto da necessidade individual. Será fácil concluir, portanto, que quem discute as escolas progressistas não pode deixar de ter um interesse especial no estudo da natureza de cada aluno (1984a {1965}, p 237 e 238).

O autor sugere ainda que seja feito ainda um diagnóstico social. O lar pode estar intacto, em funcionamento ou claudicante, pode ser ainda um lar desfeito ou que nunca tenha sido estabelecido. Pode ser um lar bem integrado num agrupamento social (restrito ou amplo) ou estar estabelecendo-se na sociedade, ou ser afastado dela, ou proscrito por ela. Existem crianças que apesar de terem famílias desfeitas ou com perigosas conexões sociais são normais ou saudáveis.

A maioria dessas crianças pode ser considerada normal ou saudável se pertencer a famílias intactas, que estão socialmente integradas, e essas crianças podem ser tratadas por cuidados ou psicoterapia dentro do contexto lar-escola. Estão entre as que apresentam os distúrbios comuns, da inter-comunicação lar-escola, e podem apresentar doenças infecciosas no período da primavera, apendicite aguda e outras emergências, bem como fraturas ósseas que acompanham a sua participação em jogos (ibid).

O diagnóstico de privação (crianças anti-sociais) merece especial atenção por parte daqueles que pensam em função de sistemas educacionais, especialmente quando se discutem as escolas progressistas. Esse diagnóstico pode ser dado tanto às crianças neuróticas ou psicóticas ou ainda àquelas que são “potencialmente normais”. Essas crianças desapossadas necessitam de uma escola progressiva, mas é provável que a abandone. Normalmente essas escolas tendem a ser usadas por pessoas que tentam colocar crianças desapossadas, que estão empenhadas em estabelecer a sua própria identidade e não na aprendizagem. O resultado, nesse caso, não pode ser medido pelo desempenho escolar e sim pela cura ou não dessa criança no que se refere à sua compulsão para ser anti-social.

Um bom resultado muitas vezes não se mede em termos acadêmicos; pode ser que tudo o que a escola fez tenha sido conservar um aluno (isto é, não o expelir) até o momento de passá-lo para uma área mais ampla da existência (ibid, p. 241).

Existirão casos mais graves, em que a escola não será suficiente para resolver esses problemas e terá de fazer o encaminhamento necessário. Esses fracassos têm de ser entendidos pelos responsáveis que, caso contrário, tornar-se-ão desanimados e tenderão a transformar a escola numa escola comum, adequada apenas às crianças saudáveis de famílias estáveis, deixando de ser progressistas. As escolas progressistas são “voltadas para o futuro” e “operam a partir de um elemento criativo, quando não realmente *rebelde*, na natureza de alguém” (ibid, p. 242).

Winnicott salienta a importância da formação de professores no que se refere ao conhecimento da Psicologia, para que esse processo de aprendizagem seja “bem-sucedido”. Esses conhecimentos específicos servirão para auxiliá-lo no desempenho de suas funções como professor, permitindo que ele compreenda a importância do seu papel no desenvolvimento das potencialidades da criança. O autor afirma que, ao longo de um processo de desenvolvimento, surgem problemas “normais” que se manifestam na conduta da criança da escola maternal e que ela necessita de ajuda para resolvê-los. E o educador poderia realizar melhor seu trabalho se pudesse formular um diagnóstico adequado; no entanto, não podemos pressupor que ele tenha uma “base teórica” à mão, e o psiquiatra infantil deveria ser capaz de ajudá-lo; penso que o psicólogo escolar também pode auxiliar fornecendo subsídios para que os educadores desenvolvam um olhar e uma escuta clínica que possibilite intervenções, evidentemente diferentes das clínicas, adequadas ao espaço escolar.

O objetivo é que esses conhecimentos de Psicologia Infantil auxiliem a equipe na realização de um diagnóstico escolar mais preciso, necessário para a compreensão das dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar e para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, para o encaminhamento que deve ser feito em cada caso. Embora seja necessário que os profissionais tenham esse conhecimento específico, “ninguém quer que um professor adote uma atitude terapêutica em relação aos alunos”. Sanchez e Meirelles, nessa mesma linha, ressaltam que:

Não se trata de montar pequenos consultórios de clínica psicanalítica dentro das escolas, e nem de atuações e intervenções clínicas da psicanálise dentro das salas de aula. A proposta é o

desenvolvimento de um olhar psicanalítico para pensar e tentar compreender algumas crianças que por algum motivo chamam a atenção, e construir, a partir desse olhar, estratégias de intervenção para os educadores e, se necessário, propiciar outras intervenções para a criança e a família (2005, p. 159).

Sanches e Meirelles salientam que o Psicodiagnóstico Institucional é um tipo de intervenção que se diferencia do psicodiagnóstico clínico por “não tirar a criança do contexto da sala de aula, da dinâmica do contexto escolar e do seu dia-a-dia” (2005, p. 162). Para tanto é necessário organizar todas as informações possíveis sobre a criança e a família, que constam nas fichas de inscrição, nas anamneses, nos relatórios de professores, nas entrevistas com os pais, além de levantar dados com todos os professores da criança. Cada professor percebe a criança de um modo, estabelece com ela uma determinada relação pessoal e, a criança, por sua vez, também estabelece relações únicas com cada um dos professores, dependendo do contexto. O psicólogo deve realizar o psicodiagnóstico escolar com o auxílio dos demais profissionais da instituição.

A partir do psicodiagnóstico escolar é possível avaliar qual a intervenção mais adequada. Em alguns casos, pode ser que apenas a intervenção da escola seja suficiente para ajudar a criança: algumas mudanças na postura do educador e/ou um trabalho específico com o aluno ou com o grupo, ou uma orientação para os pais, ou ainda o desenvolvimento de novas estratégias educacionais etc. Em outros casos, pode ser necessária uma intervenção externa à escola, seja um encaminhamento da criança para uma psicoterapia, ou de um dos pais, ou de ambos para psicoterapia ou para orientação, ou ainda para uma psicoterapia familiar. Nesse caso de encaminhamento externo à escola, o psicodiagnóstico facilita a compreensão do caso por parte daquele que recebe o aluno ou a família.

Muitos questionam se o ensino da psicanálise para professores pode contribuir com a aprendizagem. Winnicott mesmo alerta que a busca por um saber psicanalítico pode fazer parte de um processo de defesa do indivíduo.

É comum que os médicos, professores e pais “conheçam um pouco de psicanálise”. Esta tendência não é boa, pois a pessoa procura a psicologia do inconsciente em virtude do medo do inconsciente ou, se vocês preferem, da falta de confiança no próprio poder intuitivo, e se este medo leva a pessoa para a psicologia, mas não para a análise da origem do medo, o resultado será um compromisso entre o esclarecimento e a cegueira. Alguma coisa será vista, mas a fim de que outra possa permanecer escondida (1996 [1936], p.94).

Muitas vezes, a instrução psicológica pode ser prejudicial; é o caso das mães que intuitivamente são capazes de realizar uma boa maternagem, mas que podem ficar “surdas ou atrapalhadas, e sentem-se impotentes” diante de tantas informações e da percepção de que o que estão realizando é algo extremamente complexo e delicado e que pode afetar decisivamente o seu bebê. Muitos professores possuem um saber intuitivo, relacionado às próprias vivências, e adaptam-se às necessidades dos seus alunos. Embora o autor não tenha utilizado o termo “suficientemente bom” quando se referia à professora, penso que podemos utilizá-lo para indicar os cuidados que ela deve ter com os seus alunos, bem como as “boas” falhas (de acordo com a possibilidade dos alunos), necessárias ao seu amadurecimento, eximindo-a de perfeição. No entanto, ela precisa de determinadas características pessoais que permitam um bom relacionamento com o seu aluno, sendo que “ela não pode prosseguir sem certa capacidade de estabelecer contato” (1996b, p. 209).

Outro fator imprescindível para que o professor possa desempenhar o seu papel de modo satisfatório é o apoio (“holding”) da instituição escolar na qual ele está inserido, ou seja, ele precisa de um ambiente que forneça condições adequadas ao seu trabalho pedagógico. As relações hierárquicas entre as diversas instâncias devem ser flexíveis, deve ser possível o diálogo entre os membros da equipe e haver um clima harmonioso entre eles. Se por exemplo, a direção ou coordenação forem autoritárias ou o programa for rígido, mesmo um bom professor não conseguirá desempenhar sua função satisfatoriamente.

A escola, por sua vez, também necessita do “holding” de uma instância superior para que possa desenvolver um bom trabalho; quando as condições são muito precárias, ela poderá não ser capaz de auto-sustentação. Winnicott elogiou o programa de evacuação de crianças durante a segunda guerra mundial, pela ausência de planejamento rígido, o que possibilitou a cada região adaptar-se às necessidades locais.

Poder-se-ia pensar que isso consistisse em uma falha de planejamento global, mas, quanto a isso, sugerimos que a oportunidade de adaptação tem mais valor do que a previsão. Se um programa rígido é criado e implantado, corre uma imposição antieconômica de situações quando as circunstâncias locais não admitem adaptação; ainda mais importante, as pessoas que são atraídas para a tarefa de aplicar um programa previamente estabelecido são muito diferentes daquelas que são atraídas pela tarefa de desenvolver elas próprias um programa. A atitude do Ministério da Saúde, o responsável por esses assuntos, parece-nos ter suscitado uma originalidade criativa e, portanto, um vivo interesse por parte daqueles que tinham de produzir trabalhos, e planos de trabalho, de acordo com as necessidades locais (1947e, pp. 60-61).

Penso que o mesmo raciocínio poderia ser adequado ao Ministério da Educação quando estabelece projetos de educação para o país, bem como para os diretores e coordenadores pedagógicos que os implantam; eles devem ficar atentos a uma possível rigidez dos programas, de modo que impossibilitem a adaptação dos mesmos às condições de ensino de cada região, de cada escola, e mesmo de cada grupo ou aluno, que precisam ser feitas. Os programas “prontos” vão dar margem à criatividade dos professores e ter de aplicá-los, exatamente como ele é, pode desmotivar aqueles que têm necessidade de realizar um trabalho mais personalizado, de acrescentar algo ao já estabelecido.

Em todo o trabalho que envolva cuidar de seres humanos, são necessárias pessoas dotadas de originalidade e de um senso agudo de responsabilidade. Quando esses seres humanos são crianças, que carecem de um ambiente especificamente adaptado às suas necessidades individuais, a pessoa que tem preferência por seguir um plano rígido não é adequada à tarefa. Qualquer plano amplo que envolva cuidados para com crianças privadas de uma vida familiar adequada deve, por conseguinte, permitir e facilitar ao máximo a adaptação local, e atrair pessoas de mente aberta para trabalhar nele (ibid, p. 61).

O trabalho que o professor desenvolve está relacionado à possibilidade de criação de um espaço potencial na escola, que lhe permite tranquilidade e confiança para apropriar-se dos objetos e usá-los criativamente e que permite, por sua vez, que seus alunos possam fazer o mesmo. A direção e/ou coordenação devem ter habilidade e cuidado com o tratamento dispensado à equipe e com as críticas que os pais e as crianças podem, eventualmente, vir a fazer. É preciso escutar tanto os professores como os pais, ponderando as opiniões e procurando não fomentar as discussões, o que não implica em um acobertamento dos conflitos.

E, finalmente, inseparável de seu trabalho com as crianças, é a capacidade da professora para atuar em harmonia com os demais membros da equipe e para salvaguardar em si própria suas qualidades femininas (1953d {1951}.p.224).

É importante avaliarmos as dificuldades de todos os envolvidos nesse processo educacional. Pode ser que algumas escolas não sejam adequadas a um determinado tipo de criança e, algumas vezes, se faz necessário uma mudança de escola, principalmente quando a escola não possui uma abertura para se implicar no processo educacional. Pode ser ainda

que o professor não tenha condições de acompanhar determinado aluno ou grupo e seja necessária uma mudança da criança de turma ou de um novo professor para o grupo. É preciso considerar que os pais podem ter escolhido uma escola de acordo com o padrão deles, mas que a criança não consegue se “encaixar” nela, tendo um outro ritmo e outras necessidades. O autor afirma que normalmente

uma seleção, segundo essas diretrizes, ocorre naturalmente na escola particular, porque há todos os tipos de escolas e todos os tipos de professores e professoras e, gradativamente, através de entidades e pais que “ouvirem dizer”, a seleção faz-se mais ou menos por si mesma e as crianças acabam por encontrar-se em escolas adequadas. Contudo, onde as escolas tiverem de ser fornecidas pelo Estado, a questão é muito diferente. O Estado tem de agir de um modo relativamente cego. As crianças têm de ser dotadas de escolas no ou próximo do bairro onde vivem, e é difícil ver como seria alguma vez possível haver bastantes escolas em cada bairro para suprir as necessidades desses tipos extremos de crianças. O Estado pode apreender a diferença entre a criança inteligente e a débil mental, e pode tomar nota do comportamento anti-social, mas a aplicação de algo tão sutil quanto a distinção entre crianças que têm bons lares e as que não têm é extremamente difícil (1946a, pp. 235-236).

Winnicott alerta que alguns erros podem ser cometidos no diagnóstico porque o assunto é muito complexo; existem algumas crianças que poderiam ser classificadas entre aquelas a quem falta um bom lar, que possuem realmente um bom lar, mas não são capazes de tirar proveito em virtude de suas próprias dificuldades pessoais. Ele sugeriu que o diagnóstico escolar deveria ficar a cargo do médico com formação psicanalítica; suponho que naquela época não existia muitos psicólogos atuando em escolas. Penso que muitas funções que ele delega ao médico ou pediatra, por exemplo, a realização do diagnóstico ou a aproximação da mãe e da professora podem ser exercidas pelo psicólogo escolar (com formação psicanalítica) nos dias atuais.

Em uma conferência intitulada *Influências de grupo e a criança desajustada: o aspecto escolar*, proferida na Association of Workers for Maladjusted Children, em abril de 1955, Winnicott afirma que é preciso distinguir a criança normal daquela desajustada e compreender como os grupos são formados para poder realizar uma intervenção adequada.

Ele observa que a base da psicologia de grupo é a psicologia do indivíduo e, especialmente, a integração pessoal. Os grupos podem ter origem em um dos dois extremos: ou em unidades sobrepostas ou na cobertura. No primeiro caso, o grupo é constituído por pessoas que alcançaram a integração e, portanto, podem contribuir para o grupo que se beneficia da experiência pessoal de cada uma delas. São pessoas que

receberam “cobertura” até estarem aptas a darem cobertura a si mesmas. No segundo grupo, as pessoas não são integradas, mas quando recebem cobertura, formam um grupo. Enquanto alguns deste grupo alcançam a integração e podem ser transferidos para outro grupo, outros não “podem ser curados unicamente pela terapia de cobertura” (1965s {1955}, p220).

A palavra democracia só pode ser aplicada ao primeiro grupo, mais maduro, quando a maioria das pessoas do grupo atingiu a integração pessoal. No caso de grupo de adolescentes, mesmo quando todos são maduros, não é possível esperar uma democracia semelhante à dos adultos; pode-se alcançar certa democracia, sob supervisão. Adolescentes e crianças são “seres imaturos” e “as crianças são todas mais ou menos não-integradas”, necessitando de uma cobertura constante.

Há toda uma complexidade no que se refere à formação de grupos e à formação individual. Penso que a classificação das crianças, de acordo com a sua integração pessoal, realizada pelo autor, pode ser útil ao diagnóstico, sendo possível pensar, a partir dele, na provisão ambiental necessária a cada caso. É esta a classificação, em linhas gerais, para quem trabalha com grupos: crianças que não estão integradas em unidades e, portanto, não podem contribuir para o grupo; crianças que desenvolveram um falso self; crianças retraídas em seu mundo interior por sentirem o mundo como persecutório; crianças com personalidade forte, com ênfase na integração como defesa contra a desintegração; crianças carentes que têm um comportamento anti-social; crianças com um bom começo, mas que não podem se identificar com as figuras parentais, que apresentam dificuldades (mãe caótica, mãe deprimida, pai ausente, mãe ansiosa, pai de aparência austera e ainda pais briguentos); crianças com tendências maniaco-depressivas; crianças que são normais, exceto em fases depressivas; crianças com expectativa de perseguição e tendência para se intimidarem ou intimidarem os outros; crianças hipomaniacas, com a depressão latente ou escondida em distúrbios psicossomáticos; crianças psiconeuróticas, com as inibições, compulsões e organizações de defesa contra a ansiedade e as crianças normais que empregam qualquer mecanismo de defesa diante das situações ambientais estáveis (ibid).

Acredito que esse diagnóstico mais minucioso deve ser realizado por um psicanalista em sua clínica. Na escola deve ser realizado um diagnóstico mais simples, com o auxílio do psicólogo escolar. Os professores não devem fazer o diagnóstico porque é preciso um conhecimento profundo da teoria para fazê-lo. No entanto, eles podem contribuir muito com informações importantes que se referem às características e comportamentos dos seus

alunos. O professor é, normalmente, o primeiro que identifica as dificuldades da criança e faz o seu encaminhamento; se ele não tiver os conhecimentos necessários, algumas crianças doentes poderão não ser percebidas e ficarão sem auxílio.

4. O papel do professor na educação infantil e as condições favoráveis ao ensino

Nesse processo de aprendizagem, a professora desempenha um papel fundamental. Já no início, quando a criança pequena ingressa na escola maternal, a professora passa a ter um lugar de importância na vida dela; o professor, afirma o autor, “está na mesma posição de importância ou necessidade daquele que cuida de um bebê” (1988, p. 94). Ela

assume o papel de uma amiga calorosa e simpática, que será não só o principal esteio da vida da criança, mas também uma pessoa resoluta e coerente em seu comportamento para com ela, discernindo suas alegrias e mágoas pessoais, tolerante com suas incoerências e apta a ajudá-la no momento de necessidades especiais. Suas oportunidades situam-se em suas relações pessoais com a criança, com a mãe e com todas as crianças como um grupo (1988, p. 221).

A professora, em contraste com a mãe, possui conhecimento técnico e uma atitude de objetividade em relação às crianças porque o seu lugar é diferente do lugar dos pais e há um distanciamento que a beneficia. É por esse motivo que normalmente ela consegue perceber as dificuldades do seu aluno com maior facilidade do que os pais, pois não está envolvida de forma “visceral” com a criança como os pais. Ela pode reconhecer as dificuldades da criança precocemente, realizando um trabalho psicoprofilático:

Uma das principais funções da professora é estar in loco parentis, isto é, sem o laço emocional maximamente intenso que a mãe real e a criança têm um com o outro. Porque o laço está lá, entre os pais e a criança, quer ele se mostre como amor, quer como ódio, quer como ambos, quer como indiferença, e é a fonte de tensões emocionais que deformam e inibem a educação (1996p {1936}, p.92) .

A escola maternal, apesar de dar continuidade ao trabalho iniciado pela mãe e, de muitas vezes, dar uma assistência materna (e paterna) à criança, ela não pode confundir o seu papel com o papel materno. Em muitos momentos, ela se coloca no lugar da mãe, mas também reconhece que não é a mãe da criança.

Partindo do princípio de que a escola maternal suplementa e prolonga em certas direções a função do bom lar, a professora que exerce funções nessa escola herda, naturalmente, alguns dos atributos e deveres da mãe para o período escolar, sem procurar descobrir, porém, as suas próprias necessidades de desenvolver vínculos emocionais maternos. O seu dever é, antes, manter, fortalecer e enriquecer as relações pessoais da criança com a própria família, apresentando um mundo mais vasto de pessoas e oportunidades (1953d {1951}, p220).

Esta discriminação é necessária quando pensamos em uma outra função da escola, apontada pelo autor: a de fornecer uma atmosfera emocional menos “carregada” do que a do lar, propiciando à criança “uma pausa” para o desenvolvimento pessoal. A criança estabelece novas relações triangulares menos carregadas do que as familiares, mas que podem se manifestar e ser expressas entre as próprias crianças. Embora essas relações sejam menos carregadas e estabelecidas com outras pessoas que não os pais, são igualmente profundas. Se a atmosfera da escola for carregada, essas tensões prejudicarão o aprendizado.

Este distanciamento emocional que a professora deve ter não significa que ela deva ser “fria” ou indiferente aos sentimentos de seus alunos e aos seus próprios sentimentos com relação a eles, ao contrário, Winnicott afirma que a capacidade de amar é um dos fatores principais que faz com que o professor desempenhe bem o seu trabalho. No entanto, ela não deve se envolver excessivamente com o seu aluno, e se isso ocorre, impede a sua aprendizagem e ela não consegue auxiliá-lo.

Uma outra coisa a ser dita sobre ensinar, especialmente se ignoramos a idade da escola maternal e o início da educação primária, é que o professor está a “uma certa distância” do aluno. No ensino existe uma evitação de um inter-relacionamento humano total. O professor e o aluno podem ter um inter-relacionamento intenso do tipo localizado, mas já há uma interferência no ensino quando o professor desenvolve um envolvimento emocional poderoso; e se um professor entra demais na vida da criança, o ensino torna-se impossível. Eu estou me referindo às dificuldades que surgem na prática, quando uma professora tem de colocar o próprio filho em sua turma (1996b {1967}, p.208).

Ela deve ter sensibilidade e ser capaz de se identificar com o seu aluno e, nesse sentido, pode aprender muito com as mães conversando com elas e observando a relação que estabelecem com o filho, o que lhe favorecerá no desenvolvimento de seu trabalho no sentido de poder criar condições adequadas à aprendizagem.

Uma jovem professora não está biologicamente orientada para qualquer criança, exceto de um modo indireto, através da identificação com uma figura materna. Para ela é, portanto, necessário ser levada a compreender que está na presença de uma psicologia complexa de crescimento e adaptação infantis, a qual necessita de condições especiais do meio ambiente. O exame das crianças a seu cuidado habilita-la-á a reconhecer a natureza dinâmica do crescimento emocional normal (1953d {1951}, p.215).

É fundamental também para a manutenção de um clima favorável ao desenvolvimento da criança, que as relações entre a mãe e a professora possam ser “sinceras e cordiais para suscitar um sentimento de confiança na mãe e de tranquilidade na criança” (ibid, p.220). O estabelecimento de uma relação de confiança permitirá que a professora compreenda perturbações que resultam de circunstâncias familiares e trará oportunidades para que ela ajude as mães “a terem mais fé em si mesmas como mães” (ibid, 221). A professora

tem a oportunidade de dar assistência à mãe na sua descoberta das próprias potencialidades maternas, e de assistir à criança para que esta supere os inevitáveis problemas psicológicos com que o ser humano se defronta. A lealdade do lar e respeito pela família são fundamentais na manutenção de relações firmes entre a criança, a professora e a família (ibid).

Podem surgir conflitos, em alguns momentos, entre a mãe e a professora, que podem prejudicar a criança. É freqüente ciúmes ou inveja, tanto por parte da mãe quanto por parte da professora, podendo, algumas vezes, se estabelecer uma rivalidade entre elas. Às vezes, a professora critica a mãe e interfere na sua relação com a criança, supondo que conhece melhor a criança do que a própria mãe. As mães, por sua vez, fazem críticas à professora, desvalorizando muitas vezes o seu trabalho. As mães possuem sentimentos ambivalentes em relação à professora, ao mesmo tempo em que gostam que os seus filhos sejam bem cuidados, temem que eles sejam melhores cuidados pela professora do que por elas próprias; elas temem perder o seu lugar junto à criança e serem substituídas pela professora.

É de se esperar que uma mãe deteste qualquer pessoa que trate seu filho com negligência, mas pode-se esperar também que ela deteste qualquer pessoa que cuide de seu filho melhor do que ela mesma; pois esse bom tratamento gera na mãe inveja ou ciúme. Trata-se do seu próprio filho, e ela quer ser a mãe do próprio filho (1940c {1939}, p35).

A professora terá de conviver com uma flutuação entre tendências de dependência e independência e mesmo nos últimos anos de frequência da escola maternal, terá que lidar com certa confusão própria à criança entre o que é certo e errado, entre a fantasia e o fato, entre o que é propriedade pessoal e o que pertence a outros. O autor afirma que em certo momento, a criança de 2 a 5 anos atinge uma maturidade semelhante à do adolescente, mas em outros, ela é imatura e infantil. Apenas agora ela estabeleceu relações entre seres humanos integrais, e ainda está aprendendo a perceber a realidade externa e, portanto, devemos esperar dela uma concepção mais subjetiva do que objetiva do mundo.

No período entre os 2 e os 5 ou 7 anos de idade, cada criança normal experimentou os mais intensos conflitos resultantes de poderosas tendências instintivas que enriquecem os anos da infância (principalmente no plano alimentar) e mais próxima da que é mais tarde reconhecida, na puberdade, como base da vida sexual dos adultos. A vida de fantasia consciente e inconsciente da criança adquiriu um novo teor que possibilita identificações com pais e mães, esposas e maridos, e os acompanhamentos corporais dessas experiências de fantasia passaram a envolver excitações semelhantes às dos adultos normais (ibid, p. 216).

Embora em alguns aspectos a criança seja desenvolvida, em alguns momentos (e não são poucos), principalmente quando surgem conflitos ou se houve um acidente ou se ela está cansada, ela pode regredir aos estágios iniciais, voltando a ser um bebê que necessita de colo. Nesse momento, a mãe a pega no colo, a tranquiliza, depois permite que ela se mova e a encontre e, por fim, coloca-a no chão, repetindo a seqüência que acontece bem no início da sua vida; a mãe sabe que a criança precisa de um tempo para que possa haver “um retorno natural da sensação básica de segurança às condições normais” (1957m {1950}, p.18).

Primeiro, o bebê fechado em si mesmo está no espaço que é mantido entre a criança e o mundo; no segundo, o bebê surpreende o mundo, e, finalmente, o mundo o surpreende. Isto é tão simples que imagino lhes parecerá uma seqüência natural, sendo, portanto, uma base sólida a partir da qual podemos estudar a maneira como você segura o seu bebê (ibid, p. 16 e 17)

A professora precisa compreender que esse movimento regressivo é normal e faz parte do processo de amadurecimento, e precisa poder acolher a criança e esperar até que ela retome o seu desenvolvimento. É muito importante que a professora possa ter contato

físico com seu pequeno aluno, oferecer seu colo quando ele necessitar, principalmente se ele for um bebê. Algumas pessoas têm dificuldade de contato físico e essas não deveriam ser professoras da escola maternal, principalmente de berçários. Winnicott afirma sobre os estágios iniciais:

O bebê é seguro nos braços da mãe, e só entende o amor que se expressa em termos físicos, quer dizer, pelo ato humano e vivo de ser seguro nos braços. É a dependência absoluta e não há defesa para uma deficiência ambiental nessa fase muito precoce, exceto por uma suspensão do processo de desenvolvimento e pela psicose infantil (1965s {1955}, p.217).

A professora deve ser capaz de exercer controles sobre os desejos instintivos, comuns a todas as crianças, que não são aceitos na sua comunidade, fornecendo oportunidades para o desenvolvimento criativo da criança e para a expressão da fantasia por intermédio das brincadeiras.

A professora desempenha uma função essencial nessas atividades (da escola maternal), ao combinar uma sensibilidade à linguagem e expressão simbólicas da criança com um conhecimento das mesmas, bem como por uma avaliação das necessidades especiais da criança, no seio de um grupo. Além disso, a engenhosidade e inventividade no fornecimento do equipamento necessário devem combinar-se com a compreensão do valor das diferentes formas de brincadeira, por exemplo, dramática, inventiva, livre, organizada, construtiva etc. (1953d {1951}, p224).

A professora continua a apresentação do mundo tal como a mãe fazia, em pequenas doses, de modo que o mundo da imaginação possa se mesclar à realidade externa, possibilitando um espaço transicional e a vivência de experiências culturais que enriquecerão a vida da criança. A aprendizagem ocorre naturalmente em crianças que têm a oportunidade de brincar, fantasiar, criar, descobrir o mundo e serem espontâneas.

4.1. As relações de influência na aprendizagem

Para compreendermos a relação que se estabelece entre o professor e o aluno é interessante recorrermos a um artigo de Winnicott, intitulado *Sobre influenciar e ser influenciado*, em que ele menciona a importância para o professor de um estudo do lugar da influência nas relações humanas.

Um estudo do lugar da influência nas relações humanas foi sempre de grande importância para o professor, e reveste-se de especial interesse para os estudiosos da vida social e da política moderna. Esse estudo envolve-nos numa apreciação dos sentimentos que são mais ou menos inconscientes (1941a, p. 226).

O autor afirma que podemos compreender as relações de influência estudando um tipo de relação humana que tem suas raízes nos primeiros dias de vida do bebê, quando um dos principais contatos com o outro ser humano foi nas horas de amamentação; “paralelamente à alimentação fisiológica comum, existe uma ingestão, digestão, retenção e rejeição das coisas, pessoas e acontecimentos no ambiente da criança” (ibid, p. 26). Quando a criança cresce, mesmo desenvolvendo outros tipos de relação, esse tipo mais prematuro persiste durante toda a vida. Ele assinala que na amamentação, o que está em jogo é a capacidade de dar e receber, e a mãe e o bebê podem estabelecer diversos tipos de relação.

O impulso para ensinar desenvolve-se segundo essas diretrizes: relacionamo-nos com o conhecimento de modo similar ao relacionamento que estabelecemos com o alimento na nossa infância, e assim como podemos aceitar ou rejeitar o alimento, também podemos aceitar ou rejeitar o ensino; o modo como esse alimento é oferecido “decide” se ele será aceito ou não.

Ele diz que podem existir bebês insatisfeitos, assim como mães desejosas de ter o seu alimento aceito, o que nem sempre acontece. E há também professores que desejam que os seus alunos aprendam e que isso pode não ser possível. O autor afirma que a base de toda a aprendizagem (assim como do comer) é o vazio. Existe aquela pessoa que não pôde experimentar o vazio no início do relacionamento com a mãe e que por isso teme sentir-se vazia e “a qualidade agressiva que o vazio adiciona ao seu apetite” (ibid, p. 226). Esse vazio pode ter uma razão conhecida, como a morte de um amigo ou estar relacionado a algum motivo mais subjetivo, tornando-a deprimida. Se ela consegue suportar essa depressão ou tristeza e aguardar uma recuperação espontânea, ela não ficará tão suscetível às influências que surgirem, mas, caso contrário, ela será facilmente influenciada por pessoas ávidas para dar ou pôr idéias que preencham o vazio e coloque algum novo objeto no lugar daquele que foi perdido.

No outro extremo, encontramos uma pessoa que tem uma grande necessidade de dar, de “meter-se na pele dos outros”, que precisa influenciar os outros para provar a si mesma que tem algo bom para oferecer porque possui uma dúvida inconsciente a esse respeito. Tal como a mãe, ela é suscetível de alimentar excessivamente os filhos; “existe aí, uma ânsia “inquieta” de dar, uma

compulsão a saciar a fome ansiosa e um medo de que essa fome se manifeste nas outras pessoas” (ibid, p. 227).

Pode ser que o professor tenha uma necessidade urgente de ensinar e dificuldade para lidar com a frustração que advém quando um aluno não absorve imediatamente o que ele tem a ensinar. Evidentemente

o ensino baseia-se (não é assim?) na aceitação fundamental de uma coisa. O professor *sabe* alguma coisa. A tarefa do professor é comunicar este conhecimento a uma outra pessoa. Pode ser uma habilidade, um corpo de conhecimento, ou um código de comportamento. É verdade que há o ensino bom e o mau ensino, e há maneiras de comunicar conhecimento que não violam o repúdio natural do aluno contra a doutrinação ou propaganda. ...O resultado do ensino é que alguma coisa que o professor sabe alcança um lugar no aluno. Ensinar é como alimentar, em certo aspecto, uma vez que alimentar uma criança tem como o seu axioma básico: existe uma coisa mais importante do que comer - isto é, não comer. O professor precisa supor que a criança emergiu da terra do paradoxo, onde seus pais paradoxais eram responsáveis por ela. Agora, o professor espera explorar o grau de submissão obtido pela criança (1996b {1967}, p.208).

Winnicott aponta que todos nós, em certa medida, precisamos realizar o nosso trabalho para benefício da nossa própria saúde mental, inclusive o professor e afirma que:

A normalidade ou anormalidade, em nosso impulso, é em grande parte uma questão de grau de inquietação. Mas, de modo geral, creio que os alunos preferem sentir que os professores não têm essa necessidade urgente de ensinar, essa necessidade de ensinar para evitar um confronto direto com suas próprias dificuldades pessoais (1941 a, p. 227).

A grande maioria das relações entre professor e aluno situa-se entre esses dois extremos. O professor tem prazer em ensinar e o bom resultado dos seus alunos o reassegura, “mas não necessita absolutamente do êxito para a sua saúde mental”. O aluno, por sua vez, também sente prazer em aprender e aceitar o que o professor tem para lhe oferecer, sem ter a necessidade de ser como ele nem de reter tudo o que foi ensinado, sem ter de “engolir” o alimento (ensino), podendo ser crítico e ativo com relação ao seu aprendizado.

O professor tem de ser capaz de tolerar que duvidem ou suspeitem dele, tal como a mãe tolera os vários caprichos alimentares do filho; e o aluno tem de ser capaz de tolerar a admissão, não imediatamente nem de um modo confiante, daquilo que acha aceitável (1941 a, p. 228).

Um bom professor precisa tolerar as frustrações inerentes ao ensino e ser paciente para poder e aceitar que os alunos selecionem e comprovem o que lhes é oferecido e inclusive rejeitem o ensino, mesmo que ele seja bom. Se o professor deseja que o aluno “engula” o ensino que ele lhe oferece, sem poder considerar as circunstâncias, esse pode se recusar a aprender, assim como o bebê pode recusar o alimento para não se submeter à mãe, preferindo a morte a existir como um falso si-mesmo.

A criança, ao aprender a ser civilizada, também sente, naturalmente, frustrações de uma forma aguda, e é auxiliada para tornar-se um ser civilizado não tanto pelos preceitos do professor como pela habilidade própria deste para suportar as frustrações inerentes ao ensino (ibid, p. 229).

Mesmo um bom ensino tende a ser recusado nos casos em que a criança não obteve apoio do lar; elas transportam para a escola “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” (1941a, p. 229); como não puderam confiar no próprio lar, tendem a desconfiar do ensino e mesmo a projetar nele seus aspectos negativos. Essas dúvidas sobre o eu, diz Winnicott, são “o mais sagrado atributo da criança” e “o ditador conhece tudo a tal respeito e maneja o poder mediante a oferta de uma vida isenta de dúvidas. Que monotonia!” (ibid, p. 230). O bom professor faz um bom uso dessas dúvidas, permitindo ao seu aluno encontrar a estabilidade e a segurança em si mesmo, incorporando um bom ambiente, podendo desenvolver a sua autonomia e não ficando sujeito à doutrinação e à influência externa.

Uma relação saudável entre os professores e os alunos implica um sacrifício de espontaneidade e independência de ambos; assim como o professor suporta os desapontamentos, o aluno suporta os acessos de humor e as características pessoais do professor, afinal, como afirma o autor, bem-humorado, “certas manhãs, até os professores podem saltar da cama de mau humor” (ibid, p. 230). O professor é também humano e falível, assim como a mãe “suficientemente boa”; ele não precisa ser perfeito, pode aprender com os seus erros e até ser mal-humorado, desde que não o seja sempre. Pode ser que um professor possua muitos conhecimentos, sendo qualificado profissionalmente, especializado em determinado assunto, mas ainda assim “a educação é pobre de conteúdo, mesmo quando os assuntos são bem ensinados, se essa lição objetiva-‘dar e receber’-estiver ausente ou for anulada pelo domínio de uma personalidade sobre outra (ibid, p. 230)”.

As pessoas que buscam alguém que as influenciem e engolem os ensinamentos sem crítica alguma, não adquirem um verdadeiro conhecimento, sendo meras reprodutoras e se submetendo ao professor. O conhecimento tem de ser criado pelo indivíduo, tem de ser experienciado e não apenas assimilado. O sucesso escolar pode representar, muitas vezes, do ponto de vista emocional e no que se refere à criatividade do aluno, na verdade, um fracasso. Pode simplesmente significar que o aluno se submete ao ambiente, desenvolvendo um falso self, impedido de manifestar o seu verdadeiro self.

As nossas meditações levaram-nos, como ao pensamento sobre educação freqüentemente acontece, à conclusão de que nada é mais enganador na avaliação dos métodos educativos do que o simples êxito ou fracasso acadêmico. O êxito pode meramente significar que uma criança encontrou ser o da subserviência o caminho mais fácil de 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 matéria-prima para um ditador (ibid, p. 230).

5. A proposta pedagógica da escola maternal

A partir das reflexões de Winnicott sobre a escola maternal, podemos pensar qual seria uma proposta pedagógica favorável ao amadurecimento emocional da criança e, conseqüentemente, ao seu aprendizado. Gostaria de aqui poder refletir sobre as propostas pedagógicas que as escolas apresentam atualmente. Em linhas gerais, em nosso país, as escolas definem-se como tradicionais (não construtivistas) ou construtivistas.¹³

Macedo, em *Ensaio Construtivistas*, define uma visão não-construtivista ou tradicional como aquela que compreende o conhecimento como uma teoria da representação da realidade, valorizando a transmissão, sendo a linguagem seu instrumento por excelência. Ela é formalizada, ou seja, a forma tende a se tornar independente do conteúdo e opera por paradigmas e seus casos exemplares; a exigência é o modelo que permite a reprodução de um resultado esperado. Um exemplo disso são as frases da cartilha, em que as frases não têm sentido nenhum para a criança e são escolhidas para valorizar a formação silábica (va, vê, vi, vo, vu), recorrendo a um conteúdo qualquer.

Na visão construtivista enfatiza-se o papel da criança na construção do conhecimento; a criança deve estar envolvida de forma ativa no processo de aprendizagem

¹³ Existem várias escolas que apresentam outras propostas pedagógicas, mas neste trabalho considerarei apenas as duas primeiras que são representantes da maioria.

e o papel do professor é proporcionar a ela experiências e ajudá-la a refletir sobre elas suscitando questões. Os professores acompanham a criança e lhe colocam novos desafios de acordo com o estágio de conhecimento que ela se encontra. A visão construtivista é formalizante: nela, forma e conteúdo são indissociáveis e opera por um trabalho de tematização, que exige descentração e coordenação de diferentes pontos de vista. Tematizar significa construir de novo em um nível superior àquilo que já é realizado em outro nível; a exigência na tematização é a demonstração, reconstituição e transformação de algo já sabido. Por exemplo, na aprendizagem da leitura e escrita da criança, os professores optam por trabalhar a partir do nome da criança ou de textos que tenham sentido para ela ou valor em sua cultura. O autor observa que

tematização e paradigma são duas faces da mesma moeda. As crianças e todos nós, mal tematizando alguma coisa, já a tratamos como um paradigma ou um “bom exemplo” a ser seguido ou evitado por nós. (1994, p. 17)

As escolas construtivistas surgiram na década de 70, influenciadas pela teoria genética de Piaget. O construtivismo exerceu grande influência na educação nas últimas décadas e, muitas escolas, atualmente se definem como construtivistas. Ele surge a partir das idéias de Piaget, psicólogo suíço que abordou o problema do conhecimento e de sua construção, construindo uma teoria epistemológica - e não psicológica ou pedagógica como se costuma erroneamente pensar. Embora Piaget nunca tenha tido a intenção de utilizá-la no campo da educação, ela foi amplamente difundida nas escolas.

Macedo afirma que a nossa escola é predominantemente não construtivista e defende a necessidade premente de que ela se torne mais construtivista, necessidade essa com a qual concordo plenamente. Essa necessidade é ainda maior quando pensamos em escolas maternas, onde a criança está iniciando o seu processo de escolarização. Há um reconhecimento amplo de que o conhecimento da teoria de Piaget trouxe contribuições significativas para a educação. No entanto, é preciso salientar que Piaget restringiu os seus estudos a um único aspecto: o problema do conhecimento. O autor assinala que “a aplicação pedagógica de Piaget requer cuidados” porque embora “Piaget e a escola tenham um interesse comum pelo desenvolvimento da criança, elas seguem orientações diferentes.”¹⁴ (p. 48).

¹⁴ Ver Macedo. As diferenças referem-se basicamente ao modo como valorizam o desenvolvimento da criança e a ênfase teórica da obra de Piaget, comparada à ênfase prática do trabalho da escola. Enquanto

Com o construtivismo, surge também, no final da década de 80, uma demanda por parte das escolas e muitos psicólogos são chamados para trabalhar como professores, principalmente nas escolas de educação infantil, havendo um reconhecimento da importância de um “saber psicológico” necessário, especialmente, ao professor que trabalha com crianças de zero a 6 anos. No entanto, apesar de os psicólogos terem sido chamados para ocupar o lugar de professores, não o foram, curiosamente, para ocupar o lugar de psicólogo nas escolas. Penso que embora esses conhecimentos da psicologia infantil tenham sido valorizados, eles foram utilizados apenas na relação professor-aluno; o professor que tem uma compreensão do desenvolvimento infantil possui recursos que lhe possibilitam um manejo mais adequado das situações escolares. É evidente que:

Se uma criança tem uma fobia, na prática pouco valerá para o professor saber o que seria encontrado se a criança fizesse uma análise... Ainda assim, para aqueles a quem foi confiado o cuidado de crianças, é útil possuir toda a compreensão que esteja ao seu alcance, pois no trabalho com crianças pequenas é certamente importante um conhecimento das razões pelas quais um contexto estável é essencial. Forças poderosíssimas estão em franca atividade. Entre os 2 e os 5 anos, cada criança terá que se entender com a hereditariedade, os instintos peculiares do próprio corpo, e fatores ambientais bons e maus. Ao mesmo tempo, ela está ocupada construindo relacionamentos pessoais, simpatias e antipatias, uma consciência pessoal, e esperanças para o futuro (1988, p. 81).

Muitas escolas dizem reconhecer a importância desse profissional e encaminham as crianças com “dificuldades de aprendizagem”, mas se posicionam contrárias à permanência do psicólogo na escola. Dessa forma, penso que a escola continua a perpetuar uma visão cindida, não integrada da criança, em que os seus processos intelectuais são vistos desvinculados dos emocionais; a escola não se responsabiliza pelos aspectos emocionais e quando a criança parece ter uma dificuldade de aprendizagem relacionada a essas questões, ela é encaminhada ao psicólogo. O saber psicológico serve ao aluno, mas não serve à escola, que se exime de qualquer responsabilidade diante das dificuldades que surgem ao longo do processo educacional, impedindo, dessa forma, uma reflexão que permitiria olhar

Piaget pretende descrever os níveis de desenvolvimento, a escola "está interessada no aprendizado da criança como resultante de sua ação sobre ela" (p. 48). No entanto, é possível que essas orientações opostas possam se tornar “convergentes e complementares”, já que têm uma preocupação comum que é a criança e seu desenvolvimento.

para as suas próprias dificuldades, se implicando no processo, e permitindo uma transformação dessa realidade. Encontramos na literatura referente ao tema, ainda hoje, alguns autores que afirmam que cuidar dos aspectos emocionais não é uma função da escola em última instância.

Winnicott, como já assinalamos anteriormente, acredita que é função da escola maternal propiciar condições favoráveis ao processo de amadurecimento emocional humano. A partir das reflexões feitas pelo autor, podemos afirmar também que as escolas maternas mais adequadas são aquelas que não se preocupam demasiadamente com o aspecto pedagógico, oferecendo muitas atividades e conteúdos que não têm qualquer significado para as crianças nessa fase. Isso pode parecer incoerente, afinal, a escola é voltada fundamentalmente para o aspecto pedagógico, mas não o é, quando pensamos que o aprender é intrínseco ao processo de amadurecimento emocional humano. O autor aponta a necessidade de fornecer extensões graduais do grupo familiar:

Se à criança pré-escolar for propiciado o ingresso num jardim da infância, veremos que este está integrado com o lar e não dá muito peso ao ensino propriamente dito, porque a criança dessa idade necessita é de oportunidades organizadas para brincar e de condições controladas para o início de uma vida social. Para a criança que está dando seus primeiros passos, reconhecemos que o verdadeiro grupo é o próprio lar e sabemos que para ela será desastroso se houver necessidade de uma ruptura na continuidade da gestão familiar (1965s {1955}, p216 e 217).

Por esse motivo é importante, como já foi mencionado, que o espaço físico seja proporcional às dimensões da criança e os grupos sejam pequenos para que ela possa se identificar com o grupo sem perder a noção do si-mesmo e sua espontaneidade: “Se o grupo é grande demais, o indivíduo perde o contato; se é restrito demais, ocorre uma perda do sentimento de cidadania” (ibid, p. 216).

O ensino propriamente dito é mais favorável quando a criança se encontra no período de latência, durante o qual ela está mais tranqüila, pois realizou algumas conquistas e possui certa maturidade, podendo se dedicar ao conhecimento formal. Nessa fase, a criança já possui um controle maior sobre os seus instintos, tendo internalizado as regras sociais e podendo se beneficiar mais do grupo escolar, e pode prosseguir o processo de socialização, ampliando o seu universo rumo a grupos maiores, como clube, igreja, agremiações, associações de bairro etc.

Atualmente existe uma tendência das escolas (as tradicionais, mas também muitas construtivistas) e dos pais a acreditar que quanto mais cedo desenvolverem algumas habilidades, melhor será o resultado no futuro dessa criança, acabando por antecipar e acelerar o processo de desenvolvimento, gerando uma cultura que valoriza a criança precoce e a impele a um didatismo precoce também. Isso facilmente pode ser constatado se pensarmos na alfabetização: antigamente a criança aprendia a ler e escrever na primeira série da escola primária, com 6 ou 7 anos de idade, e hoje não são poucas as escolas que alfabetizam a criança com 4 anos, acreditando que ela será uma boa leitora e escritora, melhor do que as outras, por ter sido alfabetizada precocemente. O processo de alfabetização implica em outros desenvolvimentos e conhecimentos que levarão à aquisição da escrita e da leitura, de forma criativa.

Aqui é importante lembrarmos que para Winnicott, saúde é maturidade de acordo com a idade do indivíduo. Não há porque acelerar o processo de amadurecimento; muitas vezes, quando escutamos alguém dizer que uma criança é prodígio ou está adiantada se comparada com outras da sua idade, podemos suspeitar que ela tenha sido forçada a um amadurecimento precoce, devido às falhas do ambiente, tendo desenvolvido um falso self como defesa.

As escolas que se preocupam predominantemente com os conteúdos, em geral, conduzem a criança a uma intelectualização precoce, favorecendo o estabelecimento de uma cisão entre os aspectos emocionais e os intelectuais; isso não é saudável do ponto de vista winnicottiano, já que, como vimos, a mentalização excessiva é uma doença relacionada a uma falha ambiental. É freqüente os pais se orgulharem do filho dizendo que já sabem ler e escrever, que possuem um conhecimento sobre arte ou qualquer disciplina, estando adiantados em relação ao desenvolvimento normal. É claro que os pais devem ter orgulho das conquistas que seus filhos fazem, mas quando esse sentimento é excessivo, podemos pensar que está mais relacionado às expectativas do pai que projeta o seu ideal no filho do que, provavelmente, às conquistas que são realmente importantes para a criança. Muitas vezes é o fato de os pais exercerem uma pressão sobre o filho que precisa ser “o melhor”, que faz com que surjam dificuldades em seu desempenho.

Nesse ponto é conveniente assinalar a influência que os fatores econômicos, políticos e sociais exercem sobre o sistema educacional, determinando as suas diretrizes. Numa sociedade capitalista, que visa à produtividade e competitividade, muitas escolas funcionam mais como empresas do que como escolas, sendo o aspecto pedagógico pouco

considerado. Algumas famílias, que são menos autônomas, são mais facilmente influenciadas pela propaganda exercida por este setor educacional e submetem seus filhos a uma educação massificada, que impõe um aprendizado mecânico ao aluno e o impede de exercer a sua criatividade.

A escolha da escola pelos pais é um fator que pode influenciar no processo de escolarização da criança. Muitos pais escolhem uma escola com uma proposta de educação que não é compatível com aquela que oferecem aos filhos em casa, o que pode trazer dificuldades para a criança e causar conflitos entre a escola e os pais. Nesse caso é preciso compreender o que leva os pais a escolherem escolas com propostas tão diferentes das suas. Muitas vezes, os pais desejam que a escola exerça uma função que eles não conseguem desempenhar; outras, precisam de um “culpado” pelas dificuldades do filho. O melhor seria que os pais escolhessem uma escola que compreendesse a educação de modo semelhante ao da família e pudesse conduzir a criança no mesmo caminho que ela o faz, evitando que a criança pequena tenha de lidar com posturas muito diferentes, gerando angústia e certa confusão.

Macedo aponta em *Ensaio Construtivistas* que, se uma criança possui um lar construtivista, o que significa, em linhas gerais, que as suas ações e a sua espontaneidade são valorizadas, certamente ela sofrerá se tiver de se adaptar a uma escola não-construtiva, que assume “o conhecimento como uma teoria da representação da realidade” (1994, p. 18).

Minha conjectura é que, se a criança possui “um lar construtivista”, então ela pode (‘pagando caro, às vezes, por isso) até freqüentar uma “escola não-construtivista”, como essas escolas chamadas “tradicionais”, “fortes”, onde as crianças vão aprender as matérias dentro da ordem e disciplina. E, pelo que já disse, penso que nessas escolas sempre haverá professores ou outros funcionários construtivistas (1994, p.22).

O mais difícil é quando as crianças possuem um lar não-construtivista - que transmitiu conhecimentos de forma estanque, sem possibilitar questionamentos e discordâncias, exigindo disciplina, fazendo com que a criança introjetasse passivamente os conteúdos - e ainda estudam em escolas tradicionais, ou seja, elas ficam impossibilitadas de criar o conhecimento e de descobrir a realidade através das suas próprias experiências, e de se sentirem participantes na criação do próprio self, já que nem o ambiente escolar nem o familiar são favoráveis ao seu próprio desenvolvimento.

O autor assinala que a modernidade rompeu com uma “função cuja análise (ou posição construtivista) e síntese (ou posição não-construtivista) eram solidárias e complementares” (1994, p. 21), e havia um tempo em que “casa, oficina e escola eram muito próximas e nelas tudo se fazia e compreendia. As transmissões ou lições de vida dos mais velhos eram tão freqüentes quanto a participação direta das crianças nos trabalhos que aqueles realizavam” (ibid, p. 20); o lar era ao mesmo tempo construtivista e não-construtivista.

Penso que é importante salientar que Piaget restringiu os seus estudos ao problema do conhecimento e as escolas construtivistas, que partiram de Piaget, podemos dizer, debruçam-se sobre essa questão, tornando o conhecimento o seu foco. Acredito que as escolas maternas precisam de uma teoria do desenvolvimento humano, que inclua a questão do conhecimento e, a partir da qual, possam refletir sobre ele. O conhecimento da teoria do amadurecimento humano pode contribuir muito para as escolas maternas, especialmente para as construtivistas; podemos dizer, grosso modo, que o construtivismo e a teoria winnicottiana têm alguns pontos em comum, mas também existem diferenças entre eles. Penso que podemos incluir as escolas construtivistas na categoria de “progressistas” utilizada por Winnicott, afinal o construtivismo tem como proposta o atendimento das necessidades individuais da criança, o que pressupõe o conhecimento do aluno pelo professor, além de se preocupar com as questões pedagógicas.

Ambas privilegiam o interesse da criança e o seu desenvolvimento, tendo o cuidado de respeitar o tempo necessário para que esse amadurecimento possa acontecer, sem acelerar o processo. Também enfatizam a importância do brincar e valorizam a liberdade, a espontaneidade e a autonomia da criança na construção da sua personalidade e do conhecimento. Acreditam que o conhecimento só é possível quando a criança se implica no processo de aprendizagem, sendo um conhecimento de “dentro para fora”, ou como diria Winnicott, quando o conhecimento resulta de um entrelaçamento do mundo subjetivo e da realidade externa.

Embora o objetivo não seja aprofundar essas questões neste trabalho, achamos conveniente apontá-las. Winnicott aborda algumas questões importantes que não foram abordadas por Piaget. Ribeiro, citada no capítulo anterior, apontou uma diferença no que se refere à abordagem da questão do conhecimento lógico-matemático.

Sanny Rosa afirma que Winnicott, quando se refere ao brincar e à ilusão, inaugura uma outra estética, diferente da estética pedagógica da modernidade, contaminada pelo

cartesianismo, no qual o ser e o fazer se encontram dissociados, rompendo com os dois paradigmas de relação pedagógica típicos da modernidade:

Aqui o professor (educador) não é o transmissor de conhecimentos, tampouco o mediador entre um sujeito e um objeto, mas ocupa um lugar de um “Outro” onde, na relação que o vincula ao aluno, é o conhecimento (objeto) o elemento de trânsito entre dois seres que visam, cada um a seu modo, realizar o seu projeto (1996, p. V eVI).

Com relação aos conteúdos propostos pela escola, lembramos que Winnicott afirma que se for dada a possibilidade à criança de brincar, qualquer objeto poderá servir à criação, desde que ele seja descoberto por ela e usado de um modo pessoal. Quando existe um espaço potencial, ela é capaz de se apropriar do objeto, recriando-o, de acordo com as suas necessidades e a sua imaginação.

Contudo, para o bebê (se a mãe puder proporcionar as condições corretas), todo e qualquer pormenor de sua vida constitui um exemplo do viver criativo. Todo objeto é um objeto ‘descoberto’. Dada a oportunidade, o bebê começa a viver criativamente e a utilizar objetos reais, para neles e com eles ser criativo. Se o bebê não receber essa oportunidade, então não existirá área em que possa brincar, ou ter experiência cultural, disso decorrendo que não existirão vínculos com a herança cultural, nem contribuição para o fundo cultural (1967b, p. 141).

Na escola, o professor deve estar atento ao modo como ele apresenta os objetos aos alunos, não os impondo, mas oferecendo-os de acordo com o interesse do aluno. Quando há saúde e a criança pode viver criativamente, ela faz uso do material disponível: “Pode ser um pedaço de madeira ou um dos últimos quartetos de Beethoven” (1971f, p. 20). Mas é importante lembrar que os objetos e os conteúdos simples podem servir melhor à criança da escola maternal do que os mais elaborados e/ou os eruditos; estes últimos podem não ter nenhum significado para ela ou serem incompreensíveis. Não é preciso que o aluno entre em contato desde cedo com objetos mais sofisticados que fazem parte da cultura do adulto. Poder assobiar, escutar os sons produzidos no próprio corpo, os sons dos animais e da natureza, tirar sons das panelas da cozinha da casa, perceber a diferença entre o som que provém da batida com a colher em um copo de vidro, ou no tampo de madeira da mesa, pode levar a criança a apreciar música ou desejar tocar um instrumento musical, ou até mesmo se tornar um músico profissional; esse conhecimento que ela adquire a partir das suas experiências pessoais é mais significativo do que aquele que não foi produzido por ela,

que foi apenas transmitido e assimilado. Nesse sentido, são também mais adequados a essa fase, os contos de fadas e as estórias mais simples, com textos curtos, acompanhados com ilustrações, que possuam um contexto e personagens com as quais as crianças possam se identificar, projetando os seus aspectos internos “bons” e “maus”. Winnicott afirma que:

O princípio que influi na transmissão de valores morais igualmente se aplica à transmissão do acervo todo da cultura e civilização. Dê-se à criança Mozart, Haydn e Scarlatti desde o início para se ouvir e se conseguirá um bom gosto precoce, algo para ser exibido em festinhas. Porém a criança tem de iniciar provavelmente com os ruídos conseguidos ao soprar um papel higiênico sobre um pente, para então progredir ao bater latas e soprar em uma velha corneta; a distância entre berrar e ruídos comuns de Voi che Sapete é imensa, e a apreciação do sublime tem de ser uma conquista pessoal, e não algo implantado. Além disso, criança alguma pode compor ou interpretar seu próprio Mozart. Você tem de ajudá-la a descobrir este e outros tesouros. 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. (1963d, p.95)

6. O relacionamento entre a família, a criança e o professor

Já abordamos em outros tópicos a necessidade de um bom relacionamento entre a família e a escola para o desenvolvimento satisfatório das crianças. Ambas precisam poder oferecer um ambiente adequado às necessidades da criança para que ela possa crescer de modo saudável. Isso pode parecer simples e óbvio, mas envolve a maturidade de todas as pessoas que se relacionam com ela, que é o que lhes permitem acompanhar o seu desenvolvimento, dando-lhes tempo suficiente para descobrirem o mundo, criativamente, a partir de si mesma.

A escola deve reconhecer também, como já mencionamos, a autoridade dos pais sobre os seus filhos e o conhecimento que têm sobre eles, dispondo-se a aprender com eles e a esclarecê-los quando for necessário. O professor não deve sobrepor-se aos pais, permitindo que eles tomem as decisões com relação aos próprios filhos.

É necessário muito entendimento natural e paciência para entender o que uma mãe realmente quer dizer quando fala sobre seu filho em termos de complexos e inibições. Mas não devemos nos esquecer que a mãe normalmente possui, e só ela, o valioso conhecimento do progresso da criança desde o nascimento, que torna possível o entendimento da criança agora (1996p {1936}, p.94).

A escola deve oferecer um acolhimento aos pais e proporcionar-lhes um espaço para as discussões de questões relativas à educação dos seus filhos. Quando a família propiciou uma sustentação positiva para a criança podemos esperar um relacionamento harmonioso entre a família e a escola, assim como um bom entendimento entre a mãe e a professora.

A educação de uma criança normal (se me permitem usar a palavra normal por um momento) é uma questão relativamente fácil; e a criança normal tende a aproximar a professora e a mãe num relacionamento feliz, cada uma extensão da personalidade da outra (Ibid).

Winnicott observa que a culpabilização da família é “um solo estéril para o semeador” (ibid, p. 91); o importante é olharmos para o desenvolvimento da criança e dizer “houve, aqui, uma falha do fator ‘mãe dedicada comum’, e fazê-lo sem culpar quem quer que seja” (1987e {1966}, p.7). Ele observa que os pais culpam-se por quase tudo, inclusive por ter um filho “mongolóide”, mesmo sendo evidente que não são responsáveis pelo fato. É justamente a culpa que os pais sentem que os tornam sensíveis às necessidades das crianças.

Os professores também têm dificuldades na criação dos seus próprios filhos, com os quais estão mais envolvidos afetivamente, podendo ser tão ignorantes quanto os pais que criticam. Muitos professores se surpreendem quando seus filhos apresentam problemas na escola porque consideravam que eles estavam “imunes” a qualquer dificuldade de aprendizagem, já que os pais são especialistas.

As professoras e os médicos começam com a vantagem de nunca terem tido os sentimentos intensos dos pais em relação à criança, e os conflitos inconscientes em relação a ela são correspondentemente menos intensos e perturbadores. Só o amor mais forte pode produzir ódio e desconfiança ferozes, e somente aqueles que estão experienciando os sentimentos mais intensos podem conhecer os profundos sentimentos de culpa e depressão e desconfiança que estão latentes na natureza humana (ibid, p. 92).

Em um de seus livros, *Conversando com pais*, constituído por uma série de palestras radiofônicas dirigida a eles, o autor afirma a necessidade de ajudá-los a compreender o que fazem e de apoiá-los, não interferindo inadequadamente nas questões familiares. Ele possui a convicção de que a maioria dos pais deseja “fazer bem a seus filhos” e afirma que devemos inculcar-lhes confiança e assegurar-lhes na sua tarefa de pais, ao invés de tentarmos

doutriná-los, dizendo-lhes o que devem fazer; apenas devemos proporcionar-lhes uma compreensão dos problemas pelos quais estão passando.

É surpreendente como, quando escutamos uma e outra vez as descrições que as mães nos dão do tratamento de uma criança no lar, de como as cuidam e as orientam, acabamos por sentir que não podemos dizer a esses pais o que fazer; podemos apenas ver que provavelmente teríamos feito o mesmo ou talvez fizéssemos pior nas circunstâncias dadas (1993, p. 3).

Winnicott observa que os pais iniciam um processo de desenvolvimento, no entanto, mais tarde, essa criança se tornará algo que está fora do controle de qualquer um. Ele afirma que, em termos de psicologia, o lactente é ao mesmo tempo dependente e independente e, embora o ambiente favorável torne possível o progresso continuado dos processos de amadurecimento, ele não faz a criança; ele possibilita, na melhor das hipóteses, a criança concretizar seu potencial. Os pais sentem-se impotentes diante desse fato, mas “eles podem naturalmente fazer muito”, propiciando essa provisão ambiental e fazendo com que o processo de amadurecimento seja alcançado e se torne parte da criança.

Existe uma idéia predominante, devido à divulgação da psicanálise freudiana nos meios educacionais, de que os pais traumatizam os filhos. Em Winnicott está presente a idéia de que a família fornece à criança que cresce uma proteção quanto ao trauma, que é a interrupção na continuidade do Ser.

O funcionamento familiar pode ser encarado como preventivo do trauma, desde que se permita que o significado da palavra "trauma" *mude com o crescimento da criança, da primeira infância para a maturidade plena, com o crescimento que vai da dependência para a independência*. Com base nisso, a família pode ser estudada não somente como uma atitude estruturada dos pais, parentes próximos, irmãos e irmãs, mas também como algo que é em parte *produzido pelas necessidades urgentes das próprias crianças*, necessidades surgidas da dependência e do fato de que o processo individual de amadurecimento só se torna realizado em um meio ambiente facilitador (1989d {1965}, p.115) .

É por isso que o autor, nesse mesmo texto, quando se refere à consulta terapêutica, afirma que ela só pode ser utilizada quando existe uma família que funciona como tal ou, pelo menos, quando existe uma situação familiar. Neste caso, o trabalho principal é feito pela família e o terapeuta “age efetuando na criança uma mudança, que é qualitativamente exata e quantitativamente suficiente para capacitar a família a funcionar de novo, com

respeito a essa criança” (ibid., p. 107). Em casos mais graves, “nos quais existe enfermidade psiquiátrica grave em um ou outro dos pais, ou onde o lar já se acha rompido ou possui uma inconfiabilidade intrínseca, então é improvável que este tipo de terapia rápida funcione” (ibid.).

As famílias saudáveis podem se encarregar elas mesmas da “cura” dos sintomas do seu filho, sem necessitarem de um especialista. Ele diz que é comum encontrarmos as mães mimando os seus bebês na tentativa de curar a estrutura do ego que sofreu uma ruptura. Essa reparação da estrutura do ego pode restabelecer a capacidade de o bebê utilizar um símbolo de união, podendo se beneficiar da separação. A mãe

sabe que não deve deixar a criança por mais minutos, horas ou dias acima da capacidade da criança de conservar a lembrança dela vivaz e amiga. Se deve se afastar por tempo demasiado, ela sabe que por algum tempo ela terá de se transformar de mãe em terapeuta, isto é, terá de “mimar” seu filho para tê-lo de volta (se não é demasiado tarde) ao estado em que tem a mãe como certa, novamente. Isso se relaciona com a provisão que fazemos ao nos defrontarmos com crises - o que é diferente de prover psicanálise, que é outra coisa bem diferente (1965vc {1962}, p.68).

As crianças que sofreram essa ruptura, normalmente, na escola, “grudam” na professora ou em determinado membro da equipe, e exigem atenção especial, desejando que ela se encarregue de mimá-lo, tentando dessa forma, suprir aquilo que lhe faltou. Normalmente, a professora não quer tratar uma criança de maneira diferenciada das outras, para que não pareça que tem preferências ou que discrimine as demais; no entanto, às vezes, em alguns casos, pode ser necessário um atendimento individualizado para trazer benefícios à criança.

Aliás, na escola maternal é necessário que as professoras ajudem a criança que recém descobriu a si-mesma e se constituiu como uma pessoa, a afirmar a sua personalidade e encontrar um caminho pessoal e a se diferenciar das outras crianças. Tão importante quanto integrar a criança ao grupo é permitir que ela não se “dissolva” nele e possa efetivamente dar sua contribuição pessoal, considerando tanto as suas necessidades quanto as do outro.

Normalmente a escola atribui à família a responsabilidade pelas dificuldades emocionais ou de aprendizado da criança. As crianças com dificuldades são freqüentemente encaminhadas para atendimento psicológico ou de outro tipo, tendo depositadas nelas e nas suas famílias toda a responsabilidade pelo fracasso escolar. Winnicott afirma que muitas questões podem ser manejadas pela escola e pelos

professores, se tiverem a sua disposição uma teoria do amadurecimento emocional que lhes permita uma compreensão do que está ocorrendo, principalmente nas situações mais difíceis.

Se a professora consegue compreender intuitivamente todos os aspectos bons e maus presentes nas relações humanas, o que significa que ela pode integrar esses aspectos à sua personalidade, ela está em condições de estabelecer um bom relacionamento com a família do seu aluno. Quando ela consegue ver os aspectos positivos da família, isso facilita a relação entre elas. A mãe normalmente percebe quando a professora só reconhece os seus aspectos negativos e se ressentida com o fato. Pode ocorrer o inverso: a mãe reconhecendo apenas os aspectos negativos da professora. Geralmente esses sentimentos são mais ou menos inconscientes, dependendo do caso. Winnicott afirma que haverá um momento em que provavelmente a mãe dirija parte desse ódio à professora, e se esta sente confiança com relação ao trabalho que desenvolve com o seu aluno, suportará melhor essa situação:

Pode haver ódio nas profundezas da mãe, associado ao seu amor pela criança, e ciúme de qualquer pessoa que assuma os cuidados do filho, e a principal preocupação da mãe talvez seja a de que o ódio não atinja a criança, ódio este causado pelo amor à criança. É esperado que de vez em quando parte desse ódio ou todo ele dirija-se à professora, e ela terá de ser capaz de suportá-lo (1996p {1936}, p.92).

Também pode ser que a mãe tenha plena confiança na escola e na professora, desejando se livrar das dúvidas que tem a respeito da escola e da sua própria capacidade de cuidar do seu filho. Nesse caso, ela idealiza a escola e deixa seu filho aos cuidados dela, e ficando impossibilitada de ver, de fato, como é a escola, nos seus aspectos positivos e negativos. Muitas vezes, esses pais delegam à escola a responsabilidade total sobre a educação dos seus filhos, sendo incapazes de qualquer crítica, e se submetendo às diretrizes determinadas por ela.

Winnicott afirma que essa cisão dos aspectos “bons” e “maus” é o que torna algumas professoras mais populares do que outras. Algumas professoras são populares porque uma outra professora está suportando o ódio que deveria ser dirigido àquela, sendo desprezada pelas outras.

E sempre me pareceu que uma diretora popular é, em termos, uma contradição. Se uma diretora ou professora é popular, eu imagino que todas as outras professoras têm de suportar o ódio em bloco. Porque o ódio está lá, em algum lugar, não se enganem! (ibid).

É preciso que o professor goste do que faz para que ele possa realizar um bom trabalho. Mesmo que as condições sejam precárias, como no caso das escolas públicas, que carecem desde recursos materiais entre outros como uma formação não especializada do corpo docente, baixo salário etc., é preciso pensar em alternativas possíveis que viabilizem a prática pedagógica. Winnicott enfatiza, sobretudo, a importância dos recursos emocionais das pessoas que cuidam das crianças:

Não necessitamos pensar em sermos sagazes ou mesmo em conhecer toda a complexa teoria do desenvolvimento emocional do indivíduo. Antes necessitamos dar a oportunidade para as pessoas certas conhecerem as crianças e assim pressentir suas necessidades. Poderia se usar a palavra 'amor' aqui, correndo o risco de soar sentimental.

Isto leva à observação final: muitas vezes, sem deixar a área abrangida pela palavra amor, verificaremos que uma criança necessita de firmeza na orientação, *precisando ser tratada como criança que é e não como um adulto* (1965vc {1962}, p.69) .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos neste trabalho, a psicanálise winnicottiana, tendo superado o dualismo presente nas diversas psicologias e na psicanálise clássica, contribuiu para a ampliação e aprofundamento da compreensão do ser humano, possibilitando novas formas de intervenção, tanto na clínica psicanalítica como em outras instituições. Até então, os fenômenos escolares eram vistos de modo parcial, produzidos por fatores sócio-históricos que privilegiavam a determinação do meio sobre o comportamento do indivíduo e adotavam, em geral, o modelo positivista das ciências naturais ou então por fatores subjetivos que privilegiavam as determinações dos indivíduos sobre o meio. Essa visão fragmentada instaurou uma dicotomia entre indivíduos e sociedade que resultou, na prática, na adoção de um modelo clínico de atuação, psicologizante, que centrou no indivíduo os problemas e desconsiderou as suas múltiplas determinações ou na de um modelo oposto a esse, em que predomina a visão sociologizante, que, por sua vez, também é limitada¹⁵.

A psicanálise clássica, embora tenha considerado os fatores externos, privilegiou a subjetividade e os processos intrapsíquicos, minimizando a importância dos mesmos na constituição do indivíduo. Desse modo, sua aplicação à educação ficou restrita ao campo da psicanálise pela análise do educador ou da criança¹⁶ ou então à relação aluno-professor. Esses conhecimentos serviam a compreensão do aluno pelo professor, não se constituindo, segundo, Kupfer¹⁷, como instrumento de trabalho com os alunos na sala de aula. Nesta abordagem o lugar do psicólogo é o da ‘escuta’, visando promover as condições necessárias ao trabalho da escola, sem participar da definição ou da transformação dos objetivos da instituição.

É compreensível a cautela que os psicanalistas têm ao propor a utilização da psicanálise na escola, pois, como vimos, ela foi utilizada indevidamente, com o objetivo único de buscar as causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos no início das suas

¹⁵ Tanamachi aborda amplamente a questão e critica as abordagens de Psicologia mais utilizadas na Educação - as interpretações organicistas, a psicométrica, o behaviorismo, a abordagem centrada na pessoa e as interpretações culturalistas - que adotam concepções reducionistas de Psicologia (2000, p. 78).

¹⁶ Ver Millot, Catherine. A autora, dando continuidade aos trabalhos de Freud, publicou em 1979, na França, *Freud antipedagogo*, livro que teve ampla repercussão e que desfazia a ilusão que se tinha de integrar psicanálise e educação. A educação não poderia ser utilizada como profilaxia para as neuroses.

¹⁷ A autora afirma que o psicólogo “não faz uso político que lhe confere a transferência. Usa-a apenas para produzir efeitos de verdades nos participantes dos grupos, e para ajudar na reorganização das condições de ‘oxigenação’ daquele organismo” (1997, p. 57).

vidas e nas relações familiares, visando encaminhá-los para um atendimento psicoterápico em clínicas especializadas, responsabilizando-os em última instância pelo fracasso escolar¹⁸.

No entanto, essa perspectiva pode ser modificada a partir da psicanálise winnicottiana que permite a integração entre o indivíduo e a sociedade, vista como uma dificuldade para a psicanálise clássica e que, por esse motivo, pôde propor um outro uso da psicanálise no campo da educação, uma intervenção por meio do manejo das questões escolares e não nos moldes da clínica. O conceito de ambiente, fundamental na obra do autor, que assinala a não diferenciação do bebê e do ambiente nos estágios iniciais do amadurecimento emocional humano, é que nos permite pensar na escola como ambiente “suficientemente bom”, criando condições adequadas ao processo de aprendizagem.

Considerarei nessa pesquisa a possibilidade de a escola de educação infantil se tornar um ambiente favorável ao amadurecimento emocional da criança, atendendo às suas necessidades, dando continuidade ao trabalho iniciado pela mãe e permitindo um processo contínuo de integração, contribuindo com a manutenção da saúde da criança e inserindo-a no universo da cultura. A escola de educação infantil, para realizar essa tarefa, tem de ser ela mesma mais integrada, não podendo dissociar os aspectos cognitivos e intelectuais dos emocionais, não devendo privilegiar a razão em detrimento da emoção ou ainda desconsiderar as implicações que o psiquismo tem sobre o corpo. Por isso, é fundamental que as pessoas que trabalham nas escolas de educação infantil tenham recursos emocionais que lhes permitam uma compreensão intuitiva das dificuldades inerentes ao desenvolvimento infantil e à própria vida.

Winnicott tem a convicção de que é possível que a escola maternal atue preventivamente em termos psicoprofiláticos, favorecendo o desenvolvimento de uma personalidade saudável e integrada. Para o autor, se preocupar com a aprendizagem é, sobretudo, se preocupar com o amadurecimento emocional. O aprender é um processo natural que faz parte do desenvolvimento da criança rumo à integração e à independência. A criança que possui uma mãe “devotada”, que fornece a provisão necessária a este processo, provavelmente terá um bom desempenho escolar, a não ser que essas condições não possam ser mantidas. Se a mãe pôde adaptar-se às suas necessidades no estágio de

¹⁸ Patto apontou que a psicologia exerceu um papel ideológico, atribuindo causas psicológicas a questões que tinham origem em fatores econômicos, sociais, políticos, responsabilizando o aluno pelo "fracasso escolar" (Patto, 1990).

dependência absoluta, propiciando oportunidades para o desenvolvimento da ilusão de onipotência, ela terá o sentimento de ter sido a criadora do mundo. Essa “crença em” é a base de toda aprendizagem pensada como espaço de criação. Os cuidados (físicos e psíquicos) do início de vida do bebê exercerão uma influência decisiva sobre a relação que ele terá com o mundo e com o conhecimento: ou ele irá ao encontro do ambiente, sendo acolhido por esse e, a partir desta experiência inicial boa, continua a realizar suas explorações, podendo cada vez mais conhecê-lo. Caso o ambiente se mostre intrusivo ele se retrairá. Se ele não pôde realizar essa experiência de criar o mundo e teve de se submeter a ele, permanecerá um sentimento de incapacidade e indiferença, de que a vida não tem valor, o que equivale a dizer, em termos de aprendizado, que não haverá nada para conhecer e aprender, uma vez que já está tudo dado e as únicas possibilidades são a transmissão e a reprodução dessa realidade.

A escola de educação infantil deve constituir-se como um “espaço potencial”, que foi inicialmente estabelecido entre a mãe e a criança, e agora será a professora que “tomará” o lugar da mãe, possibilitando ao aluno a tranquilidade e a confiança necessárias ao brincar e à realização das experiências culturais. A professora de educação infantil tem funções que se assemelham às da mãe, e precisa de uma sensibilidade e amor, sem sentimentalismo, que lhe permita perceber as necessidades da criança e atendê-las, fornecendo o ambiente necessário ao seu crescimento.

Nessa fase, o modo como os professores apresentam os objetos aos alunos é muito importante: eles devem ser oferecidos de acordo com as suas necessidades e eles devem ter a liberdade para usá-los e explorá-los da maneira que melhor lhe convier, podendo, inclusive, “destruí-lo”; é importante que o objeto sobreviva aos seus ataques e que ela tenha oportunidades de reparação, podendo integrar os aspectos destrutivos ao seu próprio self. Durante o estágio do concernimento, a professora deve colaborar com o desenvolvimento do sentido de responsabilidade porque é a capacidade de se preocupar que está na base do brincar e do trabalho construtivo. Antes dessa fase, ela deve entender que a criança é incompadecida, ou seja, ela é incapaz de se responsabilizar pelo objeto porque ainda não está integrada.

Para que a escola de educação infantil possa contribuir com a saúde da criança, uma primeira tarefa a ser realizada por ela é o diagnóstico escolar que permitirá identificar as falhas ambientais que aconteceram ao longo do processo de amadurecimento emocional da criança, tendo como finalidade que o ambiente atual, a escola, se organize e se adapte às

suas necessidades, possibilitando a retomada do seu crescimento, que, em algum momento, foi interrompido. O objetivo não é identificar essas falhas e devolvê-las à família para que elas tomem as devidas providências. A escola maternal deve fornecer a provisão ambiental necessária ao amadurecimento da criança, mesmo que ela não tenha causado essas falhas, mesmo que elas tenham surgido em um período inicial da vida da criança, anterior ao seu ingresso na escola. Isso não quer dizer que a escola deva arcar com toda a responsabilidade; a família não deve se eximir e deve ser soberana quanto às decisões relativas aos próprios filhos, mas a escola precisa se implicar nesse processo e ajudar a família na resolução dos problemas que surgirem.

O diagnóstico escolar indica qual o trabalho que deve ser feito pela escola: pode ser preciso trabalhar determinadas questões sobre uma criança específica com a instituição ou sobre o desenvolvimento das crianças em geral ou ainda trabalhar questões internas à própria instituição; pode ser preciso realizar um trabalho de orientação e/ou encaminhamento dos pais para orientação ou psicoterapia ou o encaminhamento da criança para a realização de um psicodiagnóstico fora da instituição ou para psicoterapia ou ainda a realização desses trabalhos em conjunto. Mesmo nos casos de encaminhamento do aluno para psicoterapia, a escola deve continuar realizando um trabalho com ele, sendo importante que ela tenha contato com o psicólogo para que realizem um trabalho conjunto e integrado.

É preciso que a escola maternal conheça os estágios do amadurecimento emocional humano e que possa relacioná-los ao comportamento das crianças. O professor deve compreender os comportamentos e sintomas que surgirem dentro de um contexto específico a cada criança e família, tentando integrar a casa e a escola, podendo, desse modo, pensar no tipo de manejo mais adequado a cada situação. Os comportamentos podem ser parecidos, mas o que os motiva pode ser bem diferente em cada caso. É preciso saber diferenciar uma criança que é agressiva porque tem uma certa disposição paranóide daquela que se torna agressiva quando a sua mãe está grávida, temendo perder o seu lugar junto a ela. Uma criança pode ser retraída também em função de uma disposição paranóide; ela fica “quieta” para não ser atacada. Enquanto a primeira e a última podem caminhar no sentido de desenvolver uma patologia, no segundo caso, a agressividade é uma reação normal, sendo bom que ela consiga expressar os seus sentimentos; esse comportamento é mais saudável do que o de outra criança que não manifesta nada com relação à chegada desse novo bebê.

Enfim, existe uma complexidade e uma variação muito grande quando falamos em termos de normalidade e anormalidade, maturidade e imaturidade, em saúde e doença e o professor deve ter conhecimento destas questões para realizar uma análise consistente das situações. Winnicott afirma que com frequência há uma apropriação dos jargões psicanalíticos por professores e não especialistas em geral, que são utilizados de modo superficial, gerando preconceitos e comprometendo a avaliação das crianças. Por esse motivo, é importante que a equipe da escola tenha conhecimentos da psicologia infantil e que o psicólogo escolar, de preferência, tenha uma formação psicanalítica que lhe possibilite orientar a equipe sobre as questões do amadurecimento emocional da criança e sobre as suas relações com a aprendizagem.

Penso que quando falamos em um ambiente “suficientemente bom”, podemos ampliar o uso da psicanálise na escola, porque tudo o que diz respeito ao funcionamento escolar envolve o trabalho do psicólogo e o de todos os profissionais que nela atuam. Winnicott propõe um trabalho para além da ‘escuta’ que a psicanálise favorece e que é imprescindível, sem recluir uma intervenção mais ativa nesse processo. Ribeiro salienta que “existem outros lugares que o psicólogo pode ocupar, como na elaboração de projetos culturais, estudos com professores, supervisão em psicologia escolar para os profissionais que desejarem acompanhamento das dificuldades escolares e do início da escolarização, trabalhos envolvendo a família e a comunidade escolar, e muitos outros” (2004, p.180).

Ele pode participar ainda das decisões sobre questões do cotidiano da escola, tais como a formação dos grupos, a escolha dos professores para cada grupo, o remanejamento de uma criança para outra sala, a seleção da equipe escolar, a avaliação do aluno, a adequação das salas aos alunos de acordo com a faixa etária e do espaço físico da escola. Em geral, o planejamento escolar, a preparação das provas e seleção dos conteúdos, os casos de expulsão do aluno da escola etc. É necessário que além de um conhecimento profundo da teoria do amadurecimento emocional, o psicólogo tenha conhecimentos específicos da pedagogia e das questões escolares. As intervenções devem considerar a participação da instituição escolar no processo de avaliação e acompanhamento do aluno.

A psicanálise winnicottiana pensa o ser humano de forma mais integrada, na qual o Ser e o fazer estão relacionados, os aspectos bons e maus estão integrados à personalidade, os aspectos emocionais são considerados quando pensamos em um desenvolvimento intelectual, possibilitando uma integração do psico-soma e um trânsito constante entre objetividade e subjetividade que enriquece a vida do indivíduo. No que se refere à questão

do conhecimento, o ensinar e o aprender são duas faces da mesma moeda, onde o “dar” e o “receber” estão implícitos nesse processo de criação mútua do professor e do aluno.

O aluno não é passivo nesse processo de aprendizagem: o conhecimento só é possível quando se dá um verdadeiro encontro entre ele e o professor. Winnicott afirma que tão importante quanto o saber é o não saber: para que exista uma possibilidade de aprender, é preciso sentir o vazio, perceber o quanto eu não sei, mas perceber também os recursos que disponho e a minha capacidade para conhecer. Quando a criança se recusa a aprender, esta é uma manifestação legítima e deve ser reconhecida; pode ser mais importante preservar o verdadeiro self do que se submeter ao ambiente. Pode ser que a partir desse reconhecimento, ela passe a aprender criativamente, sentindo o conhecimento como um processo do qual ela participa e que necessita dela para ser construído. O conhecimento que não é criativo tem pouca utilidade para a vida do indivíduo. Com frequência vemos pessoas intelectualmente brilhantes, com uma vida bastante insatisfatória e não compreendemos como isso é possível; o que ocorre é que esses conhecimentos não estão relacionados às vivências da pessoa, permanecendo a teoria e a prática muito distantes uma da outra, sem qualquer possibilidade de integração.

Evidentemente, esta não é uma tarefa fácil para a escola maternal, principalmente se considerarmos a situação precária da educação infantil em nosso país. Seria necessária muita disposição e empenho por parte dos profissionais que atuam na área de educação, tanto dos que atuam diretamente com as crianças nas escolas como daqueles que decidem as políticas educacionais que serão implantadas em nosso país. No entanto, tenho certeza de que o conhecimento da psicanálise winnicottiana traria benefícios não apenas à educação infantil, mas à educação como um todo, ajudando na resolução dos problemas educacionais e promovendo uma melhora na qualidade do ensino.

Durante muito tempo a ciência ocupou o lugar do “verdadeiro” conhecimento e, a escola, o de transmissora desse saber, buscando uma objetividade que excluísse qualquer elemento subjetivo, que pudesse ser confirmada por todos. Winnicott observa que o conhecimento é subjetivamente criado, e, se tornamos o pesquisador um mero observador dos fatos, o resultado é a perda da subjetividade e uma possível cisão da personalidade. O autor afirma que os homens que mais contribuíram com a ciência e a cultura foram os que partiram da tradição, mas que, no entanto, se apropriaram desses conhecimentos de modo pessoal e criativo, recriando-os e tornando-se autores das suas próprias obras. Mas o mais interessante é que o autor observa que a criatividade pode estar presente em qualquer gesto

e atitude, podendo qualquer pessoa ser criativa, desde que realize algo de modo pessoal e autêntico; se ela teve a oportunidade de Ser e de criar, terá a possibilidade de Fazer e existirá um intercâmbio rico entre o seu mundo interior e a realidade externa, não havendo necessidade de uma separação entre aquilo que é subjetivo e o que é objetivo em categorias demasiado estanques.

Pudemos perceber neste trabalho que as escolas de educação infantil que possuem uma proposta construtivista se aproximam da proposta de escola maternal feita por Winnicott, embora existam algumas diferenças que devam ser consideradas. Enquanto Piaget se preocupa com a epistemologia, Winnicott se preocupa com o amadurecimento pessoal, considerando a aprendizagem como resultado de um processo de amadurecimento saudável da criança. No entanto, é possível que as escolas construtivistas, a partir de um conhecimento da psicanálise winnicottiana, repensem algumas questões e promovam modificações no sentido de promover o amadurecimento emocional da criança, favorecendo a integração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, Mitsuko A. M. A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Educ e Unimarco, 2007.

Catafesta, Inonise F. M. D. W. Winnicott na Universidade de São Paulo. O verdadeiro e o Falso: A tradição independente na Psicanálise Contemporânea. IPUSP, 1996.

Cifali, Meireille. 1994: L'ê lien éducatif:contre-jour psychanalytique. Paris, Presses Universitaires de France.

Dias, Elsa O. 1999: Sobre a confiabilidade: decorrências para a prática clínica, in Natureza Humana: Revista Internacional de Filosofia e Práticas Psicoterápicas. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, vol. I, n. 2, p. 283-322.

_____ 2003: A teoria do amadurecimento humano de D. W. Winnicott, São Paulo, Imago.

Filloux, Jean Claude. 1987: Psicanálise e Pedagogia ou: sobre considerar o inconsciente no campo pedagógico. São Paulo, Anais do I Colóquio do Lugar de Vida, USP.

_____ 1997: Psicanálise e Educação, pontos de referência. Estilos da Clínica. Revista sobre a infância com problemas. São Paulo. Pré-escola terapêutica Lugar de Vida, IPUSP.

Forlenza Neto, Orestes. 1996: Liberdade, criatividade, espontaneidade e o falso. In D.W.Winnicott na Universidade de São Paulo. O verdadeiro e o falso. A tradição independente na psicanálise contemporânea. Inonise F. Motta Catafesta (org.). Instituto de Psicologia da USP.

Freller, Cintia Copit. 2001: Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana. São Paulo, Casa do Psicólogo.

Freud, Sigmund. El porvenir de una ilusion. Obras Completas, v. II.

____ O mal-estar na educação. Obras Completas. Imago.

Fulgêncio, Leopoldo. 2001: Comentários críticos das referências textuais de Freud a Kant. Revista Psicologia USP, volume 12, número 1.

Heidegger, Martin. Ensaios e conferências. O que quer dizer pensar? (1952). Construir, habitar, pensar (1951). Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.

Kuhn, Thomas S. 2000: A estrutura das revoluções científicas. São Paulo, Perspectiva.

Kupfer, Maria Cristina. 1989: Freud e a educação: o mestre do impossível. São Paulo, Scipione.

____ 2001: Educação para o Futuro. Psicanálise e Educação. São Paulo, Escuta.

Kupfer, Maria Cristina e Lajonquière, Leandro (org.). A Psicanálise e os Impasses da educação- I Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância. São Paulo: Edusp, 1999.

Levisky, David Léo. 2000: Mal-Estar na Educação. In Psicanálise e Pedagogia. Lino de Macedo e Bernadet Amêndola de Assis (orgs).

Lins, Maria Ivone Accioly. 1996: A ilusão e o uso criativo dos objetos. In D.W.Winnicott na USP. O verdadeiro e o falso. A tradição independente na psicanálise contemporânea. Ivonise Catafesta (org). Instituto de Psicologia da USP.

Loparic, Zeljko.1996: Winnicott: uma psicanálise não-ediapiana. Percurso: Revista de Psicanálise, ano IX, n.17, 2º semestre, pp 41-48.

_____ 1996: Winnicott e o pensamento pós-metafísico, in Catafesta, Ivonise F. M. (org.). D.W. Winnicott na Universidade de São Paulo: O verdadeiro e o falso. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, p. 21-45.

_____ 1997: A máquina no homem. Revista Psicanálise e Universidade do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, número 7.

_____ 1999: Heidegger and Winnicott, in Natureza Humana. Revista do Grupo de Pesquisa em Filosofia e Práticas Psicoterápicas do programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. Vol. I, número I.

_____ 2002: Além do inconsciente: sobre a desconstrução heideggeriana da psicanálise. Natureza Humana, v.3, n.1.

_____ 2000: Esboço do paradigma winnicottiano. Unicamp/PUCSP. Cadernos de História e Filosofia da Ciência, v.11, n.2.

_____ 2000: “O ‘animal humano’”. Natureza Humana: Revista Internacional de Filosofia e Práticas Psicoterápicas/Grupo de Pesquisa em Filosofia e Práticas Psicoterápicas. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, v. II, n. 2, p. 351-397, 2000.

_____ 2000: A moralidade e o amadurecimento. Atas do IX Encontro Latino-Americano sobre o pensamento de D.W. Winnicott. Rio de Janeiro-RJ.

_____ 1991: Um olhar epistemológico sobre o inconsciente freudiano, in O inconsciente: várias leituras. Editora Escuta. São Paulo. Felícia Knobloch (org.)

Macedo, Lino de. 1994: Ensaio Construtivistas. São Paulo, Casa do Psicólogo.

_____ (org.) e Bernadete Amêndola de Assis. 2002: Psicanálise e pedagogia. São Paulo, Casa do Psicólogo.

Machado, Adriana M., Fernandes, Ângela, Maria D., Rocha, Marisa L. (org.). Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

Mannoni, Maud. 1979: Un lieu pour vivre. Paris, Seuil.

Meira, Marisa E. M. 2000: Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais, in Tanamachi, Elenita; Proença, M. & Rocha, M. (org.). Psicologia e educação: desafios teórico-práticos. São Paulo, Casa do Psicólogo, p. 35-71.

Meira, Marisa E. M. e Antunes, Mitsuko A. M. (org.). 2003: Psicologia Escolar: teorias críticas. São Paulo, Casa do Psicólogo.

Millot, Catherine. 1987: Freud anti-pedagogo. Rio de Janeiro, Zahar.

Oliveira, Maria Lúcia de. 1999: Ética e mal-estar na educação: apontamentos para uma reflexão, in A Psicanálise e os Impasses da Educação. Anais do I Colóquio do Lugar de Vida, IPUSP.

_____(org.) 2003: Educação e Psicanálise: História, Atualidade e Perspectivas. São Paulo, Casa do Psicólogo.

Parente, Sônia M. B. A. 2003: Pelos caminhos da ilusão e do conhecimento. Uma fundamentação teórica na clínica da aprendizagem a partir de D. W. Winnicott. São Paulo, Casa do Psicólogo.

Patto, Maria Helena Souza. 1993: A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, T.A. Queiroz, 1999.

____ (2002) Freud e a Pedagogia. In: Macedo, L. de. (org). (2002). Psicanálise e pedagogia. São Paulo: Casa do psicólogo.

_____ 1999: Ética e Mal-Estar na Educação: Apontamentos para uma reflexão. In A Psicanálise e os Impasses da Educação. Anais do I Colóquio do Lugar de Vida/Lepsi

Ribeiro, Maria José. 2004: O ensinar e o aprender em Winnicott: a teoria do amadurecimento emocional humano e suas contribuições à Psicologia Escolar. Doutorado em Psicologia Clínica, PUC-SP.

Safra, Gilberto. 1996: Experiência estética na constituição da transicionalidade. In D.W. Winnicott na Universidade de São Paulo. O verdadeiro e o Falso. A tradição independente na Psicanálise Contemporânea. IPUSP. (org.) Catafesta, Ivonise F. M.

Sanches, Renate Meyer e Peloso, Fernanda Q. Um olhar psicanalítico na instituição educacional: o psicodiagnóstico institucional. In Winnicott na clínica e na instituição. Renate M. Sanches (org.). São Paulo: Escuta. 2005.

Souza, Beatriz de Paula (org.). Orientação à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

Tanamachi, Elenita; Proença, M. & Rocha, M. (org.) 2000: Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos. São Paulo, Casa do Psicólogo.

Winnicott, D. W. 1930b: Breve comunicação sobre a enurese, In 1996 a.

_____ 1931p: Notas sobre normalidade e ansiedade. In 1958 a.

_____ 1934c: Urticária popular e dinâmica da sensação cutânea. In 1996a.

_____ 1936b: Contribuição para uma discussão sobre a enurese. In 1996a.

_____ 1938a: Notas sobre um garotinho. In 1996 a.

_____ 1938 b: Timidez e perturbações nervosas nas crianças, in 1964 a.

_____ 1940 a: Evacuação de crianças pequenas. In 1984 a.

_____ 1940b {1939}: Crianças na guerra. In 1984 b.

_____ 1940 c {1939}: A mãe separada do filho. In 1984b.

_____ 1941 a: Sobre influenciar e ser influenciado. In 1964 a.

- _____ 1941b: A observação de bebês em uma situação estabelecida. In 1958 a.
- _____ 1941d: Resenha sobre The Cambridge Evacuation Survey. In 1984 a.
- _____ 1942 a: Consultas do departamento infantil. In 1958 a.
- _____ 1942 b: Porque as crianças brincam. In 1964 a.
- _____ 1945 a: Conheça seu filhinho. In 1964 a.
- _____ 1945 c {1944}: Alimentação do bebê. In 1964 a.
- _____ 1945 d: Desenvolvimento emocional primitivo. In 1958 a.
- _____ 1945 e {1944}: Apoio aos pais normais. In 1964 a.
- _____ 1945 f {1944}: Os padrões deles e os seus. In 1964 a.
- _____ 1945h: Para um estudo objetivo da natureza humana. In 1996 a.
- _____ 1945 i {1944}: E o pai? In 1964 a.
- _____ 1945 j {1944}: Por que choram os bebês? In 1964 a.
- _____ 1946 a: Diagnóstico educacional. In 1964 a.
- _____ 1946 b: Alguns aspectos psicológicos da delinqüência juvenil. In 1984 a.
- _____ 1946 c: Que entendemos por uma criança normal? In 1964 a.
- _____ 1947 a: A criança e o sexo. In 1964 a.
- _____ 1947 b: Mais idéias sobre o bebê como pessoa. In 1964 a.
- _____ 1947e: Tratamento em regime residencial para crianças difíceis. In 1984 a.
- _____ 1948a: Alojamentos para crianças em tempo de guerra e em tempo de paz. In 1984a.
- _____ 1948b : Pediatria e Psiquiatria. In 1958a.
- _____ 1949 b: O Bebê como organização em marcha. In 1964 a.
- _____ 1949 c: O Bebê como pessoa. In 1964 a.
- _____ 1949 d: Pormenores da alimentação do bebê pela mãe. In 1964 a.
- _____ 1949f {1947}: O ódio na contratransferência. In 1958a.
- _____ 1949 g: A moralidade inata do bebê. In 1964 a.

- _____ 1949 j: Educação sexual nas escolas. In 1964 a.
- _____ 1949 K: O desmame. In 1964 a.
- _____ 1949 l: Para onde vai o alimento. In 1964 a.
- _____ 1949 m: O mundo em pequenas doses. In 1964 a.
- _____ 1949 n: A criança e as outras pessoas. In 1964 a.
- _____ 1950 a: Algumas reflexões sobre o significado da palavra democracia. In 1986 b.
- _____ 1951 1a: O alicerce da saúde mental. In 1948 a.
- _____ 1951d: Marion Milner- Nota crítica de On Not Being Able to Paint. In 1989 a.
- _____ 1952 {1951}: Visitando crianças hospitalizadas. In 1964 a.
- _____ 1953 a {1952}: Psicose e os cuidados maternos. In 1958 a.
- _____ 19553b: A tolerância do sintoma na pediatria- a história de um caso. In 1985 a.
- _____ 1953 c {1951}: Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In 1971 a.
- _____ 1953 d {1951}: A mãe, a professora e as necessidades da criança In 1964 a.
- _____ 1954 a {1949}: A mente e sua relação com o psicossoma. In 1958 a.
- _____ 1954 b: Necessidades das crianças de menos de cinco anos. In 1996 a.
- _____ 1954c: Armadilhas na adoção. In 1996a .
- _____ 1954d {1953}: Duas crianças adotadas. In 1996a .
- _____ 1955 c {1954}: A posição depressiva no desenvolvimento emocional normal. In 1958 a.
- _____ 1955d {1954}: Aspectos clínicos e metapsicológicos da regressão. In 1958a .
- _____ 1955 e {1954}: Notas sobre retraimento e regressão. In 1986 a.
- _____ 1957 d {1939}: As raízes da agressividade. In 1984 a.
- _____ 1957 e {1945}: Alimentação. In 1964 a.
- _____ 1957f : A contribuição da psicanálise à obstetrícia. In 1987 a .
- _____ 1957g {1945}: A criança evacuada. In 1984 a .

- ____ 1957h {1955}: Primeiras experiências de independência. In 1964 a.
- ____ 1957 I: Educação para saúde através do rádio. In 1993 a.
- ____ 1957 j {1945}: De novo em casa. In 1984 a.
- ____ 1957 l {1950}: Instintos e dificuldades normais. In 1964 a.
- ____ 1957 m {1950}: Saber e aprender. In 1987 a.
- ____ 1957 n {1949}: Um homem encara a maternidade. In 1964 a.
- ____ 1957 o: A contribuição da mãe para a sociedade. In 1986 b.
- ____ 1957 p {1945}: O filho único. In 1964 a.
- ____ 1957q {1945}: O regresso da criança evacuada. In 1984 a .
- ____ 1957 r {1949}: Roubar e dizer mentiras. In 1964 a.
- ____ 1957 r {1945}: Gêmeos. In 1964 a .
- ____ 1958 a: Textos Seleccionados: da pediatria à psicanálise.
- ____ 1958 b {1950}: A agressão e sua relação com o desenvolvimento emocional. In 1958 a.
- ____ 1958 c {1956}: A tendência anti-social. In 1984 a.
- ____ 1958 d {1952}: A ansiedade associada à insegurança. In 1958 a.
- ____ 1958 e {1936}: Apetite e perturbação emocional. In 1958 a.
- ____ 1958 f {1949}: Recordações do nascimento, trauma do nascimento e ansiedade. In 1958 a.
- ____ 1958 g {1957}: A capacidade para estar só. In
- ____ 1958 i {1957}: Sobre a contribuição da observação direta da criança para a psicanálise. In 1965 b.
- ____ 1958 j: O primeiro ano de vida. Concepções modernas do desenvolvimento emocional. In 1965 a.
- ____ 1958 m {1956}: Pediatria e neurose infantil. In 1958 a.
- ____ 1958 n{1956}: Preocupação materna primária. In 1958 a.
- ____ 1958 o {1956}: A psicanálise do sentimento de culpa. In 1965 b.

- _____ 1958 p {1948}: A reparação em função da defesa materna organizada contra a depressão. In 1958 a.
- _____ 1958 q: Definição teórica do campo da psiquiatria infantil. In 1965 a.
- _____ 1960 b: Cordão: uma técnica de comunicação. In 1965 b.
- _____ 1960 c: Teoria do relacionamento paterno-infantil. In 1965 b.
- _____ 1961 a {1959}: Conseqüências da psicose parental para o desenvolvimento emocional da criança. In 1965 a.
- _____ 1961 b {1957}: Fatores de integração e desintegração na vida familiar. In 1965 a.
- _____ 1963 a {1962}: Dependência no cuidado do lactente, no cuidado da criança e na situação psicanalítica. In 1965 b.
- _____ 1963 b {1962}: O desenvolvimento da capacidade de se preocupar. In 1965 b.
- _____ 1963c: Os doentes mentais na prática clínica. In 1965b.
- _____ 1963 d: Moral e educação. In 1965 b.
- _____ 1964 a: A criança e seu mundo.
- _____ 1964 c: O recém-nascido e sua mãe. In 1987 a.
- _____ 1964 d: As raízes da agressividade. In 1964 a.
- _____ 1964 e {1963}: O valor da depressão. In 1986 b.
- _____ 1965 a: A família e o desenvolvimento individual. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____ 1965 b: O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- _____ 1965 c {1957}: Aconselhando os pais. In 1965 a.
- _____ 1965d {1962}: Os objetivos do tratamento analítico.
- _____ 1965f: Um caso de psiquiatria infantil que ilustra a reação retardada à perda. In 1989a.
- _____ 1965h {1959}: Classificação: existe uma contribuição psicanalítica à classificação psiquiátrica? In 1965b .
- _____ 1965 j {1963}: Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opostos. In 1965 b.
- _____ 1965 k {1950}: Sobre a criança carente e de como ela pode ser compensada pela perda da vida familiar. In 1965 a.
- _____ 1965 l {1960}: Os efeitos da psicose sobre a vida familiar. In 1965 a.
- _____ 1965 m {1960}: A distorção do ego em termos de falso e verdadeiro self. In 1965 b.

- _____ 1965 n {1962}: A integração do ego no desenvolvimento da criança. In 1965 b.
- _____ 1965 o {1958}: A família afetada pela patologia depressiva de um ou ambos os pais. In 1965 a.
- _____ 1965 p {1960}: Família e a maturidade emocional. In 1965 a.
- _____ 1965 q {1962}: A criança de cinco anos. In 1965 a.
- _____ 1965 r {1963}: Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. In 1965 b.
- _____ 1965 s {1955}: Influências de grupo e a criança desajustada. In 1984 a.
- _____ 1965 t {1950}: Crescimento e desenvolvimento na fase imatura. In 1965 a.
- _____ 1965 vc {1962}: Provisão para a criança na saúde e na crise. In 1965 b.
- _____ 1965 vd {1963}: Distúrbios psiquiátricos e processos de maturação infantil. In 1965 b.
- _____ 1965 ve {1963}: Psicoterapia dos distúrbios de caráter. In 1965 b.
- _____ 1965 vf {1960}: O relacionamento inicial entre uma mãe e seu bebê. In 1965 a.
- _____ 1965vg {1960}: Segurança. In 1993 a.
- _____ 1967 b: A localização da experiência cultural. In 1971 a.
- _____ 1967 c: O papel do espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil. In 1971 a.
- _____ 1968 a {1967}: A etiologia da esquizofrenia infantil em termos do fracasso adaptativo. In 1996 a.
- _____ 1968 b: O aprendizado infantil In 1986 b.
- _____ 1968 c {1967}: O conceito de regressão clínica comparado com o de organização defensiva. In 1989 a.
- _____ 1968 d: A comunicação entre o bebê e a mãe e entre a mãe e o bebê: convergências e divergências. In 1987 a.
- _____ 1968 e {1967}: A delinqüência como sinal de esperança. In 1986 b.
- _____ 1968 f {1967}: O ambiente saudável na infância. In 1987 a.
- _____ 1968 g: Inter-relacionar-se independentemente do impulso instintual e em função de identificações cruzadas. In 1971 a .
- _____ 1968 i {1967}: O brincar – uma exposição teórica. In 1971 a.
- _____ 1968 j: Recusa a dormir nas crianças. In 1996 a.
- _____ 1968 k: O jogo do rabisco. In 1989 a.
- _____ 1968 l {1965}: O valor da consulta terapêutica. In 1989 a.

- ___ 1969 b {1968}: A amamentação como forma de comunicação. In 1987 a.
- ___ 1969f {1968}: Um vínculo entre a pediatria e a psicologia infantil; observações clínicas. In 1996a.
- ___ 1969 i {1968}: Sobre o uso de um objeto. O uso de um objeto e o relacionamento através de identificações. In 1989 a.
- ___ 1970 a: A dependência nos cuidados infantis. In 1987 a.
- ___ 1970 b {1969}: A experiência mãe-bebê de mutualidade. In 1989 a.
- ___ 1971 a: O brincar e a realidade.
- ___ 1971 d {1970}: Sobre as bases para o self no corpo. In 1989a .
- ___ 1971 f {1967}: O conceito de indivíduo saudável. In 1986 b.
- ___ 1971 g: A criatividade e suas origens. In 1971 a.
- ___ 1971 h: Sonhar, fantasiar e viver: uma história clínica que descreve uma dissociação primária. In 1971 a.
- ___ 1971 q: O lugar em que vivemos. In 1971 a.
- ___ 1971 r: O brincar: a atividade criativa e a busca do eu (self). In 1971 a.
- ___ 1971 va {1966}: A criatividade e suas origens. In 1971 a.
- ___ 1972b {1969} A loucura da mãe tal como aparece no material clínico como fator estranho ao ego. In 1989a.
- ___ 1972c {1968-69}: Sobre os elementos masculinos e femininos excindidos (split-off). In 1989a.
- ___ 1974: O medo do colapso. In 1989a.
- ___ 1984 a: Privação e Delinquência.
- ___ 1984 b {1966}: Ausência do sentimento de culpa. In 1984 a.
- ___ 1984 c {1960}: Agressão, culpa e reparação. In 1986 b.
- ___ 1984d {1965}: Apontamentos feitos no trem. In 1984 a.
- ___ 1984 e {1969}: A liberdade. In 1986 b.
- ___ 1984 f {1958}: A psicologia da separação. In 1984 a.
- ___ 1984g {1970}: Assistência residencial como terapia. In 1984 a.
- ___ 1984 h {1968}: Sum, eu sou. In 1986 b.
- ___ 1984 i {1961}: Variedades de psicoterapia. In 1984 a .
- ___ 1986 b: Tudo começa em casa. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ___ 1986 d {1966}: A criança no grupo familiar. In 1986 b.
- ___ 1986 e {1964}: O conceito de falso self. In 1986 b.

- ___ 1986f {1970}: A cura. In 1986b.
- ___ 1986g: Este feminismo. In 1986 b.
- ___ 1986 h {1970}: Vivendo de modo criativo. In 1986 b.
- ___ 1987: Os bebês e suas mães. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ___ 1987 c {1966}: As origens do indivíduo. In 1987 a.
- ___ 1987d {1967}: A comunicação entre o bebê e a mãe e entre a mãe e o bebê: convergências e divergências. In 1987 a.
- ___ 1987 e {1966}: A mãe dedicada comum. In 1987 a.
- ___ 1988: Natureza humana. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- ___ 1989 a. Explorações Psicanalíticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- ___ 1989 d {1965}: O conceito de trauma em relação ao desenvolvimento do indivíduo dentro da família. In 1989 a.
- ___ 1989g {1939}: Desilusão precoce. In 1989 a.
- ___ 1989 i {1959}: O destino do objeto transicional. In 1989 a.
- ___ 1989 m {1964}: A importância do setting no encontro com a regressão na psicanálise. In 1989 a.
- ___ 1989n {1970}: Individuação. In 1989a .
- ___ 1989 o {1968}: A interpretação na psicanálise. In 1989a .
- ___ 1989p: Saber e não saber: um exemplo clínico. In 1989 a.
- ___ 1989 r {1967} Adendo a ‘A localização da experiência cultural’. In 1989a.
- ___ 1989 s {1965}: Uma nova luz sobre o pensar infantil. In 1989 a.
- ___ 1989u: Notas sobre o brinquedo. In 1989a .
- ___ 1989 va: Notas sobre o relacionamento mãe-feto. In 1989 a.
- ___ 1989vb {1965}: Notas sobre retraimento e regressão. In 1989a .
- ___ 1989vc: Nada no centro. In 1989 a.
- ___ 1989vg {1954}: O brinquedo na situação analítica. In 1989a .
- ___ 1989 vh {1968}: O brincar e a cultura. In 1989 a.
- ___ 1989vk {1965}: A psicologia da loucura: uma contribuição da psicanálise. In 1989a.
- ___ 1989 vl {1961}: Psicose na infância. In 1989 a.
- ___ 1989 vk: A psicologia da loucura. In 1989 a.
- ___ 1989vl: psicose na infância. In 1989a .
- ___ 1989vp {1959/63}: Sobre os elementos masculinos e femininos excindidos. In 1989a .
- ___ 1989 vq: O pensar e a formação de símbolos. In 1989 a.

- ___ 1989 vt {1968}: Sobre O uso de um objeto [Ilustração clínica do ‘Uso do objeto’]. In 1989 a.
- ___ 1993 a. Conversando com os pais. São Paulo: Martins Fontes,
- ___ 1993 b {1969}: A construção da confiança. In 1993 a.
- ___ 1993 c {1962}: O desenvolvimento na criança do sentido de certo e errado. In 1993 a.
- ___ 1993 d {1961}: Sentimento de culpa. In 1993 a.
- ___ 1993 e {1960}: Ciúme. In 1993 a.
- ___ 1993 f {1960}: Dizer ‘não’. In 1993 a.
- ___ 1993 g {1955}: Madrastas e padrastos. In 1993 a.
- ___ 1993 h {1956}: O que sabemos a respeito de bebês que chupam pano? In 1993 a.
- ___ 1993 i {1960}: O que irrita? In 1993 a.
- ___ 1996 a: Pensando sobre crianças. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- ___ 1996b {1967}: A associação de Psicologia e Psiquiatria Infantil observada como um fenômeno de grupo. In 1996a .
- ___ 1996c {1966}: Autismo. In 1996 a.
- ___ 1996 e {1931}: Psiquiatria infantil: o corpo enquanto afetado por fatores psicológicos. In 1996 a.
- ___ 1996 g {1959}: Uma abordagem clínica aos problemas familiares: a família. In 1996 a.
- ___ 1996 h {1931}: Um exemplo clínico de sintomatologia seguindo-se ao nascimento de um irmão. In 1996 a.
- ___ 1996 j {1968}: O efeito da perda sobre as crianças. In 1996 a.
- ___ 1996 k {1948}: Necessidades ambientais; os estágios iniciais; dependência total e independência essencial. In 1996 a.
- ___ 1996 l {1936}: Higiene mental da criança pré-escolar. In 1996 a.
- ___ 1996 m: O cheiro. In 1996 a.
- ___ 1996n {1961}: Notas sobre o fator tempo no tratamento. In 1996 a.
- ___ 1996 o {1948}: Introdução primária à realidade externa: os estágios iniciais. In 1996 a.
- ___ 1996 p {1936}: A professora, os pais e o médico. In 1996 a.
- ___ 1996 q: Sim, mas como saber se isso é verdade? In 1996 a.