

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

*Leopoldo Fulgencio***

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

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

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

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

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

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

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

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

Introdução

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

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

Não se trata, para ele, unicamente do interesse dessas descobertas para a compreensão da etiologia das neuroses, mas também da sua presença no desenvolvimento normal das crianças. Ao referir-se aos aspectos determinantes das pulsões¹ e à repressão destas, seja em termos da produção de neuróticos² seja em termos da tarefa relativa à educação infantil, ele diz:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aspectos gerais da psicologia dinâmica de Winnicott⁵

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

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

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

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

A psicanálise de Winnicott tem, como teoria geral, aplicável a todos os casos na sua compreensão da natureza humana, a sua teoria do amadurecimento pessoal,⁶ a qual, por sua vez, é mais ampla, engloba e redescreve a teoria da sexualidade inicialmente proposta por Freud⁷ (sendo a teoria geral para a compreensão do desenvolvimento da vida da alma).⁸ Tratarei, pois, aqui, de retomar alguns aspectos centrais da teoria do amadurecimento pessoal, para que possamos ter mais claro a relação entre o ambiente que cerca a criança e a criança ela mesma, tendo em vista o que caberia ao ambiente realizar para facilitar o amadurecimento pessoal.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O amadurecimento da dependência absoluta rumo à independência relativa

Já na última fase de suas elaborações teóricas, na década de 60, Winnicott dedica-se a uma análise do processo de amadurecimento nessa perspectiva que trata da jornada que vai da dependência à independência, *sempre articulando os fatores pessoais com os ambientais*. Ao procurar especificar o que ocorre nesse processo, ele considerará que há três etapas ou fases nesse processo¹²: uma primeira (aproximadamente, os três primeiros meses), na qual a dependência é absoluta, ocorrerão os processos de amadurecimento mais primitivos que tornarão possível a integração do

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Em que mundo vive a criança?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Alguns comentários de Winnicott sobre a escola e a educação¹³

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

_____. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

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

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

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

Recebido em: 8 de março de 2008.

Aprovado em: 2 de julho de 2008.