

MARTA REGINA ALVES PEREIRA

A CONSTITUIÇÃO DO SI-MESMO E O USO DA MENTE EM WINNICOTT

RESSONÂNCIAS ESCOLARES



DIALÉTICA
EDITORA

CONSELHO EDITORIAL



Alexandre G. M. F. de Moraes Bahia
André Luís Vieira Elói
Antonino Manuel de Almeida Pereira
Antônio Miguel Simões Caceiro
Bruno Camilloto Arantes
Bruno de Almeida Oliveira
Bruno Valverde Chahaira
Catarina Raposo Dias Carneiro
Christiane Costa Assis
Cíntia Borges Ferreira Leal
Eduardo Siqueira Costa Neto
Elias Rocha Gonçalves
Evandro Marcelo dos Santos
Everaldo dos Santos Mendes
Fabiani Gai Frantz
Flávia Siqueira Cambraia
Frederico Menezes Breyner
Frederico Perini Muniz
Giuliano Carlo Rainatto
Helena Maria Ferreira
Izabel Rigo Portocarrero
Jamil Alexandre Ayach Anache
Jean George Farias do Nascimento
Jorge Douglas Price
José Carlos Trinca Zanetti
Jose Luiz Quadros de Magalhaes
Josiel de Alencar Guedes
Juvencio Borges Silva
Konradin Metze
Laura Dutra de Abreu
Leonardo Avelar Guimarães
Lidiane Mauricio dos Reis

Ligia Barroso Fabri
Lívia Malacarne Pinheiro Rosalem
Luciana Molina Queiroz
Luiz Carlos de Souza Auricchio
Marcelo Campos Galuppo
Marcos André Moura Dias
Marcos Antonio Tedeschi
Marcos Pereira dos Santos
Marcos Vinício Chein Feres
Maria Walkiria de Faro C Guedes Cabral
Marilene Gomes Durães
Mateus de Moura Ferreira
Milena de Cássia Rocha
Mortimer N. S. Sellers
Nígela Rodrigues Carvalho
Paula Ferreira Franco
Pilar Coutinho
Rafael Alem Mello Ferreira
Rafael Vieira Figueiredo Sapucaia
Rayane Araújo
Regilson Maciel Borges
Régis Willyan da Silva Andrade
Renata Furtado de Barros
Renildo Rossi Junior
Rita de Cássia Padula Alves Vieira
Robson Jorge de Araújo
Rogério Luiz Nery da Silva
Romeu Paulo Martins Silva
Ronaldo de Oliveira Batista
Vanessa Pelerigo
Vitor Amaral Medrado
Wagner de Jesus Pinto

MARTA REGINA ALVES PEREIRA

A CONSTITUIÇÃO DO SI-MESMO E O USO DA MENTE EM WINNICOTT

RESSONÂNCIAS ESCOLARES



DIALÉTICA
EDITORA



Copyright © 2021 by Editora Dialética Ltda.
Copyright © 2021 by Marta Regina Alves Pereira.

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta edição pode ser utilizada ou reproduzida – em qualquer meio ou forma, seja mecânico ou eletrônico, fotocópia, gravação etc. – nem apropriada ou estocada em sistema de banco de dados, sem a expressa autorização da editora.

Capa: Marcel da Silva
Diagramação: Jadson Alves
Revisão: Responsabilidade do autor
Conversão para Epub: Cumbuca Studio
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P436c Pereira, Marta Regina Alves.

A constituição do si-mesmo e o uso da mente em Winnicott :
ressonâncias escolares / Marta Regina Alves Pereira. – Belo Horizonte :
Editora Dialética, 2021.
E-book: 1 MB. ; EPUB.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-252-0241-9

1. Aprendizagem. 2. Constituição da mente. 3. Teoria do
amadurecimento. 4. Winnicott. I. Pereira, Marta Regina Alves. II.
Título.

CDD 370:150

CDU 37:159.9

Ficha catalográfica elaborada por Mariana Brandão Silva CRB-1/3150



— Só sei que dentro de mim tem uma coisa pronta esperando acontecer, o problema é que essa coisa talvez dependa de uma outra pessoa para começar a acontecer.

— Toque nela com cuidado. Senão ela foge.

— A coisa ou a pessoa?

- As duas.

Caio Fernando Abreu

Aos meus alunos e alunas pelos desafios que me
impuseram ao longo de minha carreira docente. Aos meus
pacientes pelo tanto que me põem em movimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Zeljko Loparic, pela disponibilidade dialógica especialmente no início, quando eu ainda duvidava da viabilidade deste estudo. Por ser uma pessoa que contagia a todos com seu entusiasmo e conhecimento.

À Conceição A. Serralha pela interlocução sempre presente, pelas críticas e sugestões carregadas de competência e sensibilidade e ainda pela amizade que nos une.

À Gabriela Galvan, por partilharmos alegrias e angústias durante o percurso de nossas pesquisas e por se dispor a ler meus rascunhos e fazer considerações que me ajudaram a seguir em frente.

À Maria Lúcia T. M. Amiralian, pelas orientações durante meu doutoramento.

PREFÁCIO

Após seis anos de sua defesa, esta tese é enfim, publicada. Não vou dizer do pesar de a publicação não ter ocorrido antes, mas do prazer de vê-la publicada numa época em que estamos precisando tanto do que é genuíno, sensível, compreensivo e amadurecido, para nos trazer esperança de um tempo melhor.

A experiência de mais de 30 anos como professora e psicóloga escolar, além do trabalho clínico winnicottiano em consultório, faz dessa tese de Marta Regina o produto de uma busca incansável, de um processo interminável de tentativas de compreender o outro e de entender a escola como um ambiente que “não pode se eximir da necessidade de adaptar-se às necessidades de seus estudantes, sobretudo com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem”. Além disso, como psicoterapeuta, de sempre levar em conta a importância de se conhecer a história escolar da criança pré-encaminhamento.

Um dos méritos desta tese é a apresentação da teoria winnicottiana sobre a constituição do si mesmo relacionando tal constituição ao funcionamento da mente de uma forma ímpar, a partir de um caso clínico, o de Letícia. A implicação de Marta Regina no amadurecimento emocional de

Letícia, com sua disponibilidade de fornecer o ambiente que essa criança necessitava, brincando, experimentando e não julgando, é capaz de nos mostrar, de forma incontestável, o que é um manejo que transmite confiança. Na prática clínica, é a confiabilidade do terapeuta e as situações vividas durante as sessões, o que irão facilitar a regressão à dependência e a posterior retomada do processo de amadurecimento.

O fato de Letícia ser proveniente de uma escola diferenciada, com uma filosofia de educação que considera a importância de toda a comunidade escolar para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, permitiu que Marta Regina pudesse nos mostrar um outro aspecto, a necessidade de um amadurecimento emocional da criança para o processo de escolarização. Se Letícia fosse proveniente de uma escola com uma infraestrutura precária, com recursos humanos e materiais deficitários seria mais difícil que, na própria escola, os profissionais alcançassem uma visão Integral do desenvolvimento da criança e levassem em conta as questões emocionais que porventura viessem a interferir na aprendizagem. Essas questões facilmente se perderiam no rol das urgências, dos esforços e das prioridades para a manutenção da escola em funcionamento. Tal constatação não diminui a importância do que é apresentado pela autora em seu estudo. Pelo contrário, esta tese explicita a complexidade que envolve o processo de educação escolar e reitera a necessidade de pleitearmos o aumento de recursos humanos e financeiros para as escolas e de criarmos políticas de sustentação ao trabalho docente.

Ao pensarmos a problemática do aprendizado em uma criança relacionada a uma imaturidade emocional, sabemos que esta tem uma origem e um desenvolvimento bem mais complexo do que apenas uma questão individual (biológica ou fisiológica) e não estamos dizendo que os

pais, a família, a escola, a desigualdade social e econômico-financeira não tenham qualquer responsabilidade sobre o que está levando a criança a um sofrimento expresso em seus sintomas, ou nas formas de agir e de ser, lidas como sintomas. E Marta Regina soube transmitir isso muito bem, por meio de sua crença de que as questões emocionais, de que o acionamento da mente extemporaneamente – no caso de Letícia, levando-a a perceber que o seu existir poderia ser irremediavelmente destrutivo -, para além de outros fatores, interferem e até recrudescem as dificuldades de aprendizagem.

Na leitura desta tese, um apontamento de Winnicott (1996 [1970]) fica muito claro: a necessidade de se desenvolver a capacidade de identificações cruzadas nas relações humanas, em especial quando temos uma criança sob nossos cuidados, seja na escola, seja em um consultório psicoterapêutico: a necessidade de nos identificarmos com a criança e permitir que ela consiga gradualmente se identificar conosco, vivendo e compartilhando experiências. Sem essa capacidade, o professor ou o psicoterapeuta exerce sua função unicamente de forma técnica e não consegue contribuir para o amadurecimento emocional da criança. Não consegue se dar conta dos períodos de dependência desta, uma vez que, para a escola, o estímulo à independência e à autonomia é uma lei inquestionável.

Contudo, é fato que essa capacidade de identificação cruzada pode não ser possível, ou pode até prejudicar um profissional menos experiente ou mais imaturo pessoalmente, tão preocupado com o que aprendeu que deve ser feito. A identificação pode trazer insegurança e ansiedade e, no caso de profissionais assim tomados, eles ficam muito atentos ao que o ambiente espera deles, veem-se em dificuldades e cuidam de forma mecânica e sem criatividade.

Não é isso o que encontramos no trabalho de Marta Regina. Vemos o desenrolar de um trabalho implicado, envolvido, capaz de ser e deixar ser, vendo Letícia, considerando Letícia, sobrevivendo aos ataques de Letícia, acreditando no si mesmo potencial de Letícia e em seus diferentes modos de fazer bolinhas de sabão... Pessoalmente, em várias oportunidades de trabalho com crianças, pude constatar a importância para elas de que acreditemos nelas e que, como foi feito neste caso, não discutamos as suas manifestações nonsenses. Estas fazem parte dos paradoxos que não devem ser desvendados, como nos orientou Winnicott.

O trabalho de Marta Regina não é poético, é humano! Somente se nos identificarmos com ela no cuidado à Letícia, poderemos sentir os seus momentos de dúvida, de cansaço, de incertezas, mas, sobretudo, poderemos nos identificar com sua crença em...

A educação formal de uma população é essencial, entretanto, antes dela e para ela, é imprescindível que aconteça o cuidado e o respeito ao outro, bem como a compreensão de suas necessidades. Como disse alhures, esse cuidado que deve (ou deveria) começar na unidade mãe-bebê, “que se faz pela identificação, pelo olhar, pela escuta, pelo toque, pela comunicação silenciosa ou não, ao mesmo tempo e gradualmente se amplia, vindo de ambientes maiores que se cuidam reciprocamente. Esses ambientes são as nossas instituições – família, escola, instituições de saúde e culturais – das quais não podemos prescindir, mas que precisamos formar, manter, reformular sempre que não estiverem desempenhando adequadamente os seus papéis”. É isso que Marta Regina, inspirada em Winnicott, nos traz.

Inspirem-se!!

Conceição Aparecida Serralha
Janeiro/2021

APRESENTAÇÃO

Na verdade, o que tenho a dizer deve ter sido influenciado pela história de meu próprio desenvolvimento, deve estar de acordo com meus preconceitos e sentimentos sobre alguns temas-chave e deve ser uma afirmação subtotal de acordo com a visão limitada da experiência de um único homem.

Winnicott

As palavras de Winnicott que dão início a esta apresentação imprimem o tom metodológico adotado neste estudo: parto de minhas experiências profissionais para me apropriar de uma história que culmina no livro que você tem em mãos.

Iniciei minha vida profissional aos 17 anos ministrando aulas em uma instituição pública da cidade onde morava. Desde então e até aposentar-me, não me afastei mais do trabalho em uma escola. Durante 33 anos atuei como professora de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas e particulares. Enquanto exercia meu ofício pude acompanhar, observar e interagir com crianças que manifestavam dificuldades para aprender, apesar do potencial para fazê-lo.

Na década de 1990 - já graduada em Psicologia e professora da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA) -

assumi a função de Psicóloga Escolar junto à equipe do Setor de Apoio ao Processo Educacional (SEAPE), na referida escola. A partir daí iniciei um novo ciclo profissional: deixei o cargo de professora e, como tal, a responsabilidade pela aprendizagem e pelo desenvolvimento afetivo e social de 24 crianças em uma sala de aula, e assumi a função de psicóloga que deveria acompanhar o desenvolvimento escolar de aproximadamente 276 estudantes e participar do trabalho de formação docente. Mantive-me nesta função durante 12 anos.

Como professora, psicóloga escolar e atuando ainda na clínica psicanalítica, pude acompanhar inúmeras crianças assustadas, inseguras, confusas, que manifestavam desinteresse e desatenção para com as situações de aprendizagem. Tais crianças sempre representaram um desafio para mim: o que as impedia de aprender? Haveria algo a ser feito na escola para ajudá-las a sair dessa condição? Caberia a um profissional especializado intervir nesses casos?

Em diversos momentos, na escola e na clínica, presenciei modificações favoráveis nas atitudes de algumas crianças ante os desafios escolares, motivadas por intervenções realizadas dentro da própria escola: uma professora especialmente interessada em fazer o possível para promover o desenvolvimento de um aluno; uma equipe pedagógica com propostas diferenciadas buscando atender às demandas de aprendizagem de certos estudantes; a proposta de envolver as famílias das crianças com dificuldades, que passariam a somar esforços com a escola em busca de alternativas para lidar com a questão. Algumas crianças, entretanto, não conseguiam fazer uso das estratégias criadas para atendê-las e seguiam sem conseguir responder aos esforços realizados pelas pessoas envolvidas em sua educação.

Três anos antes de me aposentar renunciei ao cargo de psicóloga escolar e voltei para a sala de aula como professora de iniciação filosófica junto a crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Como professora me vi diante de Fábio – um aluno de oito anos de idade que se mantinha desinteressado pelas atividades escolares, ainda não lia e nem escrevia de forma convencional, era agitado, ansioso e frequentemente entrava em conflito com os colegas. Esse menino foi encaminhado pelo setor de psicologia da ESEBA para um atendimento clínico. Ele respondeu satisfatoriamente a esse encaminhamento e durante as aulas passou a ficar mais atento, participativo, espontâneo. Fábio não foi a primeira e nem a última criança com tais características que encontrei em meu caminho, eu já havia me relacionado com tantas outras em condições semelhantes e muitas ainda estariam por vir.

Quando fiz contato com a psicóloga que atendia meu aluno, além de conversarmos sobre possíveis formas de lidar com ele em sala de aula, procurei saber a linha de atuação clínica na qual ela se fundamentava para trabalhar. Fiquei interessada em entender que tipo de intervenção o ajudou a reduzir seu estado de agitação, desinteresse, rigidez cognitiva e descobri que se tratava de um trabalho analítico de base winnicottiana.

O que me chamou especialmente a atenção nesse caso foi o fato de que, como professora e psicóloga escolar, eu já havia acompanhado inúmeros estudantes que eram atendidos em psicoterapia e em nenhuma outra abordagem clínica eu pude reconhecer a efetividade do trabalho logo nos primeiros meses de intervenção. Outro aspecto a comentar é que na perspectiva winnicottiana a escola teria um papel ativo junto a Fábio no sentido de contribuir para a retomada de seu processo de amadurecimento emocional, e assim aumentarem as chances de a aprendizagem escolar

acontecer. A partir deste fato interessei-me pelas ideias de Winnicott e busquei uma formação para aprofundar meus conhecimentos sobre o pensamento e o trabalho realizado por esse autor.

Com os estudos da psicanálise winnicottiana passei a considerar a importância do ambiente para a constituição psíquica do ser humano e iniciei estudos e observações sobre o que acontece na escola que pode facilitar ou dificultar o processo de amadurecimento emocional de uma pessoa. Interessei-me de um modo mais específico pelas relações entre a constituição do si-mesmo e o uso da mente pela criança, especialmente quando ocorre um prejuízo no processo de aprendizagem escolar.

Atualmente, no trabalho que realizo em consultório particular, recebo crianças com queixas em relação ao processo de aprendizagem, encaminhadas pelas instituições de ensino, geralmente após várias tentativas de intervenções da escola junto a elas. Trabalhando apenas com o enfoque psicanalítico winnicottiano, sem abordar as questões pedagógicas, após alguns atendimentos, algumas crianças passam a demonstrar maior interesse pela escola, passam a comentar com naturalidade os fatos ocorridos naquele espaço, dão sinais de estar mais à vontade para participar das atividades propostas, sentem-se desafiadas pelos conteúdos pedagógicos ali veiculados e respondem surpreendentemente de forma mais promissora. Ao me deparar com esses pacientes sinto-me perplexa: o que haveria promovido tal mudança? Que alterações aconteceram no mundo psíquico da criança favorecendo o contato dela com a cultura escolar? Essa questão e as variações possíveis decorrentes dela me acompanham insistentemente.

Buscando aprofundar meus estudos sobre as questões mencionadas acima, em meu doutoramento conclui a pesquisa que deu origem a este livro. Investiguei aspectos da constituição do si-mesmo que podem ser

relacionados ao funcionamento da mente de uma criança. Em especial, procurei alcançar uma compreensão possível para a situação em que, tendo potencial, ao invés de se tornar bem-sucedida intelectualmente, a criança demonstra dificuldades cognitivas e no estabelecimento de relações objetivas com a realidade compartilhada, a ponto de interferir desfavoravelmente e de modo sistemático em sua aprendizagem escolar.

A hipótese que acompanhou este estudo pode ser assim estabelecida: a compreensão das relações existentes entre a constituição do si-mesmo e o funcionamento da mente em Winnicott pode contribuir no sentido de orientar o trabalho a ser desenvolvido na escola, a fim de melhorar as condições de aprendizagem de uma criança. Dessa suposição decorrem os seguintes objetivos: investigar em que medida falhas na constituição do si-mesmo podem interferir no uso que uma criança faz dos recursos de sua própria mente e verificar como essa condição pode afetar as relações dela consigo mesma, com os outros e com as demandas escolares; estabelecer relações entre o amadurecimento emocional e as dificuldades de aprendizagem de uma criança.

Como estratégias de investigação busquei na teoria de Winnicott os conceitos implícitos na constituição do si-mesmo e do funcionamento da mente; um caso clínico foi utilizado para ilustrar os conceitos trabalhados. Letícia¹ foi atendida por mim em consultório particular. Seus pais procuraram ajuda especializada para a filha especialmente devido às dificuldades de aprendizagem que ela apresentava.

Inseri também, neste estudo, trechos de conversas que mantive com os pais de Letícia, considerados relevantes para a compreensão da etiologia das dificuldades que ela estava enfrentando. Além disso, fragmentos de conversas que estabeleci com duas professoras da criança e relatórios

produzidos pelo setor de psicologia da escola frequentada por ela foram mencionados e discutidos. Em tais relatórios havia registros das intervenções realizadas pelas professoras e ou pelos psicólogos escolares que lidaram com as dificuldades de Letícia no interior da instituição.

As sessões de análise foram registradas por escrito após cada encontro que mantive com Letícia ou com seus pais. Procurei relatar a ordem dos acontecimentos, bem como mencionar os diálogos, os gestos, as expressões corporais da criança no setting analítico. Minhas impressões, sentimentos, suposições e reflexões após cada encontro também foram registrados. Retirei dos relatórios das sessões apenas os fatos que mantinham uma relação com as discussões teóricas suscitadas pelo presente estudo. Não trabalhei com o relato das sessões na sua totalidade. É necessário estabelecer um recorte de análise para se conseguir delimitar o aspecto que aqui interessa pesquisar, uma vez que “na construção de uma pesquisa, privilegamos certas sessões, certos conteúdos, determinadas cenas de um caso clínico; aquelas que mantêm uma relação com o tema da investigação” (Dallazen; Giacobone; Macedo; Kupermann, 2012, p. 53). Ao fazer isso, mantive-me atenta aos quatro princípios que sustentam a vigência de uma ética própria às investigações psicanalíticas (Dallazen; Giacobone; Macedo; Kupermann, 2012), quais sejam: não revelei dados que pudessem identificar Letícia; já havia encerrado o atendimento clínico quando do início desta pesquisa; realizei uma pesquisa documental que consistiu numa reflexão pós-fatos e trabalhei com fatos clínicos, e não com o caso clínico em profundidade e extensão.

Quanto ao uso do método psicanalítico, debates a respeito do rigor científico do mesmo são extensos e polêmicos; ainda assim, há argumentos que possibilitam a sua sustentação e justificam o uso do caso clínico como

um de seus instrumentos. “Se a experiência fornece as bases da construção teórica, então o relato de caso - um caso único -, ou seja, os desdobramentos de uma análise e seu acompanhamento pelo analista são um instrumento na construção do método e da pesquisa em psicanálise” (Zanetti e Kupfer, 2008, p. 180).

Amiralian (1997) afirma que no método psicanalítico o conhecimento do ser humano, obtido na experiência individual da relação, é uma amostra das maneiras próprias de o ser humano estar no mundo, que são exemplos das relações possíveis, considerando-se condições semelhantes que todos vivenciamos. Uma das características do método clínico é uma compreensão profunda do campo vivencial do indivíduo, por meio da análise de sua experiência subjetiva, que só pode emergir na relação com o outro, no caso, o pesquisador, pela via da transferência.

Safra (1993) argumenta que o método psicanalítico se encontra presente desde a origem e na história do desenvolvimento da psicanálise, referindo-se ao diálogo permanente entre a teoria e a clínica. “A articulação teórica sem referência à clínica corre o risco de aproximar-se das manifestações de pensamento delirante. A clínica sem a conceitualização teórica pode perder-se na indisciplina de uma prática onipotente e sem rigor metodológico” (p. 120). Assim, o relato do caso clínico é fundamental para o encontro da experiência psicanalítica com a elaboração teórica.

Fulgencio, no texto “Metodologia de pesquisa em psicanálise na universidade”, argumenta que embora existam diferentes características e objetivos na escrita e publicação de um caso clínico, o que há de comum nessas iniciativas é que *“o caso clínico é um exemplo de como um determinado problema é formulado e resolvido”* (2013, p. 54. Grifos no original). No mesmo texto, o autor admite ainda a possibilidade de o

método psicanalítico tomar como objeto de análise registros produzidos fora do setting analítico – autobiografias, entrevistas, questionários etc., que podem ser lidos e interpretados tendo como referência a teoria psicanalítica adotada na pesquisa. A interpretação “deste material é feita estipulando-se um determinado tema ou problema a ser esclarecido [...]” (p. 50).

Passo a seguir a mencionar o modo como este livro está organizado. Na introdução inicio uma discussão sobre a importância e a função da escola junto as crianças pequenas a partir de uma perspectiva winnicottiana. Os principais conceitos que irão fundamentar este estudo, as contribuições de algumas autoras que discutem as ideias de Winnicott no âmbito da educação e informações prévias sobre Letícia, são apresentados.

Consta no primeiro capítulo a teoria do amadurecimento, especialmente as ideias de Winnicott sobre as condições ambientais necessárias para a constituição do si-mesmo. De início, estão as discussões relativas à dependência absoluta quando são lançadas as bases da existência, do sentimento de real, da criatividade e da possibilidade de um indivíduo chegar a se relacionar com a realidade compartilhada. Informações sobre o nascimento de Letícia e como sua mãe a recebeu ilustram alguns desses temas. Há ainda, neste mesmo capítulo, uma continuidade das discussões teóricas, centralizadas nas ideias de Winnicott sobre a passagem da dependência absoluta para a relativa quando entra em cena, no processo de amadurecimento, a transicionalidade.

Uma discussão sobre a integração da instintualidade seguindo a linha do amadurecimento emocional, está presente no capítulo II. Trata-se de um tema de importância fundamental neste trabalho, para que se possa compreender as intercorrências na constituição do si-mesmo que podem interferir no uso da mente. Busquei aprofundar as discussões acerca da

integração pelo bebê, dos estados excitados e tranquilos e as conquistas próprias dos estágios do uso do objeto, do Eu Sou e do concernimento, como requisitos necessários para que uma pessoa se constitua como uma personalidade integrada e se relacione com pessoas também percebidas como inteiras. Os acontecimentos que interferiram na relação de Letícia com seu ambiente inicial, vindo a culminar, de modo mais intenso, no estágio do uso do objeto, dão visibilidade às discussões teóricas sustentadas aqui.

No capítulo III o foco de minha atenção recaiu sobre o funcionamento da mente como uma ocorrência significativa na passagem da dependência absoluta para a dependência relativa. Depois de considerar as condições ambientais para que a mente possa funcionar como uma especialização do psique-soma, procurei especificar as relações entre o funcionamento da mente e a personalidade unitária. Relatos de sessões realizadas com Letícia ilustram as relações entre amadurecimento emocional e o funcionamento da mente.

No capítulo IV uma discussão sobre a família e a escola como instituições que têm, dentre suas funções, favorecer a integração da personalidade das crianças, foi realizada. Letícia foi referida a partir da perspectiva de seus pais e da instituição escolar frequentada por ela. Relatos e discussões de uma série de acontecimentos que levaram a escola de Letícia a encaminhá-la para o atendimento especializado e as dificuldades das professoras no contato com ela também foram considerados.

O capítulo V foi dedicado à discussão do conceito de saúde e a função do brincar na teoria winnicottiana. As brincadeiras de Letícia relacionadas à integração de sua destrutividade pessoal foram apresentadas prenunciando a conquista da liberdade para aprender, algo que foi alcançado por essa

criança e possibilitou-lhe não somente sentir-se inserida no espaço escolar, mas, sobretudo ser capaz de agir a partir de si mesma.

Nas considerações finais, uma breve síntese dos aspectos teóricos discutidos no transcorrer da pesquisa, relacionados com as dificuldades enfrentadas por Letícia em seu processo de amadurecimento e nas suas interações com as demandas escolares, foi apresentada. A constatação de que falhas na conquista do uso do objeto e conquistas subsequentes que se relacionam com a integração da instintualidade fragilizam a constituição do si-mesmo e repercutem no funcionamento da mente levou-me a pensar nas qualidades do ambiente escolar a serem oferecidas às crianças que precisam encontrar relações pessoais que favoreçam a integração de sua destrutividade pessoal. Além disso, uma discussão sobre a importância do ambiente inicial para o desenvolvimento e aprimoramento da função intelectual de uma criança foi reafirmada.

¹ Nome fictício da criança que será apresentada no decorrer deste estudo.

SUMÁRIO

Capa

Folha de Rosto

Créditos

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I. A TEORIA WINNICOTTIANA E OS ASPECTOS
FUNDANTES DO SI-MESMO

1.1 A tendência inata à integração, a condição de
dependência e o ego incipiente

1.2 Ser e continuar sendo como experiências precursoras
do si-mesmo

1.3 A ilusão criadora e o senso de real

1.4 Início da dependência relativa: o processo de
desilusão e a transicionalidade

CAPÍTULO II A INTEGRAÇÃO DA INSTINTUALIDADE E AS FALHAS QUE INTERFEREM NA CONSTITUIÇÃO DO SI-MESMO

2.1 A integração da instintualidade nos estágios primitivos

2.1.1 Os estados excitados e os estados tranquilos

2.1.2 O uso do objeto e a criação da externalidade

2.2 A integração da instintualidade na personalidade unitária

2.2.1 O estágio do Eu Sou

2.2.2 O estágio do concernimento e a capacidade de ser agressivo

2.2.2.1 A bondade originária e a moralidade

CAPÍTULO III . O FUNCIONAMENTO DA MENTE E SUA RELAÇÃO COM O AMADURECIMENTO EMOCIONAL

3.1 O despertar das funções mentais

3.2 Relações entre o intelecto e a integração da personalidade

CAPÍTULO IV. A FAMÍLIA E A ESCOLA COMO INSTITUIÇÕES QUE FAVORECEM A INTEGRAÇÃO DA PERSONALIDADE

4.1 A família como alicerce do crescimento pessoal

4.2 Da família para a escola

CAPÍTULO V. BRINCAR E CONSTITUIR-SE

5.1 Saúde e adoecimento em Winnicott

5.2 Brincar: alimento primordial

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

INTRODUÇÃO

Em função de um vasto trabalho como psiquiatra infantil, pediatra e psicanalista, Winnicott formulou conceitos originais e muitos deles têm engendrado pesquisas no campo psicanalítico e em diversas outras áreas como a Filosofia, a Educação e as Ciências Humanas em geral. Tais pesquisas têm assegurado, cada vez mais, um lugar de destaque a esse psicanalista na história da Psicanálise.

O grande interesse de Winnicott foi o estudo do amadurecimento emocional do ser humano entendendo que o indivíduo se constitui permanentemente, na relação com o ambiente. Preocupado com a riqueza da personalidade como um todo, e não apenas com as patologias psíquicas, ele não mediu esforços para deixar um legado que servisse de fundamento para a organização dos espaços de socialização frequentados por crianças e jovens.

Dentre as instituições que sustentam a vida em sociedade, a escola recebeu de Winnicott uma atenção especial. Ao reconhecer e valorizar o papel dessa instituição no curso do desenvolvimento humano, Winnicott indicava aos profissionais da área o tipo de ambiente necessário aos diferentes estágios do amadurecimento. Nesse sentido, as orientações do

autor ganham um caráter preventivo quando procuram descrever as qualidades de um ambiente escolar comprometido com a continuidade do processo de amadurecimento de seus estudantes.

O espaço escolar que recebe uma criança entre 2 e 5 anos, por exemplo, “precisa urgentemente de algo especial nas pessoas que a cercam, para que seu desenvolvimento emocional prossiga. [...] ela está passando por um rápido desenvolvimento psicológico [...] e os efeitos dos traumas são muito maiores na idade pré-escolar” (Winnicott, 1996l/1997, p. 76). Assim, as crianças mais novinhas precisam de um ambiente que dê continuidade ao trabalho realizado pelos pais nos primeiros anos de vida de seus filhos.

A professora assume o papel de uma amiga calorosa e simpática, que será não só o principal esteio da vida da criança fora de casa, 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. Em contraste com a mãe, a professora possui conhecimentos técnicos resultantes de seu treino e de uma atitude de objetividade em relação às crianças sob seus cuidados. (Winnicott, 1953d [1951]/1982, p. 221).

Além dos conhecimentos relacionados à profissão e que versam sobre as necessidades físicas, as características cognitivas e sociais que as crianças pequenas apresentam, é importante que as professoras compreendam que estão “na presença de uma psicologia complexa de crescimento e adaptação infantil, a qual necessita de condições especiais de meio ambiente”. (Winnicott, 1953d[1951]/1982, p. 215).

As condições especiais de meio ambiente fundam-se na necessidade que a criança tem de descobrir o mundo a partir das próprias iniciativas e sentir-se estimulada e protegida enquanto o explora. A criança, com o apoio da escola, amplia a relação consigo mesma e com o mundo externo. No entanto, é importante esclarecer que Winnicott diferenciava a atuação do professor e do terapeuta pela seguinte questão: “o professor visa ao

enriquecimento; em contraste o terapeuta interessa-se especificamente pelos próprios processos de crescimento que podem ter-se tornado evidentes” (Winnicott, 1968i[1967]/1975, p. 74). Tal afirmação não exclui a possibilidade de, por vezes, a ação de uma professora² assumir um caráter terapêutico, e de ter um cunho educativo ou de enriquecimento a ação de um terapeuta.

Winnicott também reconhecia o desafio que as questões emocionais representavam para as educadoras: “O que preocupa os professores não é tanto a variável capacidade *intelectual* de seus alunos, mas as suas distintas necessidades *emocionais*” (1946a/1982, p. 233. Grifos no original). Muitas vezes as tensões emocionais se presentificam na relação professor-aluno, alterando ou inibindo o processo de aprendizagem.

Tal como Ribeiro (2004) - estudiosa de Winnicott que articula as ideias desse psicanalista com o campo da educação, acredito que as questões emocionais interferem de forma significativa na interação da criança com as demandas escolares.

Daí a importância que atribuo ao estudo da obra de Winnicott para o trabalho em Psicologia Escolar, já que, em meu entendimento, o desenvolvimento emocional humano é intrínseco a todo o processo educacional e este autor psicanalítico jamais preconizou uma abordagem apenas intrapsíquica na constituição do psiquismo humano, assim como não dissociou o desenvolvimento intelectual do emocional. Sabemos que, embora as questões emocionais não sejam as únicas a determinar o processo de escolarização, e nem as principais quando se trata do “fenômeno do fracasso escolar” em nosso país, elas não devem ser secundarizadas, pois também compõem o processo de ensino e de aprendizado, de um modo que considero fundamental (Ribeiro, 2004, p. 185).

Afirmar que questões emocionais permeiam as dificuldades de aprendizagem não requer que se ignorem tantos outros fatores que aí interferem. Esse é um assunto delicado à medida que se quer manter uma perspectiva crítica de análise do fracasso escolar e não repetir a história vinculada ao início da Psicologia Escolar, como no Brasil, quando a linha de

atuação era baseada no modelo médico: atribuíam-se a problemas individuais a causa desse fracasso. Em função disso, se faz necessário que “qualquer trabalho envolvendo as questões emocionais e as escolares tem que ser cuidadosamente situado [...]” (Ribeiro, 2004, p. 204).

Várias estudiosas do campo da educação apontam o papel ideológico da psicologia, que apoiada em pesquisas e métodos “científicos” e “neutros”, atribui causas psicológicas a questões que se originam em fatores econômicos, sociais e políticos (Patto, 1990; Machado & Souza, 1997; Moysés & Collares, 1992). Vale mencionar que um fenômeno contemporâneo, relacionado a uma crescente medicalização da sociedade, atribui a patologias individuais o que deveria ser considerado de outra natureza, “geralmente questões sociais, institucionais, de caráter coletivo e político” (Souza, 2011, p.3).

Para se contrapor a esse movimento que promove a medicalização das queixas escolares é necessário levar-se em conta o indivíduo inserido no cotidiano escolar, evitando assim que um suposto problema orgânico ou emocional seja preferencialmente o início das investigações das dificuldades que ocorrem naquele espaço. É necessária uma atitude cuidadosa para que os aspectos relativos ao processo de escolarização não sejam negligenciados, destituindo a instituição escolar da responsabilidade de envolver-se na busca de intervenções capazes de lidar com as dificuldades de seus estudantes (Ribeiro, 2004).

Ao mesmo tempo é necessário reconhecer que, em alguns casos, crianças que manifestam dificuldades de aprendizagem precisam de intervenções mais específicas, depois que a escola já tenha adotado alternativas para lidar com o problema, não conseguindo alcançar êxito. Algumas intervenções fogem ao escopo da escola, podendo inclusive ser

feitas por meio de um atendimento psicoterapêutico. Entretanto, é importante frisar: ainda que certas crianças requeiram uma atenção especializada fora da escola, esta, como ambiente, não pode ser eximida da necessidade de adaptar-se às necessidades de seus estudantes, sobretudo com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem.

Vale ressaltar que Winnicott entendia que, mesmo quando o problema de uma criança se originava em dificuldades prévias à escolarização, o ambiente escolar poderia contribuir significativamente para sua melhora. Isso porque na escola as crianças retomam aspectos de seu processo de amadurecimento que não ficaram bem consolidados nos estágios anteriores. Na verdade, “as tarefas primitivas jamais são completadas, e pela infância afora, sua não conclusão confronta os pais e educadores com desafios” (Winnicott, 1988/1990, p. 52). Tais desafios podem ser maiores se o ambiente inicial da criança não pôde se apresentar como estável, confiável e dificultou ou impediu a integração de suas experiências.

Se a escola não assume uma posição ativa na facilitação do processo de amadurecimento de seus alunos, ela pode, em alguns casos, dificultar ainda mais ou mesmo impedir que a aprendizagem ocorra de modo satisfatório. Assim, estudos que busquem relacionar a imaturidade emocional de uma criança com as dificuldades que ela encontra para responder aos desafios escolares, são necessários. Tais estudos poderiam contribuir para estabelecer intervenções a serem adotadas pela escola junto aos estudantes que delas necessitam.

Ao longo da obra de Winnicott há conceitos particularmente importantes para subsidiar a discussão a respeito das dificuldades que se apresentam à criança ante o processo de escolarização. Destacam-se aqui os conceitos implicados no processo de constituição do si-mesmo tais como a

espontaneidade, a criatividade originária, a integração do verdadeiro e do falso si-mesmo, a integração da destrutividade pessoal e ainda o pensamento do autor sobre o funcionamento da mente e as variações que podem ocorrer no modo de ela operar em função de falhas na constituição do si-mesmo.

O conceito de si-mesmo³ em Winnicott não é de rápida apreensão. O próprio autor sentia-se perplexo diante da necessidade de escrever sobre ele: “fico pensando se poderia escrever algo a respeito desta palavra, mas naturalmente, assim que me ponho a fazê-lo, descubro que há muita incerteza, mesmo em minha própria mente, sobre o que quero dizer” (Winnicott, 1971d[1970]/1994, p. 210). Outra referência que ele faz sobre a palavra si-mesmo aponta para a amplitude desse termo: “uma palavra como si-mesmo naturalmente expressa muito mais do que podemos expressar; ela nos usa e pode nos conduzir” (1960a[1959]/1983, p. 145). Ainda que reconhecendo a dificuldade em precisar o sentido de um conceito como este, Winnicott não abandonou a empreitada e pôde demonstrar, por meio de exemplos clínicos, as consequências, para a vida de uma pessoa, quando ocorrem distorções na constituição do si-mesmo. Buscando defini-lo ele diz:

O si-mesmo [...], é a pessoa que é eu, que é apenas eu, que possui uma totalidade baseada no funcionamento do processo de maturação. Ao mesmo tempo, o si-mesmo tem partes e, na realidade, é constituído dessas partes. Elas se aglutinam desde uma direção interior para o exterior no curso do funcionamento do processo maturacional, ajudado como deve ser (maximamente no começo) pelo meio ambiente humano que sustenta e maneja e, de uma maneira viva, facilita (1971d [1970]/1994, p. 210).

Inicialmente o si-mesmo é apenas potencial e há riscos de ele não se estabelecer de forma consistente. O bebê é um ser não integrado que não sabe de si e nem do ambiente à sua volta, ocorrendo “uma ausência de globalidade tanto no espaço quanto no tempo”. (Winnicott, 1990/1988, p. 136). É a partir da não-integração que ocorre a integração impulsionada pela tendência inata ao amadurecimento e pela facilitação ambiental. Sendo

atendidos em suas necessidades os bebês experienciam breves momentos de integração, constituindo pedacinhos do si-mesmo. Essas experiências vão se repetindo, fortalecendo o si-mesmo e a própria integração. “À medida que o si-mesmo se constrói e o indivíduo se torna capaz de incorporar e reter lembranças do cuidado ambiental, e, portanto, de cuidar de si mesmo, a integração se transforma em um estado cada vez mais confiável” (Winnicott, 1990/1988, p. 137). Se tudo corre bem, o bebê, aos poucos, consegue abarcar experiências em níveis cada vez mais complexos, em um processo interminável. Enquanto houver vida, a pessoa poderá se enriquecer com a integração das experiências vivenciadas, ocorrendo um fortalecimento do si-mesmo.

É importante mencionar também que o si-mesmo compõe-se do verdadeiro e do falso. Enquanto o verdadeiro si-mesmo é fortalecido pela manifestação da espontaneidade pessoal e pelo viver criativo, o falso si-mesmo, na saúde, está relacionado à adaptação da pessoa à vida em sociedade. O falso si-mesmo adaptativo, educado ou civilizado é necessário para a convivência humana, desde que não ocorram prejuízos muito grandes ao viver criativo, desde que não haja uma submissão excessiva da pessoa ao mundo externo. Caso inexista espaço para o gesto pessoal, pode ocorrer a formação de um falso si-mesmo patológico que se manifesta como uma defesa contra as invasões ambientais que colocam em risco a existência do verdadeiro si-mesmo. O falso-si-mesmo patológico compromete o processo de amadurecimento pessoal em diferentes níveis e aspectos, podendo inclusive fragilizar as condições de aprendizagem de uma criança. Acompanhando Winnicott, no decorrer de sua obra, quando da discussão sobre a constituição do si-mesmo (1965m [1960]/ 1983, pp. 128-139; 1965vf [1960]/2005b, pp.21-28; 1971d [1970]/1994, pp. 203-218; 1971r\1975, pp.

79-93), pode-se perceber que, para o autor, é na base dessa constituição que está a possibilidade de irmos a estabelecer relações com o outro, com o conhecimento, com a cultura.

Com os termos verdadeiro e falso si-mesmo, Winnicott discriminou o sentido da experiência quando dotada do sentimento de real, apoiada pela expressão do gesto espontâneo – o verdadeiro si-mesmo em ação - ou, por outro lado, quando em presença do adoecimento psíquico, prevalece a sensação de vazio e a vida se torna insípida ou, pior ainda, um fardo a ser carregado. “[...] a existência do falso si-mesmo resulta em uma sensação de irrealidade e em um sentimento de futilidade” (1965m [1960]/1983, p. 135).

É a identificação da mãe com seu bebê que possibilitará a ele encontrar objetos a partir do verdadeiro si-mesmo. Estando identificada com o bebê, a mãe apresenta-lhe o mundo em consonância com gestos dele que ela reconhece e legitima, fortalecendo a manifestação do verdadeiro si-mesmo, protegendo-o contra os percalços causados pelas reações a falhas ambientais. Assim o bebê poderá existir, ser e continuar sendo (Winnicott, 1965m [1960]/1983). Caso o ambiente fracasse em promover ao bebê uma sustentação apropriada (*holding*), em manusear seu corpo cuidadosamente (*handling*) ou na apresentação dos objetos da realidade externa (*object presenting*), atuando de modo imprevisível ou indevido - algo que é percebido pelo bebê como uma invasão ambiental - ocorrerá uma interrupção na continuidade de ser do bebê e o fará reagir (Winnicott, 1965b [1960]/1983). Reagir implica em uma organização de defesas e é o oposto da experiência de ser e continuar sendo.

O falso si-mesmo patológico aparece em função de dificuldades do ambiente cuidador (mãe ou alguém que assume funções maternas) em se adaptar ao bebê. Falhando, isto é, não conseguindo completar o movimento

do bebê em direção a algo, perde-se a oportunidade de dar realidade ao gesto espontâneo dele, o que resulta em consequências desfavoráveis no sentido de o si-mesmo tornar-se real para o bebê. O grau de desadaptação ambiental e o momento em que ela acontece poderá provocar diferentes graus de cisão entre o verdadeiro e o falso si-mesmo, indo do mais próximo à normalidade até uma cisão mais severa.

A cisão é um estado essencial em todo ser humano, mas não é necessário que ele se torne significativo se a camada protetora de ilusão se tornou possível através do cuidado materno. Na ausência de uma adaptação ativa suficientemente boa, a cisão se torna significativa com os seguintes resultados: a) a raiz do verdadeiro si-mesmo dotado de espontaneidade permanece relacionada onipotentemente ao mundo subjetivo, incomunicável e, b) o falso si-mesmo baseado na submissão (destituído de espontaneidade) relaciona-se com o que chamamos de realidade externa (Winnicott, 1988/1990, p. 158).

É importante mencionar que há um grau de cisão presente em todo ser humano, referente ao núcleo isolado e incomunicável do si-mesmo verdadeiro que assim deverá permanecer como condição de saúde psíquica. O núcleo do verdadeiro si-mesmo é uma área sagrada cuja violação implica uma organização defensiva desintegradora da personalidade. São os cuidados recebidos que propicia ao bebê a ilusão de contato com o mundo externo, com os objetos não-eu. Pelo atendimento suficientemente bom às necessidades do bebê a mãe possibilita-lhe a experiência de viver como se tudo que ele encontra na realidade externa fosse uma criação própria. Ocorrendo falhas na adaptação, exacerba-se a cisão no bebê, não haverá para ele a chance de se sentir pessoalmente vinculado à vida, não haverá permeabilidade entre o subjetivamente criado e o objetivamente percebido. Quando isso acontece, pode ocorrer o retraimento (na linha da esquizoidia), com a pessoa não conseguindo manter relações objetivas com a realidade compartilhada. Outra possibilidade é o surgimento de um falso si-mesmo

patológico para preservar o si-mesmo verdadeiro das invasões ambientais que o ameaçam.

Uma leitura da teoria do amadurecimento humano formulada por Loparic (2006b) identificou duas vertentes que se inter-relacionam e são imprescindíveis para o reconhecimento do processo de constituição do si-mesmo: a raiz identitária e a raiz instintual. Pela via identitária procura-se descrever o percurso que leva uma pessoa da dependência absoluta para a independência relativa; pela via instintual procura-se detalhar o processo pelo qual se dá a integração da instintualidade na personalidade total do indivíduo. A raiz identitária refere-se à necessidade que cada indivíduo tem de ser e continuar sendo, de existir como um si-mesmo integrado, de sentir-se real e de sentir que o mundo é real. Tudo isso está relacionado às tarefas que marcam o início da existência humana: o alojamento da psique no corpo, a integração no tempo e no espaço e a capacidade para relacionamentos com objetos. Tais tarefas continuam em vigência, das mais diferentes formas, durante toda a vida de um indivíduo, desde que as bases para essas conquistas tenham se estabelecido nos estágios iniciais.

A raiz instintual não está relacionada à ideia de pulsão, como se poderia pensar em uma vertente freudiana. Diferentemente de Freud, Winnicott reconhecia a presença do instinto como sendo “o conjunto de excitações locais e gerais que são um aspecto da vida animal; na experiência destas há um período de preparação, um ato com um clímax e um pós-clímax” (Winnicott, 1965h [1959]/1983, p. 119). A distinção que se faz entre humanos e demais animais em termos instintuais é que, em relação ao ser humano, deverá acontecer a elaboração imaginativa das funções corpóreas, de forma que a vida instintiva “deve ser considerada tanto em termos de funções corporais como da elaboração, em fantasia, dessas funções”

(Winnicott, 1965h [1959]/1983, p. 119). A raiz instintual é do âmbito do amadurecimento psicossomático, incluindo: “a elaboração imaginativa das funções corpóreas e das excitações, a integração da instintualidade na personalidade, a administração dos afetos e fantasias que fazem parte das relações interpessoais” (Galvan, 2013, p. 69).

Para Winnicott os instintos não são constitutivos da personalidade humana. Na visão do autor, eles têm sim um papel importante na constituição psíquica do ser humano, mas não são os protagonistas desta constituição. É a confiabilidade ambiental que facilita o crescimento pessoal e possibilita, em um estágio mais avançado do amadurecimento, que a instintualidade possa ser integrada na personalidade total de um indivíduo. Tanto a raiz identitária quanto a raiz instintual da personalidade serão apresentadas e discutidas mais adiante.

Outro tema central neste estudo é o conceito de mente. Há relações explícitas na obra de Winnicott entre a constituição do si-mesmo e o uso que uma pessoa faz do seu potencial intelectual (1989s [1965]/1994, pp. 120-122; 1984g [1970]/2005a, pp. 254-255). Embora ele tenha elaborado e defendido uma complexa teoria sobre o surgimento e o funcionamento da mente ao longo do amadurecimento humano, permanece a necessidade de desenvolver estudos que busquem descrever alguns aspectos pouco explorados pelo autor. Ele mesmo afirma: “Seria bastante instrutivo comparar os condicionamentos ligados à mente e à psique; um tal estudo poderia lançar luz sobre as diferenças existentes entre os dois fenômenos, tantas vezes confundidos um com o outro” (1958j/2005b, p. 9). Aqui Winnicott aponta para a necessidade de apurar, dentre as manifestações do amadurecimento humano, aquilo que cabe à psique e o que pode ser atribuído à função mental. Diferentemente de Freud, que entendia psique e

mente como sinônimos, sendo o psiquismo uma dinâmica de representações, Winnicott defende que há diferenças substanciais entre uma e outra.

Loparic (2000) esclarece que a diferença entre mente e corpo na teoria winnicottiana deixou de ser vista pelos moldes introduzidos por Descartes e foi substituída pela diferença entre as funções corpóreas e as funções psíquicas. “No início há o soma, e então a psique que na saúde vai gradualmente ancorando-se ao soma. Cedo ou tarde aparece um terceiro fenômeno, chamado intelecto ou mente” (Winnicott, 1988/1990, p. 161). Nas fases mais primitivas da vida de um bebê, se tudo corre bem, ele não faz uso das funções mentais ou intelectuais, algo que requer certo grau de maturidade. “Os fenômenos mentais são complicações de importância variável na continuidade de ser do psique-soma, em termos do que adicionam ao si-mesmo individual” (Winnicott, 1954a [1949]/2000, p. 346). A existência humana é intrinsecamente psicossomática.

O soma é o corpo vivo que tem necessidades e não apenas responde aos estímulos ambientais. Não se trata do corpo físico, “é o corpo vivo personalizado, de modo que tudo o que Winnicott tem a dizer sobre ele cabe sob o título ‘resultados da elaboração imaginativa.’” (Loparic, 2000, p. 13). O soma é constituído pelo “corpo de alguém que respira, tem fome, busca algo, mama, chora, se assusta, ou seja, um corpo que, além de vivo, é pessoal” (Dias, 2011, p. 172). Todas as sensações corporais são experimentadas e transformadas em experiência pelo bebê, à medida que ele atribui um sentido aos registros provocados pelas atividades corporais, por meio do processo de elaboração imaginativa, a mais primitiva função da psique.

A elaboração imaginativa é o que dá sentido ao que seria, de uma perspectiva puramente organicista, uma mera sensação. Do ponto de vista da experiência humana, contudo, há sempre um sentido, mesmo que altamente incipiente tal como estar protegido, ou não,

sentir-se ou não seguro, deixar-se ir ou ser interrompido, sentir urgência, sentir-se solto no vazio, ter algo entrando, ter contato ou não [...] (Dias, 2011, pp. 172-173).

Disso decorre que “todas as experiências são tanto físicas quanto não físicas. As ideias acompanham e enriquecem as funções corporais, e estas acompanham e realizam a ideação” (Winnicott, 1958b [1950]/ 2000, p 289). No transcurso de uma vida, a elaboração imaginativa das funções corpóreas permanece em atividade e torna-se mais complexa à medida que o funcionamento mental é acionado e alcança maior expressividade. Novas elaborações serão sempre necessárias, uma vez que as transformações anatômicas e funcionais do corpo acontecem continuamente. Tal elaboração contribui de modo essencial para que ocorra a integração psicossomática, pois “gradualmente a psique chega a um acordo com o corpo, de modo que na saúde existe eventualmente um estado no qual as fronteiras do corpo são também fronteiras da psique” (Winnicott, 1988/1990, p. 144).

É a elaboração imaginativa das funções corporais que irá fornecer o material para a formação da psique. Vê-se assim que a dicotomia corpo-psique não se estabelece. A localização da psique no corpo se dá em função de um processo complexo incluindo inúmeros momentos de integração entre psique e soma.

Ainda que estejam relacionadas ao corpo e de não existirem separadas “do funcionamento fisiológico, em particular, do funcionamento cerebral” (Loparic, 2000, p. 362), as funções da psique não se reduzem à elaboração imaginativa, incluindo, dentre outras, o imaginar, fantasiar, sonhar, incorporar.

Gradualmente, os aspectos psíquico e somático do indivíduo em crescimento tornam-se envolvidos num processo de mútuo inter-relacionamento. Essa interação da psique com o soma constitui uma fase precoce do desenvolvimento individual. Num estágio posterior o corpo vivo, com seus limites e com um interior e um exterior, é sentido pelo indivíduo como o cerne de seu eu imaginário (Winnicott, 1954a [1949]/ 2000, p. 334).

O sentimento de habitar o próprio corpo - integração do psicossoma - é uma conquista que se processa lentamente, a partir dos cuidados iniciais dispensados a um bebê, advindos de uma maternagem suficientemente boa, podendo se estabelecer firme ou fracamente, circunstancialmente perdida e recuperada. Intercorrências na vida de uma criança recém-nascida ou na vida de sua mãe, podem dificultar o vínculo mãe-bebê e prejudicar o entrosamento psicossomático.

Tendo alcançado algum grau de entrosamento entre a psique e o soma, o funcionamento da mente é acionado. Definida como “um caso especial do funcionamento do psique-soma” (1988/1990, p. 29; 1954a/2000, p. 333), a mente é uma aquisição mais tardia cuja origem está relacionada à desadaptação da mãe ao bebê (processo de desilusão), na passagem da dependência absoluta para a relativa, algo que necessariamente deve acontecer para que o amadurecimento emocional dele possa prosseguir de modo satisfatório. Em Winnicott, o ser humano deve alcançar certo grau de maturidade antes de se estabelecer como alguém que pensa.

A existência da mente e o seu funcionamento estão diretamente relacionados a qualidade do tecido cerebral (aspecto fisiológico) e às experiências vividas no ambiente (fatores aleatórios), ambos interferindo no modo de ela operar (1954a [1949]/2000; 1989s [1965]/1994; 1988/1990). Isto é, a criança nasce com certas qualidades cerebrais que comportam um determinado potencial intelectual. Dependendo dos cuidados ambientais recebidos, esse potencial pode ser - ou não - expresso de modo pleno.

Quando há saúde emocional, a mente funciona associada à psique. Falhas ambientais podem comprometer a saúde psíquica e esta por sua vez afetar o funcionamento mental. Falhas recorrentes no início da vida se apresentam ao bebê como uma intrusão obrigando-o a reagir na tentativa de

defender-se contra angústias de aniquilamento. Em termos gerais, as variações no modo de funcionamento da mente podem ser mencionadas da seguinte forma:

a) Quando o ambiente atende ao bebê adaptando-se às necessidades dele no período da dependência absoluta, capacita-o a lidar, por meio da atividade mental, com o processo de desilusão. “Na saúde, a mente funciona nos limites do tecido cerebral, porque o desenvolvimento emocional do indivíduo é satisfatório” (1988/1990, p. 32). Nesse caso o indivíduo poderá expressar seu potencial intelectual vinculado ao funcionamento psicossomático e poderá sentir-se enriquecido com as experiências vividas, com a mente auxiliando-o a se relacionar com as mais diversas situações apresentadas pela vida. Pode até ocorrer de a pessoa não se destacar em termos intelectuais e ainda assim sentir-se vivendo uma vida plena de sentido em consonância com a expressão máxima de suas potencialidades.

b) A mente pode ser explorada pelo ambiente e ocorrer uma hipertrofia das funções mentais. Winnicott chama atenção para os casos em que a mente funciona de modo cindido da parceria psique-soma, em função de falhas na adaptação inicial às necessidades do bebê (1988/1990, p. 31; 1965m [1960]/1983, p. 132; 1989vq/1994, p.167). Em tal situação, a mente trabalha desvinculada do conluio psicossomático e consegue êxito em suas operações, êxito este reconhecido e admirado socialmente, mal sabendo as pessoas que o brilhantismo intelectual, em alguns casos, esconde uma ameaça de colapso naquele que o ostenta.

Portanto, o funcionamento mental pode ser ativado indevidamente, uma vez que o bebê fará um esforço para se adaptar à mãe, quando deveria ser o contrário. Com isso, ele passa a vigiar as reações maternas, buscando compreender, fazer previsões, para manter a sensação de onipotência a

qualquer custo e cuidar do si-mesmo em estado de alerta e/ou autossustentação. Um intelecto elevado pode ser útil em situações de instabilidade ambiental e ao mesmo tempo representar um desastre em termos de amadurecimento emocional satisfatório. O sucesso intelectual de algumas crianças pode estar associado a um fracasso ambiental, “crianças mais normais às vezes se saem mal” (Winnicott, 1996p [1936]/1997, p. 96). Dessa forma, como um recurso defensivo, a mente pode funcionar de forma exacerbada e ter como efeito a mentalização; isso significa que a pessoa passa a pensar sobre a vida, muito mais do que viver e integrar as experiências vividas à sua personalidade.

c) Outra variação possível é o potencial intelectual não se manifestar, ficando submerso devido, entre outras coisas, a tensões excessivas desencadeadas por um ambiente caótico. “A função intelectual varia enormemente de um bebê para outro, visto que o trabalho a ser realizado pela mente depende não de fatores inerentes ao ser ou do crescimento em si mesmo, mas do comportamento do ambiente [...]” (Winnicott, 1988/1990, p. 161). Assim, mais uma vez pode-se reafirmar que os cuidados ambientais são vistos como artífices que dão início e regulam o funcionamento mental.

[...] podemos nos perguntar o que acontece quando as tensões exercidas sobre o funcionamento mental organizado defensivamente contra um ambiente inicial tantalizante aumentam mais e mais. Uma das consequências é o estado confusional, e (num grau máximo) a deficiência mental que não deriva de defeitos no tecido cerebral (Winnicott, 1954a [1949]/2000, p. 336).

Em decorrência de determinados tipos de falhas ambientais o funcionamento mental pode se dar de forma confusa e desorganizada. A criança pode apresentar-se desinteressada, muitas vezes mostrando-se alheia ao que se passa no ambiente próximo. Ainda pode ocorrer de a mente ficar subdesenvolvida, ocasionando um grave *déficit* intelectual.

Em todo grupo de crianças deficientes podem se encontrar algumas cujo tecido cerebral seria capaz de um desempenho médio e até mesmo superior, e para as quais o diagnóstico correto seria de psicose infantil. A deficiência mental seria, então, um sintoma de perturbações precoces do desenvolvimento emocional. Esse tipo de deficiência não é muito raro. (Winnicott 1988/1990, p.32).

Os conceitos apresentados até aqui e outros que serão abordados nos próximos capítulos poderão ajudar a compreender diversas questões relativas às dificuldades de aprendizagem. Resta então perguntar em que sentido os profissionais que atuam no ambiente escolar poderiam se beneficiar das ideias de Winnicott? Em relação a isso, o pensamento do autor foi tomado como referência teórica por várias estudiosas. Dentre elas cito Rosa (2001), Ribeiro (2004), Serralha (2007), Mazzolini (2011).

Rosa procurou discutir a prática pedagógica e identificar o que pode favorecer o envolvimento dos alunos com o conhecimento. A autora encontrou no conceito winnicottiano de *transicionalidade* elementos para compreender a natureza da relação pedagógica e também o seu potencial criativo. A partir daí “foi possível lançar um outro olhar sobre o campo do ‘fazer’ educativo, sem perder de vista a especificidade de seus fins” (2001, p. 10). Rosa considera que a autonomia intelectual do aluno, tão almejada pelo meio acadêmico, não é compulsoriamente adquirida como uma premiação àquele que se esforça intelectualmente. Tal autonomia está vinculada ao ser dos alunos e é uma condição “para que o indivíduo se aproprie de si mesmo e de seu próprio projeto existencial” (p. 110).

Ribeiro (2004) defendeu a tese de doutorado intitulada “O ensinar e o aprender em Winnicott: a teoria do amadurecimento emocional e suas contribuições à psicologia escolar”. As conclusões desse trabalho apontam para o reconhecimento de que o legado de Winnicott traz novos elementos para o debate educacional e poderá gerar investigações de temas como “problemas de aprendizagem, agressividade, sexualidade, criatividade,

tendência antissocial e escolarização” (p. 203). A interlocução da Psicologia Escolar com a teoria de Winnicott é viável e necessária, levando-se em conta “o papel do outro na construção da inteligência, o conceito de maturidade emocional versus prontidão para a aprendizagem, o desenvolvimento da capacidade simbólica na criança, a criatividade e a escolarização: o desenho, o brinquedo, o jogo etc.” (p. 210). Ribeiro não deixa de mencionar, também, os aspectos relacionados à formação docente, “no que se refere ao estudo do desenvolvimento emocional, ensino e aprendizado, a relação família-escola, o debate concernente à inclusão escolar, a construção do pensamento democrático e outros” (p. 210). A autora ainda se posiciona reconhecendo o valor do ambiente escolar na sustentação do amadurecimento emocional dos estudantes. Engajada no movimento crítico da psicologia escolar, ela não nega a dimensão emocional presente no ato de aprender ou na impossibilidade de fazê-lo.

Serralha (2007) dedicou-se a explorar a abrangência do conceito de ambiente⁴ na obra de Winnicott, entendendo-o como “as condições físicas e psicológicas necessárias ao amadurecimento emocional do ser humano” (p. 8). Em seu estudo ela abordou, dentre outros, o ambiente institucional e toma a escola como a instituição mais discutida pelo autor depois da instituição familiar. Serralha reafirma “a importância de a escola conhecer e acompanhar o desenvolvimento emocional do indivíduo, para que ela possa exercer o seu papel adequadamente” (p. 68). Acompanhando as ideias de Winnicott a autora reassegura a posição de que, quanto mais nova a criança, maior a necessidade de um cuidado pessoal e sensível às necessidades dela. A seleção de pessoas que irão lidar com crianças na escola deve levar em conta, dentre outras questões, se elas são capazes de oferecer o tipo de cuidado específico que cada fase do amadurecimento requer.

Mazzolini (2011) pesquisou a provisão ambiental necessária para facilitar o aprendizado da leitura. Compreende a leitura como experiência de vida que transcende a escola “e envolve questões da prática política e da atividade de ensino” (p. 187). Em seu estudo Mazzolini estabelece uma visão crítica que retira do aluno o peso de não conseguir ler, distribuindo para a sociedade, como um todo, a parte que lhe cabe na educação de seus cidadãos. Também considera relevante a preocupação com o ambiente suficientemente bom para todos na escola. Em relação ao professor, tal ambiente se traduz na

segurança que ele sente em sua formação como profissional capacitado a ensinar, no contrato de trabalho que tem e que lhe garante um salário digno, na participação das decisões importantes em relação às mudanças que ocorrem nos programas de ensino dos alunos e na grade curricular pela qual é responsável. Situações totalmente incertas fogem de seu domínio, obrigando-o a se submeter ou a reagir, inibindo seu potencial criativo (Mazzolini, 2011, p. 189).

Apoiada em Winnicott, a autora afirma que é necessário que o ser humano participe “nas decisões que lhe dizem respeito, com o objetivo de permitir que ele se realize como pessoa e como cidadão” (p. 191). Isso é válido também em relação aos alunos de uma escola. Que eles possam, por exemplo, ler textos e assuntos que lhes interessam, como parte do trabalho escolar, e não apenas ler para cumprir com as obrigações escolares, de forma adaptativa e mecânica.

Ainda que diversos estudos tenham estabelecido relações entre o pensamento de Winnicott e o trabalho realizado com crianças e jovens na escola, torna-se necessário empreender novas pesquisas que possam ampliar as contribuições do autor nessa área. Considerando a amplitude da obra deste psicanalista, alguns conceitos permanecem potencialmente promissores quando se busca compreender/identificar as dificuldades que as crianças encontram no relacionamento com o ambiente escolar.

-
- 2 Sempre que possível uso o substantivo professora, e não professor, porque nesta pesquisa examino situações ocorridas com uma criança que frequentava a educação infantil e posteriormente as séries iniciais do ensino fundamental. A maior parte dos profissionais que atuam na escola junto a essa faixa etária é composta por mulheres.
 - 3 As palavras *self* e si-mesmo são sinônimas e nesta pesquisa dei preferência ao uso da expressão em português, inclusive quando utilizada nas citações de Winnicott.
 - 4 O conceito de ambiente em Winnicott é vasto e carregado de complexidade. Para alcançar uma visão abrangente sobre tal conceito, vide Serralha (2016).

CAPÍTULO I. A TEORIA WINNICOTTIANA E OS ASPECTOS FUNDANTES DO SI-MESMO

[...] se podemos afirmar alguma coisa sobre o desenvolvimento inicial, é que estamos falando sobre algo que continua todo o tempo.

Winnicott

Com o foco na relação mãe-bebê e observando os pacientes psicóticos que regrediam clinicamente a fases de extrema dependência, Winnicott elaborou sua teoria do amadurecimento pessoal. Nela a sexualidade deixa de ser o ponto de partida e o sustentáculo para a formação da personalidade e passa a ser vista como parte do desenvolvimento emocional de um indivíduo, podendo ou não se estabelecer de forma integral, a depender das experiências iniciais possibilitadas pelo ambiente facilitador.

A teoria da sexualidade é a matriz disciplinar que sustenta o corpo teórico da psicanálise tradicional. Nesta perspectiva, os distúrbios emocionais são atribuídos a conflitos pulsionais intrapsíquicos e o complexo de Édipo está na base desses conflitos. Embora tenha um longo alcance, o

paradigma edípico veio a mostrar-se ineficaz para explicar tudo que se atribuiu a ele. No que se refere a Winnicott, sua primeira objeção se deveu ao fato de que, enquanto ele se aprimorava como psicanalista e exercia a pediatria, deparou-se com a seguinte questão:

Quando comecei a tentar aprender o que havia para ser aprendido a respeito da psicanálise, descobri que, naqueles dias, estávamos sendo ensinados a respeito de tudo em termos do complexo edípico dos 2, 3 e 4 anos de idade e da regressão quanto a ele. Foi muito aflitivo para mim, alguém que havia estado examinando bebês, mães e bebês, por um longo tempo (de dez a 15 anos), descobrir que isso era assim, porque eu sabia que havia visto um bocado de bebês já começarem doentes e outros deles, tornarem-se doentes muito cedo (Winnicott, 1989f [1967]/1994, p. 437- 438).

As observações das mães com seus bebês no exercício da pediatria deram origem às ideias revolucionárias de Winnicott que culminaram na substituição do paradigma triangular – edípico, pelo paradigma dual - mãe-bebê⁵ (Loparic, 2001). Winnicott preocupou-se em defender um modo de pensar fundamentado em suas experiências clínicas, revelando a criatividade e a originalidade de seu pensamento ao procurar responder à seguinte questão: “de que forma a psicanálise pode contribuir para a psicologia do recém-nascido?” (1964c/2006, p. 33). A aguda capacidade de observação de Winnicott possibilitou-lhe promover mudanças no olhar analítico até então praticado. Não mais especulações sobre o funcionamento da mente a partir do referencial do observador, e sim a compreensão empírica da incipiente vida que poderá, ou não, acontecer.

Na perspectiva winnicottiana, ao nascer um bebê traz consigo uma bagagem hereditária e uma tendência inata a integrar-se. O ambiente facilitador é decisivo para que o potencial hereditário possa se manifestar e a pessoa venha a alcançar o estatuto de unidade. Não sendo satisfatórios, os cuidados oferecidos ao bebê poderão dar origem a distúrbios psíquicos, em

diferentes graus, relacionados ao momento do processo de amadurecimento em que as falhas ambientais ocorreram.

A teoria do amadurecimento emocional tem por base “a continuidade, a linha da vida, que provavelmente tem início antes do nascimento concreto do bebê” (Winnicott, 1968d/2006, p. 79) e termina com a morte, sendo esta a última experiência a ser integrada na personalidade total do indivíduo. No transcurso desse processo, “[...] nada daquilo que fez parte da experiência de um indivíduo se perde ou pode jamais vir a perder-se para este indivíduo” (Winnicott, 1968d/2006, p. 79). Desde o início, as memórias corporais pessoais e as experiências vividas se juntam para formar o novo ser humano.

É importante mencionar também que as aquisições do processo de amadurecimento não são lineares no sentido de uma progressão contínua que supere os estágios anteriores. Sob os efeitos das vicissitudes da vida, uma pessoa pode retroceder para em seguida retomar seu percurso maturacional. “[...] é preciso lembrar que os estágios iniciais jamais serão verdadeiramente abandonados de modo que, ao estudarmos um indivíduo de qualquer idade, poderemos encontrar todos os tipos de necessidades ambientais, das mais primitivas às mais tardias” (Winnicott, 1988/1990, p 179. Grifos no original). Disso decorre que, ao cuidar de alguém que busca uma ajuda especializada devido a um sofrimento psíquico, é importante identificar a idade emocional da pessoa naquele momento, para que se possam fornecer as condições ambientais adequadas para a retomada do processo de amadurecimento.

“Sobre o que versa a vida?” Essa era uma questão muito cara a Winnicott (1967b/1975, p. 137). Seus pacientes, aqueles que não haviam chegado a um estado de unidade, desafiaram-no a conceder uma atenção especial a este tipo de problema, considerado pertinente a todos os

indivíduos humanos, indiscriminadamente. “Começar a ser, sentir que a vida é real, achar a vida digna de ser vivida” (Winnicott, 1967b/1975, p. 137) é algo indispensável quando o que está em pauta é a conquista da capacidade de viver experiências, assimilá-las, confrontá-las, aprender com elas, enriquecer-se de um modo pessoal a partir dos acontecimentos que se sucedem na vida de cada um.

Todos os desdobramentos do processo de amadurecimento só podem ser integrados na personalidade pela via da experiência. Naffah Neto (2005), faz uma breve definição da obra de Winnicott afirmando ser “*Uma psicanálise da experiência humana em seu devir próprio*” uma vez que “*todo o sentimento de real* que o bebê poderá vir a ter do mundo e de si próprio tem, necessariamente, de passar pela zona de experiência” (p. 439/440. Itálicos no original). É por meio da experiência que um indivíduo se constitui. A interação consigo mesmo e com o mundo requer experiências diretas com os acontecimentos circundantes. A compreensão intelectual não substitui a experiência.

A capacidade para viver experiências funda-se na “crescente familiaridade com as sensações corpóreas que são elaboradas imaginativamente” (Dias, 2003, p. 199), e também no contato do bebê com o ambiente, repetidas vezes estabelecido, ainda que, no início não haja, do ponto de vista do bebê, um ambiente externo. A conquista da capacidade para viver experiências mantém uma íntima relação com a espontaneidade, a criatividade originária, a raiz do si-mesmo verdadeiro (Dias, 2003).

A experiência é um tráfegar constante na ilusão, uma repetida procura da interação entre a criatividade e aquilo que o mundo tem a oferecer. A experiência é uma conquista da maturidade do ego, à qual o ambiente fornece um ingrediente essencial. Não é, de modo algum, alcançada sempre (Winnicott, 2005d/1987b, p. 53).

Assim como todas as manifestações do processo de amadurecimento, a capacidade para viver experiências é uma conquista que depende do ambiente facilitador, e pode, portanto, se estabelecer de forma favorável, não se estabelecer, ou se estabelecer e ser perdida temporariamente, ser ou não recuperada. Na medida em que as experiências são integradas ocorre uma gradativa diminuição da dependência em relação ao ambiente. O sentido de experiência modifica-se de acordo com as etapas do amadurecimento.

Para uma experiência ser real para o bebê é preciso que ele crie/construa o evento a partir de registros armazenados na memória (Winnicott, 1988/1990), é preciso reconhecer-se existindo no evento criado. Se ao bebê for concedida a sensação de continuidade de ser, se ele não for levado a desenvolver um estado de alerta contra possíveis invasões ambientais, ele torna-se apto a viver as várias experiências que se repetem de acordo com o padrão ambiental no qual ele está inserido, adquirindo gradativamente um sentimento de real, um conhecimento de si mesmo e do ambiente, podendo esperar pelos acontecimentos vindouros confiantemente.

Para Winnicott, a relação mãe-bebê determina “se a pessoa, ao buscar uma confirmação de que a vida vale a pena, irá partir à procura de experiências, ou se retrairá, fugindo do mundo” (1988/1990, p. 149). A mãe biológica é a pessoa mais indicada para oferecer uma provisão ambiental suficientemente boa ao bebê, uma vez que, desde a gestação, ela esteve física e emocionalmente ligada a ele.

Tendo carregado o filho em seu ventre, a mãe teve a oportunidade de dedicar-se a ele quando sentiu os movimentos no interior de seu útero, atribuiu-lhes um sentido e respondeu conforme o que foi capaz de perceber. É comum, por exemplo, uma gestante mudar o corpo de posição por

entender que o bebê, movimentando-se dentro dela, deu indícios de sentir algum desconforto. Quando o bebê se tranquiliza e quase não se movimenta, entende que adormecido, ele descansa, e procura não fazer movimentos bruscos que possam acordá-lo.

Aos poucos, a mãe torna-se capaz de estabelecer um contato íntimo com seu bebê, isto é, identifica-se com ele, muito antes de carregá-lo nos braços. Além disso, o bebê no ventre materno é afetado pelo calor de seu corpo, pelos sons advindos dos batimentos cardíacos, pelo ritmo respiratório e pela intensidade dos movimentos da mãe. Dessa forma ele também vai entrando em contato com o corpo que o acolherá do lado de fora, ainda estando do lado de dentro.

Após o nascimento, o bebê que é cuidado por sua própria mãe tem a chance de experimentar “uma sensação de continuidade pessoal e interna”, podendo contar com a “sutileza de entendimento da mãe verdadeira” (Winnicott, 1988/1990, p.133). A mãe adotiva ou qualquer outra pessoa responsável pelo bebê pode, sim, oferecer cuidados suficientemente bons ao se adaptar às necessidades dele, mas não sem algum prejuízo em relação à mãe biológica. Prejuízo que será menor, quanto maior a capacidade de identificação com a maternidade essa pessoa tiver.

Cabe ressaltar que a adaptação ativa da mãe, necessária para que o ambiente seja caracterizado como facilitador, não requer perfeição, algo peculiar às máquinas. Falhas no atendimento ao bebê sempre ocorrerão em um ambiente humano, porém, se este for suficientemente bom, elas serão corrigidas a tempo, dando prosseguimento ao processo de amadurecimento. Quando a dependência é absoluta, se as falhas de maternagem acontecem de forma recorrente e são maiores que a capacidade do bebê de absorvê-las,

estas acarretarão um prejuízo no sentimento de ser e na conquista de um sentido pessoal da existência.

Para que a mãe consiga se colocar à disposição do bebê, tanto física quanto emocionalmente, psicologicamente, é necessário que ela seja sustentada pelo ambiente, de preferência o pai de seu filho, que a protegerá das demandas da realidade externa oferecendo suporte para que ela não se ocupe com acontecimentos diversos não pertinentes à sua relação com o bebê. A presença e atuação do pai na família libera a mãe das preocupações rotineiras com a vida diária, podendo assim centralizar sua atenção e ficar à disposição de sua cria. O pai também pode lançar mão de seu aspecto materno (Winnicott, 1988/1990, p. 90; 1986d [1966]/2005c, pp. 126-127), cuidando do bebê enquanto uma duplicação da mãe, quando esta por alguma razão precisa afastar-se. Mantendo-se como um bom substituto materno, o pai garante a continuidade de ser do bebê e evita possíveis interrupções traumáticas. Nos tempos iniciais da vida de um lactente, os cuidados dedicados a ele contribuirão para a gradual integração de suas experiências e uma relação de confiança e mutualidade poderá se estabelecer.

1.1 A tendência inata à integração, a condição de dependência e o ego incipiente

Há, em cada ser humano, desde o nascimento, uma predisposição contínua a desenvolver-se tanto no aspecto físico quanto no aspecto psicológico. Do ponto de vista psíquico, trata-se de uma questão de experiência e de formação de um si-mesmo favorecido pelo ambiente facilitador: “de forma oculta se inicia no lactente e continua na criança uma tendência inata para a integração da personalidade, tendendo a palavra

integração a ter um significado cada vez mais complexo à medida que o tempo passa e a criança se torna mais velha” (Winnicott, 1963d/1983, p. 90). Tal tendência possibilita ao indivíduo estabelecer-se como uma pessoa inteira, responder por um eu, diferenciando-se dos demais indivíduos.

Por depender da qualidade dos cuidados ambientais recebidos, especialmente no período da dependência máxima, a integração não é algo que se possa tomar como certa, podendo ser adiada ou nunca estabelecida de forma consistente. Neste sentido, não há nenhuma substancialidade na natureza humana. “Todos os processos de uma criatura viva constituem um *vir-a-ser*, uma espécie de plano para a existência” (Winnicott, 1965r [1963]/1983, p.82). Em presença de um ambiente suficientemente bom, as tendências hereditárias do bebê envolvidas no processo de crescimento se manifestam, deixando de ser apenas potenciais, passando a compor sua personalidade.

Todas as partículas e fragmentos de atividade e sensação que vão constituir aquilo que passamos a conhecer como este bebê específico começam a congrega-se em determinados períodos, de tal forma que há momentos de integração em que o bebê é uma unidade, embora, naturalmente, uma unidade muitíssimo dependente (Winnicott, 1987e [1966]/2006, p. 8).

Ao nascer, um bebê encontra-se em um estado de não-integração primária, caracterizado pelo fato dele ainda não estar reunido em um si-mesmo. “O bebê é uma barriga unida a um dorso, tem membros soltos e, particularmente, uma cabeça solta: todas essas partes são reunidas pela mãe que segura a criança e, em suas mãos, elas se tornam uma só” (Winnicott, 1969g/1994, p. 432). O verbo segurar (*hold*) tem aqui uma conotação extensa, significando mais que a atitude corporal em que os braços e as mãos estão predominantemente envolvidos. Está relacionado a um contato pleno, a uma experiência de satisfação, de entrega corporal da pessoa que cuida do

bebê, colocando-se disponível para que ele se sinta envolvido e fusionado a esse corpo como se fosse parte dele mesmo. *Holding* é também a capacidade de a mãe manter o bebê, em sua própria mente, como uma pessoa inteira, e relacionar-se com ele levando em conta a singularidade que lhe é devida.

Outra situação integrativa está relacionada com os momentos em que o bebê sente “agudas experiências instintivas que tendem a aglutinar a personalidade a partir de dentro” (Winnicott, 1945d/2000, p. 224), isto é, o bebê também se reúne nos momentos de intensos sentimentos. “Sem dúvida, às vezes, quando o bebê está muito faminto, partindo para um ataque, estes [os pedaços] se unem e formam alguma coisa que se torna quase um todo. Ou, se o bebê está muito zangado, os pedaços se reúnem na raiva e com certeza os fragmentos se agrupam” (Winnicott, 1996o [1948]/1997, p. 47). As sensações corporais e o exercício da motilidade fortalecem a integração.

Compreender a natureza humana em termos dos graus de dependência ambiental a que todos estão sujeitos, ao longo da vida, foi o grande legado de Winnicott. A dependência máxima se dá nas fases iniciais do processo do amadurecimento, e rapidamente, se tudo correr bem, adquire um caráter relativo - dependência relativa - seguindo rumo à independência. Porém, a independência completa não chega a ser alcançada de modo definitivo. “A independência não se torna absoluta e o indivíduo visto como unidade autônoma nunca, de fato, é independente do meio ambiente, embora existam maneiras pelas quais, na maturidade, ele possa sentir-se livre e independente [...]” (Winnicott, 1969c [1968]/1975, p. 188). No fato inexorável de o ser humano estar imerso na condição de dependência e necessitar do ambiente para responder a ela, assenta-se a possibilidade, ou a dificuldade, dele vir a sentir-se livre e independente, espontâneo e criativo,

comprometido com o mundo a sua volta. Tudo isso requer, obrigatoriamente, a consideração dos estágios iniciais.

A dependência absoluta refere-se prioritariamente “ao fato de o bebê depender inteiramente da mãe para ser [...] e para realizar a sua tendência à integração em uma unidade” (Dias, 2003, p. 130). Se os cuidados suficientemente bons e a sustentação ambiental não prevalecem, se são instáveis ou pouco previsíveis, o bebê encontrará dificuldades em avançar no processo de constituição da personalidade e posterior independência.

A razão pela qual esta característica especial dos cuidados aos bebês deve ser mencionada, [...] é que angústias muito fortes são experimentadas nos estágios iniciais do desenvolvimento emocional, antes que os sentidos estejam organizados, e antes que ali exista algo que possa ser chamado de um ego autônomo (Winnicott, 1964c/2006, p. 31).

O ego, em uma concepção winnicottiana, está presente desde os momentos mais precoces do processo de amadurecimento e é responsável por colocar em andamento os processos integrativos do sujeito, função que permanece necessária durante toda a vida. O ego inicial é incipiente e também requer uma adaptação ambiental suficientemente boa para se tornar mais consistente.

Por mãe suficientemente boa entende-se aquela que orienta suas ações junto ao bebê a partir das necessidades dele, mantendo uma rotina específica de cuidados, reconhecendo-o como um ser ímpar, singular. Isso significa que ela acompanha e se adapta à transição constante entre os estados calmos do bebê – repouso, sono, quietude - e os estados excitados - movimentação, busca de satisfação de uma tensão instintual, busca da presença viva do outro. A mãe ainda protege o bebê de coincidências, de movimentos bruscos e estímulos intensos que possam assustá-lo e gerar confusão e angústia. Além disso, modifica a qualidade dos cuidados oferecidos à medida que o bebê cresce e se desenvolve física e psiquicamente

(Winnicott, 1947b [1944]/1982; 1965vf [1960]/2005b; 1987e [1966]/2006). A presença de uma mãe suficientemente boa contribui para a maturação e o fortalecimento do ego do bebê.

Há uma relação entre ego e si-mesmo que pode ser expressa da seguinte forma: o ego, sustentado pelo ambiente facilitador (ego forte), põe em movimento os processos integrativos, levando o si-mesmo a se constituir e seguir rumo à independência (Winnicott, 1965vf [1960]/2005b, p. 24). Se o desenvolvimento do ego ocorrer de forma distorcida, compromete-se também a constituição do si-mesmo, pois é o ego que “conduz a tendência integrativa na direção do si-mesmo” (Dias, 2003, p. 144), sendo uma de suas funções organizar e integrar as experiências vividas.

Para compor as discussões teóricas até aqui apresentadas, trago a seguir, algumas informações e fragmentos de sessões vividas com Letícia. As primeiras informações foram conseguidas em conversas que estabeleci com os pais da criança e são relativas às dificuldades encontradas pela mãe de Letícia para oferecer-lhe os cuidados iniciais.

Segundo Lívia⁶, na gestação de Letícia, ela e o marido ficaram muito felizes com a ideia de serem pais pela primeira vez. O período pré-natal foi tranquilo, sem nenhum acontecimento significativo, até a última semana de gestação. Prestes a dar à luz, Lívia apresentou uma anemia e foi informada pelo médico que correria risco de morte durante o parto. A notícia causou-lhe um forte impacto emocional, deixando-a apavorada.

Tudo transcorreu bem, mas Lívia teve que receber cuidados especiais após o nascimento da filha, ficando no hospital por mais dois dias após a alta de Letícia. Observando a postura corporal, o tom de voz, a expressão de Lívia ao fazer essa narrativa ficou evidente para mim o medo, a insegurança, a aflição que acompanharam o nascimento de sua filha. Ao nascer, Letícia se

deparou com uma mãe física e emocionalmente enfraquecida e isso a marcou de um modo considerável. É importante mencionar tais fatos, uma vez que, na perspectiva da teoria do amadurecimento, a primeira ideia que um bebê formula de sua mãe tem como base os sentimentos, os cuidados recebidos e os atributos físicos dela que, juntos, tornam-se um processo psicológico (Winnicott, 1953d [1951]/1982).

Acrescento também que desde meus primeiros encontros com Livia pareceu-me estar diante de uma pessoa com limitado vigor pessoal: Livia falava baixinho, em ritmo pausado, sorria timidamente, mantinha pouco contato visual e dava-me a impressão de não ser capaz de zangar-se com alguém ou com alguma coisa que porventura pudesse lhe aborrecer.

Na perspectiva de Livia, a própria integridade física foi colocada em risco pelo nascimento de Letícia e de certa forma Livia responsabilizou a filha por isso. Tanto assim que Letícia, ainda bem pequena, ficou sabendo das circunstâncias que envolveram seu nascimento e de vez em quando perguntava: “Mãe, você quase morreu quando eu nasci?” Entre os três e seis anos de idade a filha costumava fazer muitas perguntas sobre a morte: “Mãe, a gente morre só quando fica velhinha, não é?” Ou então: “Mãe, quando você vai morrer?” Frequentemente Letícia pedia para a mãe levá-la ao cemitério, ela queria saber para onde vão as pessoas quando morrem.

Agindo assim Letícia provavelmente tentava elaborar o fato tal como significou para ela: meu nascimento colocou a vida de minha mãe em risco. Não é difícil imaginar o quanto deve ser perturbador para uma criança saber que o próprio nascimento poderia ter levado a mãe a óbito. Em função da imaturidade para entender toda a complexidade envolvida em um parto, é possível supor que Letícia desenvolveu uma percepção muito precoce de que o seu existir poderia ser irremediavelmente destrutivo (morte da mãe),

como se ela fosse uma espécie de assassina potencial. Por outro lado, parece-me também que a preocupação de Letícia com a morte e a necessidade de falar sobre isso estava ligada a uma sensação de fragilidade e ausência de vida que ela captava no contato com sua mãe.

Sentindo-se frágil e despreparada para a maternidade, Livia procurava cuidar da filha da melhor forma que lhe era possível. Letícia chorava muito e ela ficava desesperada sem saber o que fazer. Nessas circunstâncias Livia não conseguia agir de modo a fortalecer o ego nascente de Letícia.

1.2 Ser e continuar sendo como experiências precursoras do si-mesmo

Em algum momento após a concepção ocorre um primeiro despertar do bebê, algo impossível de ser observado diretamente ou de se determinar o momento em que ocorre, pois isso “pertence ao bebê, e não ao observador” (Winnicott, 1988/1990, p. 148). Uma vez iniciado o estado de ser, o bebê necessita continuar sendo. Essa necessidade mantém-se ativa durante toda a vida e acompanhará todas as outras necessidades humanas (Loparic, 2000). Sob essa perspectiva, o ser humano não é movido pela busca de satisfação e prazer, pressionado por conflitos internos advindos de sua instintualidade. O que move o ser humano é a busca da continuidade da existência e de se sentir real (Loparic, 2000). Segundo Dias (2003, p. 151), “a saúde, em particular, pode ser vista como uma superação do estado originário de não-ser, e um lento apropriar-se do ser, que pode, sempre, escapar”. Como um padrão inerente à teoria de Winnicott, as conquistas do processo de amadurecimento não se dão de forma permanente a despeito do ambiente que sustenta a vida.

Do ponto de vista do bebê, inicialmente, não existe nada além dele próprio, sendo a mãe parte dele. Mãe e bebê se tornam uma unidade por meio de um intenso processo de identificação. A experiência de ser como identidade, isto é, quando “o bebê é o seio”⁷ (Dias, 2003, p. 218), ocorre no mais absoluto início e é a base para as demais experiências de identificação, precedendo “a ideia de estar-em-união-com, porque ainda não houve nada mais, exceto identidade. [...] o bebê e o objeto são um” (Winnicott, 1971va [1966]/1975, p. 114). Nesse momento os objetos que são apresentados ao lactente, quando adaptados à necessidade dele, são subjetivos, isto é, não são reconhecidos na sua externalidade, ainda não foram repudiados como fenômenos não-eu.

Não é exagero dizer que a condição de ser é o início de tudo, sem a qual o *fazer* e o *deixar que lhe façam* não têm significado. É possível induzir um bebê a alimentar-se e a desempenhar todos os processos corporais, mas ele não sente estas coisas como uma experiência, a menos que esta última se forme sobre uma porção de simplesmente ser que seja suficiente para constituir o eu que será finalmente uma pessoa (Winnicott, 1987e [1966]/2006, p. 9. Grifos do autor).

Quando alicerçado na experiência de ser, o fazer ganha um sentido pessoal. Antes de alcançar a possibilidade de brincar, pensar, aprender – ações do âmbito do fazer, o bebê necessita simplesmente ser, sentir-se existindo a partir de suas próprias necessidades, seu próprio ritmo, sua mais absoluta originalidade. Se algo lhe chega desvinculado de seu gesto espontâneo, de uma necessidade própria, ele poderá até aceitar e aparentemente tudo vai bem. Nesse caso, o bebê submete-se aos padrões de cuidados que recebe, porém sente-se irreal a cada experiência promovida por um ambiente pouco ou nada identificado com ele.

Em decorrência da preocupação materna primária - um estado de extrema sensibilidade que se manifesta na mãe no final da gestação e nos primeiros meses de vida do bebê - ela é capaz de manter um alto grau de

adaptação às necessidades do filho. Trata-se de uma espécie de “doença saudável” que possibilita à mãe identificar-se com seu bebê e atendê-lo prontamente, permanecendo, de um modo bastante especializado, em profunda comunicação com ele (Winnicott, 1958n [1956]/2000). Isso acontece apenas se a mãe encontra as condições ambientais para ser mãe, se tem alguém, de preferência o pai do bebê, para transmitir-lhe segurança, afeto e proteção, ou seja, a mãe também necessita de um ambiente que a sustente para que consiga realizar suas funções maternas e oferecer ao bebê a oportunidade de experimentar a continuidade de ser. Gradualmente, algumas semanas ou meses após nascimento do filho, a mãe retoma seu estado de sensibilidade usual.

A noção de continuidade de ser remete à ideia de temporalidade quando a experiência deverá durar o tempo necessário para se completar, sustentada pelo ambiente que protege o bebê de imprevistos. Diz respeito à necessidade de o bebê ter seu gesto reconhecido e atendido. O senso de continuidade no tempo é uma conquista e ocorre apenas na presença de um ambiente não intrusivo.

O oposto do senso de continuidade é o trauma que de alguma forma irá prejudicar o processo de amadurecimento humano. “[...] o trauma implica um colapso na área da confiabilidade [...]. O resultado de tal colapso mostra-se no fracasso, ou relativo fracasso, no estabelecimento da estrutura da personalidade e organização do ego” (Winnicott, 1989d [1965]/1994, p. 113). Quando, no período da dependência absoluta, o ambiente falha repetidas vezes, o que ocorre não é uma frustração e sim uma aniquilação (Winnicott, 1958n [1956]/2000). Ao invés de ser e agir a partir de si mesmo o bebê passa a reagir às intrusões.

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 (Winnicott, 1988/ 1990, p. 148).

Qualquer ação junto ao bebê que não parta de uma identificação de suas necessidades pode representar uma intrusão, uma interrupção na continuidade de ser, uma quebra da confiabilidade.

Nos estágios iniciais “a confiabilidade ambiental está diretamente implicada na constituição da identidade e dos sentidos de realidade, do si-mesmo e do mundo” (Dias, 2011, p. 15). Subtraída a experiência de confiabilidade, o bebê não pode descansar, especialmente por lhe ser impossível desenvolver um senso de previsibilidade. As reações assumem o lugar do ser e a angústia de aniquilamento impede a vigência das experiências. Tal situação apresenta-se como um caminho para o estabelecimento de quadros patológicos primitivos como a psicose, dentre outros. As falhas ambientais e a persistência delas no tempo é que irão determinar a gravidade e intensidade do adoecimento psíquico.

A título de ilustração Winnicott refere-se a um bebê imaginário que não foi atendido em sua necessidade de ser bem sustentado e que, se pudesse falar, diria:

Aqui estava eu, desfrutando uma continuidade de ser. Não tinha nenhuma ideia sobre a melhor forma de representação gráfica do meu eu, mas poderia ter sido um círculo. [...] De repente, duas coisas terríveis aconteceram: a continuidade de meu ser, que é tudo que possuo atualmente em termos de integração pessoal, foi interrompida, e esta interrupção resultou do fato de eu ter tido que existir em duas partes, um corpo e uma cabeça. A nova representação gráfica de mim mesmo, que fui subitamente forçado a fazer, tinha dois círculos desconexos, em vez do círculo sobre o qual eu nem mesmo tinha que saber nada, antes que essa coisa terrível acontecesse (Winnicott, 1964c/2006, p. 37).

A situação hipotética descrita por Winnicott pode ocorrer, por exemplo, em caso de perda da confiabilidade ambiental pelo afastamento da

mãe. O fator temporal tem um grande peso no pensamento desse autor. Para um recém-nascido, “o sentimento de que a mãe existe dura x minutos” (Winnicott, 1967b/1975, p. 135). Se a mãe se afasta por um tempo maior que a capacidade dele manter viva, a memória real e satisfatória da presença dela, ocorre um trauma, a sensação é de aniquilamento.

O trauma implica que o bebê experimentou uma ruptura na continuidade da vida, de modo que defesas primitivas agora se organizam contra a repetição da “ansiedade impensável” ou contra o retorno do agudo estado confusional próprio da desintegração da estrutura nascente do ego (Winnicott, 1967b/1975, pp. 135-136).

Recuperando-se do trauma o bebê tem que começar tudo novamente, agora marcado permanentemente pela perda daquilo que poderia proporcionar continuidade com o início pessoal. Por meio dos relatos de Livia a respeito dos primeiros contatos que estabeleceu com sua filha, pode-se supor que a base da existência de Letícia ficou comprometida.

Quando bebê, ela foi muito apegada à sua mãe, não aceitando o colo de nenhuma outra pessoa. Livia sentia-se exigida pela filha de um modo fora do comum, o que requeria mais disponibilidade e entrega do que ela poderia oferecer. “No início, Letícia me consumia e eu me sentia sem força, muitas vezes não conseguia fazê-la parar de chorar”. É provável que Letícia não se sentia segura em relação a presença e disponibilidade da mãe que se encontrava exaurida pelas demandas de cuidados com a filha. Nesse contexto é impossível ao bebê sentir-se relaxado. Mãe e filha mantinham-se tensas.

Mais uma informação pode ser compreendida nesse mesmo sentido: Livia tentou fazer um curso de qualificação profissional quando Letícia completou dois meses de vida. Porém, quando estava fora de casa, a filha chorava o tempo todo na companhia da avó – a pessoa com quem Livia podia contar no suporte aos cuidados com o bebê. A ausência temporária da

mãe desencadeou uma ansiedade tal em Letícia que a impedia de relaxar, confiar, aguardar. Não lhe era concebível liberar a mãe de estar o tempo todo a seu lado, provavelmente por não confiar que ela estaria por perto sempre que fosse requisitada. São as repetidas experiências de contar com a presença da mãe, assim que necessário, que levam a criança a reter a sensação de que ela está por perto, mesmo quando fisicamente distante.

Com o choro insistente de Letícia quando se ausentava, Livia se sentiu obrigada a desistir do curso e o fez em meio à perplexidade pelas exigências da filha. Até então, ela nunca havia imaginado que um bebê demandaria tamanha atenção. Mesmo sem entender por que a filha chorava tanto na sua ausência, Livia abriu mão do curso para ficar com ela.

Dois fatos podem ser constatados a partir desse episódio: primeiro que, com seu choro, Letícia conseguiu comunicar a necessidade da presença física de sua mãe a seu lado. E segundo, Livia foi sensível ao choro da filha e foi capaz de desistir do curso, colocando, nesse momento, o bem-estar de Letícia em primeiro plano. Nesse caso, houve uma tentativa, por parte de Livia, de corrigir uma suposta falha ambiental.

1.3 A ilusão criadora e o senso de real

Os pequenos gestos do bebê que partem das necessidades pessoais dele, derivadas do fato de ele “estar vivo”, têm um grande valor para a constituição e manifestação do si-mesmo.

Não sabendo de si e nem do mundo, o bebê busca algo em algum lugar – o alimento, uma mudança de posição, uma ausência de barulhos, uma sensação de calor, um acalento, o cheiro da mãe, o som de sua voz.

Imaginemos um bebê que nunca tivesse sido amamentado. A fome surge, e o bebê está pronto para imaginar algo; a partir da necessidade, o bebê está pronto para criar uma

fonte de satisfação, mas não existe uma experiência prévia para mostrar ao bebê o que ele tem de esperar. Se, nesse momento, a mãe coloca o seio onde o bebê está pronto para esperar algo e se for concedido tempo bastante para que o bebê se sacie à vontade, com a boca e as mãos, e, talvez, com um sentido de olfato, o bebê “cria” justamente o que existe para encontrar (Winnicott, 1947b/1982, p. 101).

Criar aquilo que encontra foi a forma que Winnicott descreveu a ilusão de onipotência, algo que implica uma sintonia de ritmos mãe-bebê. Quando a sintonia se estabelece ocorre a experiência de mutualidade, uma comunicação pré-verbal e direta que se apresenta nas fases mais primitivas do processo de amadurecimento, “o começo de uma comunicação entre duas pessoas” (Winnicott, 1970b [1969]/1994, p.198). Por meio das experiências de mutualidade produz-se no bebê a sensação de ser real, uma vez que o incipiente si-mesmo dele está envolvido em tais experiências (Winnicott, 1965j[1963]/1983). Desenvolvem-se assim as brincadeiras iniciais entre a mãe e o bebê, especialmente quando este é alimentado e ao mesmo tempo coloca o dedinho na boca da mãe brincando de alimentá-la também. Winnicott compreende que “não existe uma comunicação entre o bebê e a mãe, exceto à medida que se desenvolve uma situação de alimentação mútua” (1970b [1969]/1994, p.198). De tais brincadeiras “nasce a afeição e o prazer da experiência” (1968d/2006, p. 89). Portanto, a capacidade de brincar - algo indispensável no estabelecimento da saúde psíquica – somente se estabelece por meio das primeiras experiências de ilusão que implicam mutualidade.

Isso fornece ao bebê “a ilusão de que existe uma realidade externa correspondente à sua própria capacidade de criar” (Winnicott, 1953c [1951]/1975, p. 27). Uma vez que a mãe, identificada com o filho, foi capaz de apresentar aquilo que ele ansiava no momento em que a necessidade surgiu, ela lhe possibilitou viver a ilusão de criar os objetos externos.

A mãe suficientemente boa alimenta a onipotência do lactente e até certo ponto vê sentido nisso. E o faz repetidamente. Um si-mesmo verdadeiro começa a ter vida, através da força dada ao fraco ego do lactente pela complementação pela mãe das expressões de onipotência do lactente (Winnicott, 1965m [1960]/1983, p. 133).

Tendo preservadas a criatividade e a espontaneidade, o bebê pode vir a acreditar em si mesmo, nas pessoas e nas relações que estabelece com elas e com o mundo a sua volta. A vida assim ganha sentido pela criatividade originária. Esse processo deve perdurar com maior ou menor intensidade se o ambiente assim o permitir, assumindo coloridos diferentes à medida que o ser humano prossegue em seu processo de amadurecimento.

É somente com base na adaptação materna que emerge uma área de ilusão. No encontro com o objeto,

o bebê, finalmente, forma a ilusão de que esse seio real é exatamente a coisa que foi criada pela necessidade, pela voracidade e pelos primeiros impulsos de amor primitivo. [...] Daí se desenvolve uma convicção de que o mundo pode conter o que é querido e preciso, resultando na esperança do bebê em que existe uma relação viva entre a realidade interior e a realidade exterior, entre a capacidade criadora, inata e primária, e o mundo em geral, que é compartilhado por todos (Winnicott, 1947b/1982, p. 101).

O senso de real, tanto do si-mesmo quanto do mundo, que deverá acompanhar um indivíduo desde o começo, está relacionado à confiabilidade ambiental e ao estabelecimento de uma crença. Uma crença de que no mundo é possível encontrar aquilo que se busca (“crença em...”). Para Winnicott, a ilusão conecta o homem ao mundo, no sentido de que, somente por meio dela, se pode chegar, em um estágio posterior, à objetividade, sem ser subjugado por ela. Pela ilusão “o interno se torna concretizado em forma externa e, como tal, torna-se a base, não apenas da percepção interna, mas também de toda percepção verdadeira do meio ambiente” (Winnicott, 1951d/1994, p. 300). É a ilusão que favorece o contato com a realidade objetivamente percebida de modo a manter a espontaneidade pessoal, sentindo-se parte integrante da realidade

compartilhada. “A realidade externa que chega ao bebê sem a base da ilusão de onipotência é somente externa, extremamente impessoal, não concernente ao indivíduo, e não se torna, efetivamente uma realidade compartilhada” (Galvan, 2013, p. 81). A experiência de ilusão permite que a realidade externa seja temperada com um sentido pessoal, tornando-se com isso, compartilhável.

Se ao bebê não for possível viver a ilusão de onipotência, ele a buscará pela vida afora, o que dificultará seu relacionamento com a realidade objetiva. Poderá ocorrer, assim, uma paralisação no processo de amadurecimento, uma impossibilidade de sentir-se real, de atribuir sentido às experiências vividas.

1.4 Início da dependência relativa: o processo de desilusão e a transicionalidade

Após um período não muito longo de adaptação total ao bebê, a mãe dá início a uma gradativa desadaptação. Uma alternância de adaptações e desadaptações da mãe em relação ao filho permite que ele vá deixando para trás sua condição de dependência absoluta. Um pouco mais desenvolvido, ele se depara com algumas insatisfações promovidas por pequenas falhas maternas, “o palco está pronto para as frustrações que reunimos sob a palavra desmame” (Winnicott, 1953c/1975, p. 28). Trata-se das primeiras experiências de separação mãe-bebê, o que dará ao lactente a condição de viver as experiências inerentes à dependência relativa. Entra em curso um relutante processo de percepção do mundo externo, agravado pela perda parcial das experiências de onipotência. Tudo isto é inevitável para que o bebê venha a se relacionar com a realidade externa e possa sentir-se enriquecido pelas experiências vividas.

A mãe começa a ser vista pelo bebê como pessoa com existência própria, e não como uma extensão dele mesmo. É “um choque considerável para a criança ter que experimentar algo intermediário entre o uso da mãe enquanto objeto subjetivo, ou seja, enquanto aspecto do si-mesmo, e um objeto que não é o si-mesmo e, portanto, se situa fora do controle onipotente” (Winnicott, 1986d/2005c, p. 126). A aceitação da condição de estar separado não é imediata e todo o processo acontece em meio a um desconforto do bebê.

É a persistência dos cuidados maternos que favorecerá ao lactente perceber que a mãe está separada dele. “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” (Winnicott, 1971q/1975, p. 151). Tendo se adaptado ao bebê, a mãe mostrou-se digna de crédito e, portanto, habilitou-o a manter a ilusão de contato. De um modo extremamente pessoal e peculiar, o bebê vive como se não houvesse uma separação nítida entre ele e o mundo externo. Haverá sempre uma possibilidade de aproximação entre o que é subjetivo – a realidade na qual os objetos são permanentemente criados - e o que é objetivo, a realidade compartilhada – em que os objetos são permanentemente encontrados. Algo da união mãe-bebê inicial, do contato experienciado, permanece.

Se houve oportunidade para uma relação de confiança entre o bebê e a mãe, ao ter início o processo de separação, instala-se entre eles o espaço potencial, espaço que passa a existir apenas se as primeiras experiências foram satisfatórias, se houve comunicação e se a separação aconteceu no tempo do bebê. “Refiro-me à área hipotética que existe (mas pode não existir) entre o bebê e o objeto (mãe ou parte desta) durante a fase do repúdio do objeto como não-eu, isto é, ao final da fase de estar fundido com

o objeto” (Winnicott, 1971q/1975, p. 149). O espaço potencial se constitui como uma área de descanso, de fruição, de suporte à difícil tarefa de separar o eu do não-eu, de diferenciar fantasia e realidade, algo que nos será exigido durante toda a vida. “Na experiência do bebê (da criança pequena, do adolescente e do adulto) mais afortunado, a questão da separação não surge no separar-se, porque, no espaço potencial existente entre o bebê e a mãe, aparece o brincar criativo [...]”(Winnicott, 1971q/1975, p. 151).

Sentindo os breves afastamentos da mãe, o bebê cria/encontra um objeto ao qual se apegar: a ponta de um cobertor ou um bichinho de pelúcia, um paninho, ou ainda outro objeto que esteja ao alcance dele e que ele passará a usar de um modo próprio, pessoal. Ele lança mão de sua primeira posse não-eu, o objeto transicional, com o qual será mantida a familiaridade que ele tinha com a mãe. O objeto transicional irá fazer as vezes da mãe. “Não é o objeto, naturalmente, que é transicional. Ele representa a transição do bebê de um estado em que está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado” (Winnicott, 1953c/1975, p. 30).

Objetos e fenômenos transicionais são assim chamados por se situarem “[...] no meio do caminho – como uma passagem intermediária e facilitadora – dessa longa jornada “ que vai da realidade subjetivamente concebida à realidade objetivamente percebida” (Dias, 2003, p. 233). Eles unem e separam, ao mesmo tempo, aquilo que é subjetivo daquilo que objetivamente percebido (Winnicott, 1953c/1975, p. 27-28). A ação espontânea da criança atribui vida e qualidades ao objeto (ela cria o objeto); simultaneamente o objeto já se achava ali, existindo no mundo externo (ela encontra o objeto). Tal paradoxo deve ser aceito, e não resolvido (Winnicott, 1953c/1975, p. 27-28).

A ligação do bebê ao objeto transicional demarca o início da capacidade de simbolização, precursora da capacidade de brincar e, mais tarde, de usufruir dos bens culturais de forma rica e criativa.

A passagem do mundo subjetivo, que nunca se perde, ao mundo transicional, só se dá no tempo, e requer tempo para estabelecer-se como conquista. Mesmo tendo sido iniciados o processo de separação e a atividade simbólica, isto não garante que a imagem e o significado do objeto transicional se mantenham vivos, a não ser que o cuidado materno concreto permaneça sustentando a continuidade do processo. O bebê pode utilizar o objeto transicional para fazer as vezes da mãe, *enquanto o objeto subjetivo está vivo, é real, suficientemente bom e não muito persecutório* (Dias, 2003, p. 239. Grifos no original).

Faz-se necessário considerar que há para o bebê o risco de ele não conseguir manter vivo o significado do objeto transicional, sempre que o cuidado materno supervalorize a maturidade dele, desadaptando-se de forma abrupta à sua real condição. A presença física e afetiva da mãe é condição necessária para a manutenção da relação do bebê com esse objeto. A mãe pode se afastar, mas apenas por um tempo determinado. Se ela se ausenta por um tempo maior do que a capacidade do bebê para mantê-la viva em sua realidade psíquica, para o bebê a mãe deixa de existir e o objeto transicional perde a importância.

Segundo Livia, Letícia não se apegou a nenhum objeto em especial, não que ela se lembrasse. O choro persistente de Letícia quando sua mãe se afastava dela pode ser entendido no contexto dos fenômenos transicionais. Uma interpretação possível nos remete à formulação de que, quando Livia se afastava por algum motivo qualquer, Letícia não a mantinha viva em sua realidade psíquica, sentia-se desamparada, assustada pela perda da mãe e dessa forma não conseguia manter o sentido do objeto transicional. “O bebê que perde seu objeto transicional perde de uma só vez a boca e o seio, a mão e a pele da mãe, a criatividade e a percepção objetiva. Esse objeto é uma das pontes que tornam possível um contato entre a psique individual e a

realidade externa” (Winnicott, 1965s [1955]/2005b, p. 217). Nesse caso, os prejuízos tanto para a constituição do si-mesmo quanto para a constituição da externalidade do mundo se tornam evidentes.

-
- 5 Nem todos os estudiosos de Winnicott reconhecem suas formulações teóricas como fundantes de um novo paradigma em psicanálise. Dentre aqueles que defendem a perspectiva de uma mudança paradigmática na psicanálise winnicottiana destaca-se Zeljko Loparic, que recorre a Kuhn para argumentar nesse sentido. Para maiores esclarecimentos sobre essa questão consultar Loparic 1995; 1996; 2001; 2006a.
- 6 Livia e Ricardo são os nomes fictícios dos pais de Letícia.
- 7 Winnicott usa a palavra seio para designar a totalidade dos cuidados maternos, sendo assim “o bebê torna-se idêntico aos cuidados que recebe” (Dias, 2003, p 219). Para maiores esclarecimentos a respeito desta questão, consultar Dias (2003).

CAPÍTULO II A INTEGRAÇÃO DA INSTINTUALIDADE E AS FALHAS QUE INTERFEREM NA CONSTITUIÇÃO DO SI-MESMO

Sem alguém que lhe proporcione satisfações instintivas razoáveis, a criança não pode descobrir seu corpo nem desenvolver uma personalidade integrada. Sem uma pessoa a quem possa amar e odiar, a criança não pode chegar a saber amar e odiar a mesma pessoa e, assim, não pode descobrir seu sentimento de culpa e nem o seu desejo de restaurar e recuperar.

Winnicott

O tema da integração da instintualidade é especialmente significativo neste estudo por estar relacionado com os processos de constituição do si-mesmo e por ter uma repercussão direta no contato com a realidade externa, além de ser fundamental para o estabelecimento das relações interpessoais. Trata-se de um aspecto específico da teoria winnicottiana e será desenvolvido aqui, seguindo as diversas etapas do amadurecimento. Devido a falhas ambientais, Letícia enfrentou obstáculos nesse percurso, o que culminou na constituição de um falso si-mesmo patológico.

2.1 A integração da instintualidade nos estágios primitivos

2.1.1 Os estados excitados e os estados tranquilos

A motilidade e as pressões instintuais estão presentes nos estados excitados do bebê. A primeira tem início no útero materno e deriva de impulsos que levam o bebê a movimentar-se. Há uma espécie de prazer muscular na movimentação do bebê e ele tira proveito da experiência de mover-se e dar de encontro com alguma coisa (Winnicott, 1964d/2005a, p. 104). No estado pré-natal, ao movimentar-se, o bebê encontra as paredes uterinas, descobrindo “pessoalmente o ambiente”, isto é, descobrindo o ambiente a partir de um gesto espontâneo que partiu de uma necessidade própria, e não do ambiente (Winnicott, 1958b [1950]/2000). Ao nascer, por meio de seus movimentos, o bebê encontra o corpo materno e os objetos que o rodeiam, sem ainda se dar conta de que estes têm uma existência separada dele.

Na presença de um ambiente facilitador, a motilidade participa e implementa a experiência instintual e deverá ocorrer uma fusão entre uma e outra. Realizar a fusão não é uma conquista fácil para o bebê e pode inclusive não acontecer. Na verdade, ela nunca se completa, pois resta sempre um *quantum* de motilidade que não será gasta na experiência instintual e que necessita ser exercitada. Para isso é necessário que o ambiente ofereça oposição ao movimento do bebê. A oposição é importante para dar efetividade ao impulso.

Se a oposição do ambiente externo não acontece, o impulso motor do bebê permanece não experimentado e “constituirá uma ameaça para o bem-estar” (Winnicott, 1958b [1950]/2000, p. 298). Ao topar com os objetos,

acidentalmente, por exemplo, o bebê vai se dando conta de certas propriedades da realidade externa. Desenvolve-se, pela repetição do contato, um conhecimento que não é mental e sim uma sensação de familiaridade em relação àquilo que permanece constantemente a seu alcance (Dias, 2011). O bebê passa a reconhecer pela via da sensorialidade, a textura dos objetos, a temperatura, a densidade, o som que alguns emitem ou o cheiro que deles emanam. Tudo isso o leva a descobrir o mundo não-eu e ao princípio de uma relação com os objetos externos. Aos poucos a vitalidade do bebê será transformada em potencial para agressão.

O que logo será comportamento agressivo não passa, portanto, no início, de um simples impulso que leva a um movimento e aos primeiros passos de uma exploração. A agressão está sempre ligada, desta maneira, ao estabelecimento de uma distinção entre o que é o que não é eu (Winnicott, 1964d/2005a, p. 104).

A referência que Winnicott faz à agressão - relacionando-a com a movimentação do bebê e à exploração sensorial dos objetos - requer que se abra um espaço para contextualizar os diferentes sentidos e funções que a agressividade assume no pensamento do autor.

Winnicott não aceitou o ponto de vista kleiniano de que a inveja do objeto bom conduziria à destrutividade desde os primórdios da vida (Winnicott, 1959b/1994; 1989xf [1962]/1994; 1989xh/1994). Isso, porque discordava da perspectiva exclusivamente intrapsíquica com que Klein abordava o desenvolvimento inicial, enfatizando os fatores constitucionais que iriam determinar a natureza da agressividade (Klein, 1952/1991; Winnicott, 1989xh [1968]/1994). Para Winnicott, a agressividade se manifesta de formas diversas e possui mais de uma raiz, o que lhe confere diferentes sentidos durante a vida (1958b [1950]/2000; 1964d/2005a; 1969i [1968]/1994; 1988/1990). A espontaneidade do bebê nos estados excitados constitui uma de suas origens.

Sendo um aspecto da natureza humana, a agressividade é inata, “mas não no sentido constitucional, biológico ou psíquico, senão no sentido de pertencer ao estar vivo e à defesa natural da posição relativa ao Eu Sou” (Dias, 2011, p. 90). Na saúde, ela está, desde os estágios iniciais, comprometida com a constituição do eu separado do não-eu e com o reconhecimento do outro diferente de mim, com o sentido do real, com a criação da realidade externa e compartilhada, sempre na dependência de um ambiente suficientemente bom.

No estágio mais primitivo da vida, em decorrência da imaturidade do bebê, suas ações não são movidas por uma intenção de ferir ou destruir e, portanto, não se pode falar, neste momento, em agressividade propriamente dita (Winnicott, 1958b [1950]/2000). A raiz da agressividade nesse estágio está assentada na motilidade e nas pressões instintuais, as duas fontes que levam o bebê à excitação. Precocemente ele é acometido por excitações que têm um percurso a seguir: a fase preparatória, o clímax e o relaxamento.

Inicialmente a agressividade é inerente ao impulso amoroso primitivo, “quase sinônimo de atividade [...], parte da expressão primitiva de amor [...]” (Winnicott, 1958b [1950]/2000, p. 289) e, apesar de ter uma qualidade destrutiva, o bebê encontra-se desprovido da intenção de destruir. Winnicott exemplifica a força destrutiva de um bebê ao compartilhar um depoimento que ouviu de uma mãe: “Quando me trouxeram o bebê, ele investiu contra meu seio de um modo selvagem, dilacerando meus mamilos com as gengivas, e em poucos instantes o sangue escorria. Senti-me dilacerada e aterrorizada” (1957d [1939]/2005a, p. 96). Na visão do autor, a destrutividade desse bebê relaciona-se a uma tensão instintual. Procurando alcançar a satisfação, ele empregou o máximo de motilidade. Pelo exercício incompadecido da voracidade, o bebê se lançou rudemente ao encontro do

seio materno, amando e devorando sua mãe. Quanto à “agressividade instintiva” ela é

originalmente uma parte do apetite, ou de alguma outra forma de amor instintivo. É algo que recrudescer durante a excitação, e seu exercício é sumamente agradável. Talvez a palavra voracidade expresse melhor do que qualquer outra a ideia de fusão original de amor e agressão, embora o amor nesse caso esteja confinado ao amor-boca (Winnicott, 1957d [1939]/2005a, p. 97).

Uma metáfora do fogo foi utilizada por Winnicott para discutir o caráter amoroso e destrutivo presente no impulso do amor primitivo. Citando Plínio, ele pergunta: “Quem pode dizer se, em essência, o fogo é construtivo ou destrutivo?” (1989vu [1968]/1994, p. 185). O “amor-boca” é indistinguível da destruição, pois, ao amar a mãe, o bebê a devora. As investidas do bebê ao corpo da mãe têm como objetivo “a paz do corpo e do espírito” (Winnicott, 1957d [1939]/2005a, p. 97), algo intrínseco ao estar vivo e necessário à manutenção da vida. O bebê usa a mãe impiedosamente para alcançar “a satisfação de poder expressar-se e o alívio da tensão instintiva” (Winnicott, 1955c [1954]/2000, p. 359).

É importante mencionar ainda que o exercício da motilidade e da voracidade está relacionado, também, nos momentos iniciais da vida de um bebê, à ilusão de onipotência, à criatividade originária e à criação da externalidade conforme já discutido no capítulo I. A tarefa da mãe, ou de quem faz as vezes da mãe, perante as pressões instintuais do bebê é manter-se disponível, pelo tempo necessário, para que ele realize suas experiências. A mãe permanece junto ao bebê sem ressentimentos pelos gestos incompadecidos dirigidos a ela, permitindo que explore seu corpo da forma como convém a ele.

Devido à própria imaturidade, o bebê “não sabe nada sobre a necessidade que o aflige, nem do tipo de ação que seria eficaz para aplacá-la;

não sabe nem ao menos da existência de objetos, quanto mais se dado objeto é adequado ao tipo de necessidade que o assola” (Dias, 2003, p. 175). Ao ser atendido, as bases primárias para a constituição do si-mesmo unitário e para a conquista do sentir-se real são estabelecidas e a integração psicossomática é facilitada.

Mas para que isso aconteça, a sustentação ambiental é necessária, uma vez que “as exigências instintuais podem ser ferozes e assustadoras e, a princípio, podem parecer à criança como ameaças à existência. Ter fome é como ter dentro de si uma alcateia de lobos” (Winnicott, 1949k/1982, p. 90). Se ocorre uma adaptação sensível da mãe ao bebê nesses momentos, o desconforto gerado pelas forças instintuais desaparece quando a satisfação é alcançada e o bebê poderá vir a acreditar que o mundo é um lugar onde ele encontrará aquilo que necessita.

Não deverá ocorrer no estágio pré-concernimento⁸ nenhuma preocupação por parte do bebê em relação aos resultados de suas ações. Neste momento ele é incompadecido. “Existe um amor primitivo em funcionamento num período em que não é possível ainda a aceitação da responsabilidade” (Winnicott, 1958b [1950]/2000, p. 296).

As mães, na maior parte das vezes, sentem-se satisfeitas por serem “devoradas” pelos seus bebês. Não é comum que se sintam agredidas por eles. Em alguns casos, entretanto, elas os abordam com ressentimento e desaprovação, ou adotam uma atitude pedagógica, acreditando ser necessário educar sua cria desde os primeiros sinais de impulsividade. Para ilustrar tal fato Winnicott contrasta dois modos de a mãe reagir aos impulsos motores de um bebê. No primeiro caso o bebê chuta o seio da mãe, machucando-a. Embora se mantendo atenta para que o ato não se repita, ela sobrevive, continua promovendo os cuidados necessários, em contato

íntimo com o bebê. Mesmo não apreciando ser machucada, fica satisfeita por seu bebê mostrar-se vivo, forte e vigoroso em seus pontapés. Em outra situação o bebê chuta o seio da mãe, mas esta acredita que o golpe poderá causar-lhe câncer, assusta-se e então assume uma atitude recriminatória, isto é, não sobrevive. O bebê passa a ser invadido pela atitude moralizadora da mãe e o fato de estar vivo e dando pontapés “não pode ser explorado como maneira de situar o mundo ao qual ele pertence, que é o lado de fora” (Winnicott, 1989n [1970]/1994, p. 221), pois a mãe passa a temer a vivacidade e a força do bebê e este precisará livrar-se do seu ímpeto em direção a algo.

Algumas mães não conseguem regredir ao estado de preocupação materna primária e vivem a amamentação como um fardo do qual devem se livrar o mais rápido possível. Há também aquelas que lidam com a amamentação de forma a satisfazer apenas a fome do bebê e o fazem de modo impessoal, sem se darem conta dos aspectos psíquicos envolvidos na situação. Nesse caso, as mães não reconhecem a importância do contato afetivo e da comunicação que decorrem do ato de alimentar o bebê.

Se ao bebê não for permitido o exercício de seus impulsos espontâneos, de sua motilidade durante as experiências instintuais, a fusão dos impulsos motores com os instintuais não ocorrerá de modo satisfatório e o sentimento de realidade da experiência não se estabelece para ele. Restará uma grande quantidade de motilidade não fundida que buscará a oposição. Nesse caso, “o bebê vive, pois alguém o seduz para a experiência erótica [satisfação instintual]. Mas ao lado da vida erótica, que jamais é sentida como real, encontraremos uma vida de agressividade reativa dependente da experiência de oposição” (Winnicott, 1958b [1950]/2000, p. 303). As experiências instintuais com tênue participação da motilidade provocam no

indivíduo uma sensação de não existência, podendo inclusive levá-lo a evitar tais experiências justamente por levarem a essa sensação.

As reações do lactente a esse ambiente não suficientemente bom podem caminhar nas seguintes direções: o bebê esconderá seus impulsos uma vez que a mãe não suporta a espontaneidade dele, poderá passar a inibi-los desenvolvendo um autocontrole, ou então cindi-los, mantendo-os desconhecidos e não integrados à personalidade (Dias, 2011, p. 115). Winnicott menciona que “se a agressividade é perdida nesse estágio do desenvolvimento emocional, ocorre também a perda de uma parte da capacidade de amar, ou seja, de relacionar-se com objetos” (1958b [1950]/2000, p. 291). Na vigência de um ambiente suficientemente bom e pelo exercício do amor primitivo, o bebê conquista a capacidade de ser espontâneo, de usar o corpo da mãe em presença de uma excitação e dar início ao reconhecimento da instintualidade como algo próprio. Letícia se deparou com obstáculos em seu ambiente inicial que podem ter gerado uma dificuldade para a realização dessas conquistas. Como já mencionado anteriormente, Lívia viveu o parto de Letícia como uma ameaça à sua própria vida. Sentiu-se fragilizada e extremamente exigida pela maternidade.

Letícia era uma criança que chorava muito e a mãe não conseguia identificar o que era necessário fazer para atendê-la satisfatoriamente; portanto, Lívia sentiu dificuldades para se identificar com a filha, assustou-se com a força de seu bebê. Como se sentir à vontade com Letícia se, na perspectiva de Lívia, ela queria demais, era intensa demais, voraz demais? Lívia ressentia-se da natureza imperiosa de Letícia e, por mais que tentasse atendê-la, havia um desencontro entre mãe e filha.

Winnicott chama atenção para as sensações de um bebê que está prestes a ser amamentado e comenta o quanto isso pode ser assustador para mãe e filho. Dirigindo-se às mães ele diz que nesse momento o bebê “é um feixe de descontentamento, um ser humano, sem dúvida, mas com leões e tigres à solta dentro dele. E estará [...] assustado por seus próprios sentimentos. Se ninguém lhe explicou tudo isso, você poderá ficar igualmente assustada” (1945b [1944]/1982, p. 24). É bem possível que Livia tenha se assustado com a vitalidade da filha.

Provavelmente Letícia não conseguiu exercer plenamente seus impulsos incompadecidos direcionados à mãe. Como empregar o máximo de motilidade e lançar-se rudemente ao encontro do seio materno em busca de satisfação, se não havia um seio disponível ansioso por ser devorado? Livia sentia dificuldade para manter-se em contato com a filha e sustentar a excitação dela, afastava-se ou ainda julgava os atos de Letícia como uma espécie de desvio de comportamento. Sentia que sua filha se comportava mal e temia antecipadamente as consequências que a voracidade de Letícia pudesse ter especialmente quando ela fosse jovem e tivesse que lidar com as frustrações inerentes às relações afetivas. Havia, por parte da mãe de Letícia, uma espécie de reprovação, de censura em relação ao que ela considerava como excessos e caprichos da filha. Enquanto mãe dessa criança, sentia que era necessário ajudá-la a dosar sua intensidade.

Movida por suas “urgências corporais” (Winnicott, 1948b/2000, p. 237), Letícia precisava contar com a colaboração da mãe, com a vitalidade dela, com o fato de ela estar viva e respirando, sentindo-se à vontade em seu corpo, e mantendo-o disponível para que ela o explorasse por inteiro (Winnicott, 1948b/2000, p. 237). Se Livia não conseguiu se colocar corporalmente e psiquicamente à disposição da filha, isso pode ter

dificultado, para Letícia, a conquista da fusão dos impulsos motores com os impulsos eróticos (instintuais). É necessário levar em consideração as possíveis consequências dessa situação para um bebê, uma vez que ganhos insubstituíveis para a vida psíquica de uma pessoa apenas são alcançados pela conquista da fusão: a chegada à realidade externa e à objetividade, a integração da agressividade pessoal que confere riqueza à personalidade e possibilita que a pessoa se aferre à vida, encontrando sentido nas experiências vividas. Em termos de prevenção de saúde psíquica, Winnicott chegou a formular que é imprescindível “encontrar os meios de atrair a atenção dos que estão encarregados dos bebês recém-nascidos para a tremenda importância dessa experiência inicial de um relacionamento excitado entre o bebê e sua mãe” (1988/1990, p. 124). Quando obstáculos a esse relacionamento se apresentam,

[...] só uma pequena proporção do potencial de agressividade vem a fundir-se com a vida erótica, e a criança passa a ser atormentada por certos impulsos que carecem de sentido. [...] É possível que essa agressão não fundida se manifeste nas formas de uma expectativa ou de um ataque. Essa é uma das patologias do desenvolvimento emocional que se evidencia muito cedo, e ao final manifesta-se como um distúrbio psiquiátrico. Tal distúrbio, obviamente, pode apresentar traços de paranoia (Winnicott, 1958j/2005b, p. 17).

Os impulsos que “carecem de sentido” e que perturbam o indivíduo têm relação com o resíduo de motilidade que ficou fora da fusão. Tudo isso gera um mal-estar e os impulsos que não foram fundidos precisam encontrar oposição. Se a oposição não for conseguida, o indivíduo encontrará formas não usuais de escoar a motilidade. Em casos extremos, afirma Winnicott (1958j/2005b, p. 17), o indivíduo pode chegar a ter convulsões.

Letícia passou a temer animais, objetos ou pessoas que lhe parecessem potencialmente agressivos, ou seja, a agressão não-fundida se manifestou na

forma de uma expectativa de ataque. Os relatos a seguir poderão expor outros acontecimentos que foram se seguindo na vida dessa criança, como um padrão ambiental precocemente presente a compor e a se acumular em sua realidade psíquica e que podem ter contribuído para que ela desenvolvesse uma expectativa de ser punida ou atacada.

Seis meses após o nascimento da filha, Livia voltou a trabalhar como auxiliar de creche e levou-a para o berçário que também funcionava no mesmo local. Letícia chorava muito, o que dificultava o trabalho de Livia. Quando ia amamentá-la, muitas vezes tinha que interromper a mamada bruscamente porque o tempo para a amamentação na creche havia se esgotado e as crianças, sob seus cuidados, também precisavam dela. Livia ficava dividida entre atender a filha no berçário ou desempenhar seu papel de cuidadora/educadora na creche.

Letícia não tinha maturidade suficiente para compreender o que se passava, ou seja, por que sua mãe interrompia o contato com ela e se ausentava? A frustração por não se sentir satisfatoriamente amamentada era acompanhada de um desaparecimento da mãe e nesse caso Letícia pode ter estabelecido uma relação entre o sentimento de frustração e raiva com o afastamento da mãe. Isto se repetindo no tempo e no espaço pode ter levado essa criança aos sentimentos de vazio e desespero, sempre que viesse a ficar excitada, pressionada pela sensação de fome, ou sentisse raiva por não ser satisfatoriamente atendida. “Se a satisfação é encontrada no momento culminante da exigência, surge a recompensa do prazer e, também, o alívio temporário do instinto. A satisfação incompleta ou mal sincronizada acarreta alívio incompleto, além de impossibilitar um período de descanso muito necessário entre duas ondas de exigência” (Winnicott, 1988/1990, p. 57).

Para Letícia ocorriam satisfações incompletas. A sincronia entre as necessidades dela e o atendimento oferecido apresentou-se falha. Especialmente, ao ser amamentada, Letícia não se sentia satisfeita, não poderia descansar “entre duas ondas de exigência” e chorava insistentemente. De sua sala de trabalho com as crianças da creche, Livia ouvia a filha chorando no berçário e ficava extremamente angustiada.

Insatisfeita com a mamada, Letícia não podia relaxar e voltar ao estado tranquilo, o que interferia na possibilidade de ela ser espontânea. É do estado tranquilo que parte o gesto espontâneo em direção a algo. Além disso, havia um clímax fracassado a ser elaborado imaginativamente por ela e isso leva à ideia de que as consequências desses episódios fizeram parte da constituição psíquica dessa criança. No meu contato com Letícia, as situações de satisfação incompleta ou mal sincronizadas se repetiam e se reapresentavam das mais diferentes formas. Nos atendimentos clínicos surgiam situações relacionadas à preocupação com a alimentação.

No primeiro dia de atendimento a essa criança, ela dramatizou uma situação em que ficaram representados os desencontros de ritmos e intensidades entre ela e seu ambiente inicial. Letícia sugeriu que brincássemos de mamãe e filhinho. Queria que déssemos mamadeira para os dois bonecos-bebês que se encontravam na sala de atendimento. Eu peguei um bebê e ela, outro. Após um tempo dando mamadeira ao meu bebê, comentei: “Pronto, agora ele precisa arrotar”. Imediatamente Letícia pediu que eu desse mais leite porque “senão o bebê acorda com mau pressentimento”. Perguntei o que seria um mau pressentimento e ela explicou: “Quando o bebê não mama o tanto que ele quer, o ‘estôngamo’ (*sic*) dele ronca e ele escuta o barulho. Daí ele chora porque a barriga dói e ele fica pensando que a mãe dele é um monstro”.

Não mamar a quantidade de leite suficiente para sentir-se saciada causou em Letícia uma sensação desconfortável, uma angústia, ao que ela denominou de mau pressentimento e isto estava relacionado à interrupção de uma experiência que requeria mais tempo para ser finalizada.

Em outro dia de atendimento, Letícia contou que uma vez ficou presa no banheiro de sua casa e chorou muito. Completou dizendo: “Pelo menos tinha uma janela no alto que estava aberta e alguém podia passar comida pela janela. Mas ia cair no chão e não é saudável comer lixo”. Uma questão importante a ser reconhecida nessa fala é o medo de ficar sem comida, o pior que poderia lhe acontecer, algo mais terrível do que ficar trancada no banheiro por algum tempo. Entendo que, nesse caso, resquícios das experiências insatisfatórias de amamentação podem ter se apresentado.

Em outra sessão Letícia chegou trazendo um cachorrinho de pelúcia que emitia latidos como que pedindo aconchego e carinho. Letícia estava feliz com seu animalzinho e me contou que precisou guardar o dinheiro de sua mesada para comprá-lo, o que demorou bastante porque o cachorrinho custou caro. Depois de interagir com seu brinquedo por um tempo Letícia comentou que às vezes ela pensava que poderia ter comprado uma coisa melhor. Perguntei então o que poderia ser melhor do que aquele cachorrinho tão lindo, do qual ela parecia gostar tanto? Letícia me respondeu em tom de pergunta: “Comida? Eu poderia comprar um supermercado inteiro e nunca mais ia ter medo de ficar com fome”.

Relaxar e brincar descontraidamente com seu cachorrinho era algo que gerava uma certa apreensão em Letícia, como se ela precisasse, antes de tudo, manter-se precavida contra a sensação de fome. Na visão de Winnicott, um trabalho permanente do ser humano é elaborar o corpo vivo, seus instintos e suas experiências. “O corpo é essencial para a psique, que

depende do funcionamento cerebral e que surge como uma organização da elaboração imaginativa do funcionamento corporal” (Winnicott, 1988/1990, p. 144). Na psique de Letícia havia, sobretudo, medo de ficar excitada, impulsiva, espontânea, pressionada por uma exigência instintual, sentir raiva e desconforto pela não satisfação. A punição poderia ser o afastamento da mãe, pois esta sentia dificuldades para se relacionar com a criança quando excitada.

Para que pudesse trabalhar na creche sem se sentir em dívida com Letícia e para que não fosse obrigada a interromper bruscamente a amamentação antes da filha ficar saciada, Livia sentiu necessidade de interromper o aleitamento materno e introduzir a mamadeira que poderia inclusive ser oferecida por alguma outra funcionária do berçário. Então, várias tentativas de desmame foram feitas, mas Livia não suportava o choro de Letícia aliado à recusa dela em aceitar a mamadeira, e novamente lhe apresentava o seio.

Quando Letícia estava com um ano e dois meses, por ordem do pediatra, Livia interrompeu a amamentação definitivamente. Segundo ela, o médico disse: “Acabou, acabou, ponha você um ponto final nisso”. Apoiada em uma ordem médica, Livia conseguiu negar o peito à filha. A primeira semana foi muito difícil porque Letícia não aceitava a mamadeira e passou a recusar os alimentos sólidos. Tanto a mãe quanto a filha enfrentaram o desmame como algo muito doloroso.

Perder o seio materno pode ter representado, para Letícia, perder algo que ela pôde usufruir apenas de um modo precário. “[...] um bebê não pode ser desmamado a menos que tenha tido o seio, ou seu equivalente. Não há nenhuma desilusão (aceitação do princípio de realidade), exceto com base na ilusão” (Winnicott, 1986h [1970]/2005c. 32). O que parece importante

considerar aqui é que Letícia esteve envolvida em várias situações nas quais a experiência de amamentação era interrompida bruscamente, de maneira que ela não tinha o tempo necessário para viver a experiência total – não conseguia viver a ilusão de ter o seio. Com isso, o processo de desmame (desilusão), tornou-se difícil, inaceitável.

Winnicott se refere à importância da amamentação como algo relacionado não apenas às necessidades fisiológicas. Há “[...] uma imensa riqueza contida na experiência da alimentação; o bebê está vivo e desperto, e toda a sua personalidade em formação está envolvida no processo” (1969b [1968]/2006, p. 24). Enquanto mama o bebê incorpora a qualidade da relação que se estabelece entre ele e a mãe e tudo isso passa a constituir a realidade psíquica pessoal dele.

Nos atendimentos que eu oferecia a Letícia, a queixa em relação ao tempo que tínhamos para brincar foi a tônica de nossos encontros. De início, quando eu anunciava a proximidade do final da sessão, ela praticamente implorava para ficar mais. Estender o tempo em cinco ou dez minutos tornou-se uma prática regular em função da necessidade dela de prolongar o tempo presente.

Em algumas sessões ela chegava dizendo que queria brincar de três ou quatro coisas em um único encontro e passou a se queixar de que o tempo era pouco. Na tentativa de conseguir brincar com tudo que havia planejado dentro do tempo disponível da sessão, Letícia encontrou uma saída: estipular um período para as atividades, geralmente quinze minutos para cada uma. Eu deveria ficar atenta ao relógio para informá-la do tempo esgotado, assim ela daria início à próxima brincadeira.

Entendo que Letícia colocou-me como guardiã do tempo para sentir-se segura de que ela não se perderia no prazer da brincadeira, na excitação que

dela pudesse surgir. Por quinze minutos ela poderia abandonar o controle e correr um risco menor de se perder, de vir a destruir algo pela impulsividade que poderia se manifestar enquanto brincava. Havia um prazo relativamente curto de 15 minutos para que o controle pudesse ser retomado. O domínio da situação estaria garantido e, além disso, ela estava compartilhando esse momento com alguém que suportava seus estados excitados e, dessa forma, eles seriam menos ameaçadores.

Quanto mais longe a excitação houver avançado, mais difícil será para o indivíduo acomodar a fase de clímax fracassado. A vida está muito ligada à administração destes clímax falhados e eles podem dar origem a uma inconveniência tal que as pessoas se organizarão até onde possível para serem delas distraídas, de maneira que, durante longos períodos de tempo, não surjam excitações. (Winnicott, 1969g/1994, p. 428).

Letícia não deixava a excitação avançar, pois já havia acumulado inúmeras experiências de tentar livrar-se da tensão residual pela satisfação incompleta. Era excessivamente preocupada em manter sua excitação sob controle.

Um trecho de uma hora lúdica⁹ realizada na escola, com Letícia e a psicóloga escolar, pode ser útil para que se possa constatar o quanto as dificuldades com a interrupção do tempo, quando Letícia estava vivendo uma experiência íntima e prazerosa, representavam um trauma para ela. Nesse encontro Letícia logo interagiu com a psicóloga e confidenciou sentimentos, lembranças e segredos. Um clima de confiança e proximidade foi estabelecido entre as duas. Letícia chegou a comentar que não queria que aquele dia acabasse e que ela gostaria de ficar para sempre brincando e conversando com a psicóloga. Entre brincadeiras, desenhos e conversas, quando foi anunciado o término do encontro Letícia reagiu mostrando-se em choque: “Ela arregalou os olhos, fixou-os em mim como se estivesse tendo um espasmo. Fiquei surpresa com a reação da criança e tentei acalmá-

la. Expliquei que estava na hora de todos irem para casa, mas que poderíamos nos encontrar na próxima semana. Letícia recuperou-se do susto e disse que antes de ir embora me ajudaria a guardar os brinquedos que usamos”.

Interromper um contato satisfatório com o outro - tanto na escola, quanto nos atendimentos clínicos, representava um martírio para Letícia. Tenho a impressão de que ela encontrava algo do holding materno que fora precariamente experimentado, nos contatos que ia estabelecendo com determinadas pessoas. Algo precioso que se encontrava disperso, por isso mesmo, tão perturbador a cada interrupção.

Segundo Winnicott, cabe à psique “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” (Winnicott, 1988/1990, p. 37). Perceber as experiências vividas com um início, meio e fim era uma dificuldade para Letícia. Ela não tinha a vivência de uma experiência completa, o que veio a prejudicar o estabelecimento da confiabilidade – ela não confiava que o objeto voltaria. Também prejudicou a temporalização, tarefa básica do início da vida e fundamental na constituição do si-mesmo - Letícia perdia a noção do tempo e se assustava quando “de repente” a sessão acabava. Resistindo ao encerramento dos encontros que lhe eram significativos, Letícia aprisionava-se em um tempo presente. Prolongar o tempo pode estar relacionado ao medo do futuro, a uma falta de esperança de encontrar novamente, mais adiante, algo prazeroso vivido no agora.

Em relação a algumas manifestações dessa criança, pode-se também reconhecer a presença de ansiedades persecutórias. As narrações de Livia referentes aos desencontros dela com a filha, especialmente nos momentos

de excitabilidade de Letícia, levaram-me a supor que o medo da menina de ser atacada por lobos e animais ferozes, os pesadelos que com frequência faziam-na acordar apavorada durante a noite, aconteciam em função da não sobrevivência do ambiente a seus impulsos espontâneos.

Na escola e nos encontros comigo Letícia também se mostrava temerosa. Outro pequeno fragmento retirado de um relatório escolar contextualiza essa afirmação. Letícia foi chamada para um encontro com a psicóloga da instituição. Inicialmente foi solicitado que ela fizesse um desenho livre, no que atendeu prontamente, e começou dizendo: “Finge que sou má: não pode desenhar de canetinha”. Em seguida ela pegou uma canetinha, contrariando a própria ordem, e continuou: “Dia é divertido, noite é ruim. Eu tenho medo, medo de ficar de noite. Tenho medo de cobra, de animais ferozes porque eles matam e eu quero viver”.

A maldade atribuída a si mesma por Letícia (“Finge que eu sou má”) pode estar associada a sensações de ter destruído a mãe na expressão do impulso amoroso primitivo. Tendo a maldade dentro de si (leia-se excitação), esta poderia escapar quando menos se esperava, era necessário ficar vigilante. Fragmentos de sessões realizadas com essa criança também ilustram o que estou supondo aqui.

Em uma sessão com Letícia expressei minha frustração com uma atividade que fazíamos juntas, quando os blocos de madeira que empilhávamos já iam altos e caíram. Nesse momento exclamei: “Mas que chato”! Imediatamente Letícia me corrigiu, dizendo que “não podemos xingar, nem mentir e nem brigar com ninguém porque Deus vê tudo que a gente faz e pode castigar”. Perguntei o que ela fazia quando ficava com raiva e ela respondeu que batia a cabeça dela na parede e continuou: “Se a gente falar palavrão, Deus castiga. Ele nos expulsa da aldeia da gente, que é o

Brasil”. Logo depois dessa fala, Letícia contou que um primo estava jogando futebol e gritou um palavrão, daí a pouco levou uma bolada na cara. Dizendo isso afirmou em seguida: “foi um castigo de Deus”.

Ao discutir a origem da moralidade, Winnicott refere-se que antes de entrar em contato com as leis criadas para salvaguardar os valores humanos e sociais, ou mesmo antes de ser educada em um padrão religioso qualquer, uma criança precisa ter experienciado os bons cuidados recebidos e incorporado a bondade ao seu si-mesmo, desenvolvendo a “crença em”. Mais tarde, quando a moralidade pessoal estiver estabelecida, é que faz sentido entrar com as leis ou ensinamentos morais.

Letícia não teve a chance de desenvolver uma moralidade pessoal e, nesse sentido, seu senso moral era artificial, ou dito de outro modo, foi imposto de fora, não se fundava em suas experiências pessoais. Repetidas vezes, em situação de jogo, em diferentes sessões, Letícia me perguntava se era melhor jogar ou ganhar. Uma vez ela mesma respondeu: “Jogar é melhor do que competir. Só tem uma coisa que eu quero ganhar. É o caminho de Deus. Tem uma estrada perigosa para o caminho de Deus. Vai ser difícil caminhar nela porque o pecado vai tentar nos tirar do caminho. Nunca vamos saber se é o pecado ou não porque ele muda de forma. Se a gente seguir o pecado, vai ter dor e morte. É muito difícil saber se é o pecado”.

Perguntei a Letícia por que ela estava falando do pecado. Quem é que muda de forma e fica irreconhecível? Ela disse que era o capeta, mas ela falava pecado porque era menos agressivo. Letícia demonstrava todo o tempo, o quanto se sentia ameaçada pelo medo de ser má, de escolher o caminho do capeta.

Situações corriqueiras levavam Letícia a raciocínios improváveis. Em uma determinada sessão ela chegou e viu que o relógio de pulso que eu

usava naquele dia estava com o vidro trincado. Ao perceber isso comentou que nada durava para sempre, igual ao que acontecia com as pessoas que morriam. “Morre primeiro quem não é bom. Pessoas boas vivem muitos anos”. Perguntei se ela era uma pessoa boa. Ela respondeu: “Às vezes não sou muito boa. Fico com raiva do meu irmão que toma os meus brinquedos. Se eu não dou, ele me belisca ou me bate”. Pela primeira vez, dois anos após o nosso primeiro encontro, Letícia admitiu, na minha presença, sentir raiva de alguém, uma raiva própria, o que anunciava um movimento de integração. Como temia ser castigada por sua suposta maldade (sentir raiva), Letícia cedia sempre, não enfrentava o outro em busca de abrir um espaço para si. Não poderia ser agressiva a esse ponto.

Como já mencionado anteriormente, a integração da agressividade, que deverá ocorrer ao longo do processo de amadurecimento, depende, na sua origem, da fusão dos impulsos motores com os impulsos eróticos, nos estados excitados. Para que a agressividade seja integrada na personalidade total do indivíduo é necessário que o ambiente acolha os gestos do bebê, a sua vivacidade e, acima de tudo, a sua excitabilidade. “É importante que a agressividade espontânea não sofra danos inibitórios, porque sua inibição ou repressão vai afetar a capacidade de relacionamento com objetos, a capacidade de construir, e toda vida criativa do indivíduo (Lejarraga, 2012, p. 57).

A agressividade espontânea referida por Lejarraga equivale à destrutividade inerente ao impulso amoroso primitivo e não é acompanhada da intenção de ferir ou destruir. Em relação à Letícia, no que diz respeito ao exercício de seu impulso pessoal, provavelmente ela foi prejudicada pelas atitudes vindas do ambiente, que não sustentava as expressões excitadas dela. O pai¹⁰ de Letícia, por exemplo, não contribuiu nesse sentido, não

pôde ser uma presença efetiva junto a Livia. O marido trabalhava muito e ela se sentia compelida a não sobrecarregá-lo e, portanto, ele permaneceu alheio ao que se passava em relação à dupla mãe-bebê. Uma presença forte e atuante do marido poderia ter habilitado Livia a sustentar a impulsividade/destrutividade de Letícia. Entretanto, Ricardo não pôde fazer esse papel.

Falhas ambientais persistentes, no estágio inicial, representam uma intrusão para o bebê e provocam um enfraquecimento do ego. Vale lembrar que o fortalecimento do ego se dá pela adaptação da mãe ao bebê. O ego forte da mãe dá suporte ao ego nascente do bebê que, muito precocemente, vem a ser capaz de desenvolver padrões pessoais de existência. “O ego do lactente está criando força e, como consequência, está a caminho de um estado em que as exigências do id serão sentidas como parte do si-mesmo, não como ambientais. Quando esse desenvolvimento ocorre, a satisfação do id se torna um importante fortificante do ego, ou do si-mesmo verdadeiro [...]”. (Winnicott, 1965m [1960]/1983, p. 129).

Para que as satisfações do id aconteçam é necessário que a pessoa que cuida do bebê esteja em condição de identificar-se sensivelmente com ele. Apenas por meio de um contato íntimo e pessoal é possível reconhecer o que se passa com um bebê e então atendê-lo. Lembrando que no início o bebê é um ser imaturo, não integrado e que não se deu conta ainda de que as pressões instintuais lhes são próprias.

Quando tudo corre bem, após alcançar o clímax que acompanha a satisfação do impulso, o bebê pode relaxar e descansar até que uma nova onda de excitação comece a se formar. “As experiências excitadas são realizadas contra um fundo de tranquilidade” (Winnicott, 1988/1990, p. 122). Assim, há uma alternância permanente entre os estados excitados e os

estados tranquilos de um bebê: ele se mantém desperto por um tempo e depois dorme, alimenta-se e, ao livrar-se da fome, pode tranquilizar-se por um período, é estimulado pelo ambiente e movimenta-se mostrando sua excitação, ou então pode aquietar-se em estado de contemplação, “elaborando imaginativamente os estados fisiológicos da digestão, ou envolvido pelos ruídos, cheiros e movimentos do ambiente” (Dias, 2003, p. 190).

A delicada passagem de um estado de excitação para calmos momentos de entrega e relaxamento será algo com que uma pessoa irá lidar por toda a vida. Tudo isso começa a se tornar possível no ambiente facilitador inicial. Nele a criança adquire a capacidade de

existir por um momento sem ser alguém que reage às contingências externas nem uma pessoa ativa com uma direção de interesse ou movimento. [...]. Com o passar do tempo surge uma sensação ou um impulso. A cena está armada para uma experiência do id. Nesse estado a sensação ou impulso será sentido como real e será verdadeiramente uma experiência pessoal (Winnicott, 1958g [1957]/1983, p. 36).

É preciso dar suporte ao bebê para que ele passe dos estados tranquilos para os excitados mantendo o caminho livre para retornar à não-integração, garantindo momentos de quietude de um modo especialmente zeloso. Dessa forma, descansar e aquietar-se, abster-se da tarefa de existir por um intervalo de tempo, poderá acrescentar riqueza pessoal àquele que contou com o suporte egoico do ambiente e teve sua existência assegurada.

Inicialmente, o bebê não se dá conta de que a mãe dos ataques excitados é a mesma que cuida dele nos momentos tranquilos e também não tem consciência dele como sendo a mesma pessoa que ora está tranquila desfrutando de um contentamento e ora se lança ao seio materno empregando toda a determinação necessária. A integração desses dois

estados é uma conquista que se realizará no estágio do concernimento, como veremos mais adiante.

Indo ao encontro das necessidades mutantes do bebê, a mãe permite-lhe a continuidade de ser, isto é, que o bebê passe “da integração, ao conforto descontraído da não-integração, e o acúmulo dessas experiências torna-se um padrão e forma a base para as expectativas do bebê. Ele passa a acreditar na confiabilidade dos processos internos que levam à integração em uma unidade” (Winnicott, 1968d/2006, p. 86).

A vivência dos momentos de não-integração será a base para que, mais tarde o bebê possa desenvolver a capacidade de estar só. Tal capacidade depende intrinsecamente da experiência de, nos tempos da primeira mamada teórica, o bebê ter ficado só, na presença da mãe. O estágio da primeira mamada teórica refere-se, na prática, a um período que corresponde às experiências reais de amamentação do bebê. A alimentação em si não é a questão principal, e sim, o tipo de comunicação que acontece, nesse momento (Winnicott, 1945c [1944]/1982 p. 32). É a relação de intimidade que se estabelece entre os dois que possibilita ao lactente vivenciar a ilusão de onipotência, criar o mundo, relacionar-se com objetos, sentir-se real, e vir a integrar-se em uma unidade.

Paradoxalmente, apenas a partir da experiência de ficar só, na presença de alguém, é que se instala a possibilidade de o bebê viver a solidão sem ameaça de colapso. Winnicott foi capaz de observar um tipo muito especial de relação que se dá entre o bebê e a mãe quando ela está confiantemente presente. “Somente quando só (isto é, na presença de alguém) é que a criança pode descobrir sua vida pessoal própria” (Winnicott, 1958g [1957]/1983, p. 35). A presença da mãe com seu olhar, seu toque, seu cheiro, sua voz, levará o bebê a introjetar a qualidade dos cuidados recebidos. Aos

poucos, o ambiente é incorporado e “construído dentro da personalidade do indivíduo de modo a surgir a capacidade de estar realmente sozinho. Mesmo assim, teoricamente, há sempre alguém presente, alguém, que é, no final das contas, equivalente, inconscientemente, à mãe [...]” (Winnicott, 1958g [1957]/1983, p. 37).

Provavelmente, Livia conseguiu estabelecer um contato mais íntimo com Letícia quando esta se mantinha relaxada ou menos exigente. Ela mencionou que apesar de serem raros, havia momentos especiais em que a filha se distraía com algum objeto ou simplesmente se aquietava. Tê-la no colo quando estava calma e sorridente era prazeroso. Os momentos de banho eram gratificantes. Letícia usufruía a experiência de ficar submersa na banheira e interagia calmamente com a mãe nessa hora.

2.1.2 O uso do objeto e a criação da externalidade

A possibilidade de um indivíduo alcançar um relacionamento com a realidade externa é uma conquista do processo de amadurecimento pessoal, e pode não acontecer, ou acontecer de modo deturpado, na ausência de um ambiente suficientemente bom. A tarefa que espera o bebê no estágio do uso do objeto é conseguir se relacionar com objetos externos, enquanto tal. É ainda a partir dessa conquista que o indivíduo irá se constituir em uma unidade, podendo usar objetos que são externos, separados dele.

Na linha do amadurecimento, os acontecimentos que favorecem ao bebê o acesso ao princípio de realidade podem ser descritos da seguinte forma: no período da dependência absoluta, os objetos que chegam até o bebê têm caráter subjetivo, isto é, são criados/encontrados onipotentemente, e do ponto de vista do lactente, existem enquanto uma extensão dele. A realidade criada pelo bebê neste momento é puramente subjetiva. Mais

adiante, com o início do processo de desmame, o bebê vive a transicionalidade, ou seja, relaciona-se com objetos que são subjetivos e objetivos ao mesmo tempo. Um pouco mais tarde ainda, com a crescente maturidade do bebê, ele descobre um novo sentido de realidade, o da externalidade. Isso significa que nessa etapa, o bebê se dá conta de que os objetos são separados dele, têm suas características próprias, independentemente da vontade ou criação dele.

Ocorrem então mudanças na relação do bebê com o objeto que é subjetivo – criado magicamente – para o uso desse objeto percebido objetivamente (Winnicott, 1969i [1968]/1994). A partir dessa conquista, que na linha do amadurecimento se dá após a transicionalidade, no período da dependência relativa, o bebê terá acesso à realidade externa, compartilhada. Winnicott estabeleceu uma sequência para a conquista dessa capacidade: “(1) Sujeito relaciona-se com objeto. (2) Objeto acha-se em processo de ser encontrado, ao invés de colocado pelo sujeito no mundo. (3) Sujeito destrói objeto. (4) Objeto sobrevive à destruição. (5) Sujeito pode usar objeto” (1969i [1968]/1994, p. 177 Grifos no original). E se tudo corre bem até aqui, com o bebê podendo contar com a adaptação ambiental necessária para a conquista do estágio em discussão, ele poderá sentir-se parte do mundo, tornando-se agora enriquecido pelo intercâmbio possível entre a realidade subjetiva e objetiva.

Importante frisar, que na saúde, o contato com o mundo subjetivo jamais se perde. Ao relacionar-se com a realidade externa o indivíduo deverá ter por base a ilusão de contato. “A percepção – olhar para as coisas – [...] nunca deve ser separada da apercepção, o ver a si mesmo” (Phillips, 2006, p. 184). Apenas dessa forma a realidade externa adquire um caráter pessoal e compartilhável, torna-se real para o indivíduo.

Usar o objeto implica destruição na fantasia, destruição potencial, do caráter subjetivo do objeto. Inicialmente, o bebê deverá destruir a mãe como uma criação sua (objeto subjetivo) para se dar conta da existência dela como parte da realidade objetiva. Na realidade objetiva o objeto sobrevive à destruição e, por sobreviver, passa a existir separado do eu.

A destrutividade presente no uso do objeto é uma “destrutividade sem raiva, relacionada à necessidade, própria ao amadurecimento, de o indivíduo começar a habitar num mundo que não é sua projeção, e no qual existem objetos que, tendo existência própria, podem ser usados” (Dias, 2003, p. 246). Essa destrutividade não tem o mesmo sentido daquela inerente à pressão instintual dos estados excitados, apesar de encontrar apoio central na expressão incontrolada da voracidade e da motilidade presente no impulso do amor primitivo. Trata-se agora de uma destrutividade que ocorre na fantasia do bebê, e que ainda não é movida pela intenção de destruir ou ferir o objeto em si. Lembrando que a destruição que ocorre nesse estágio é a do caráter subjetivo do objeto. O valor positivo da agressividade para Winnicott está essencialmente ligado ao fato de que é por meio da destrutividade (*no anger*) que a criança se separa da mãe e do ambiente e cria a externalidade do mundo (1989n [1970]/1994, p. 221).

Alcançar a possibilidade de usar o objeto é uma conquista extremamente difícil do processo de amadurecimento. Requer que o bebê coloque a mãe para fora de seu controle onipotente, passando a percebê-la como um fenômeno externo. Tal conquista somente se realiza se a mãe sobrevive à destruição. No estágio do uso do objeto, a mãe, ou substituta, sobrevive ao ser capaz de continuar à disposição do bebê, protegendo-se de suas investidas, sem alterar a qualidade do contato e sem assumir atitudes retaliatórias, isto é, sem rejeitar ou punir o bebê (Winnicott, 1955c

[1954]/2000; 1969b [1968]/2006). A mãe poderá ser usada ao “fazer parte da realidade compartilhada e não ser apenas um feixe de projeções [do bebê]” (Winnicott, 1969i [1968]/1994, p. 173). Isso se ela sobrevive sem que o bebê tenha que protegê-la de seus impulsos. A sobrevivência da mãe operada por ela própria, e não pela proteção oferecida pelo bebê, faz com que a destrutividade que ele experimenta se torne potencial e se transforme “na experiência da possibilidade de destruir (agredir), ou seja, na integração da destrutividade como um aspecto da sua potência, o objeto agora sendo visto como seguro para ser usado excitadamente” (Dias, 2005, p. 185). Portanto, a função da mãe,

sempre que o bebê morder, arranhar, puxar os seus cabelos e chutar, [...] é sobreviver. O bebê se encarregará do resto. Se ela sobreviver, o bebê encontrará um novo significado para a palavra amor, e uma nova coisa surgirá em sua vida: a fantasia. É como se o bebê agora pudesse dizer para sua mãe: “Eu a amo por ter sobrevivido à minha tentativa de destruí-la. Em meus *sonhos* e em minha *fantasia* eu a destruo sempre que penso em você, pois a amo”. É isto que objetifica a mãe, coloca-a num mundo que não é parte do bebê, e a torna útil. (Winnicott, 1969b [1968]/2006, p. 26. Grifos no original).

Com a sobrevivência da mãe, o bebê começa a ser capaz de amar um objeto diferente de si. O amor que surge com a conquista do uso do objeto é um amor entre duas pessoas distintas, “o amor que reconhece o outro como separado e externo ao si-mesmo” (Garcia, 2009, p. 77). É a destrutividade e a sobrevivência do objeto que possibilita amar um objeto real, ou seja, “um objeto situado fora da área do controle onipotente do sujeito” (Winnicott, 1969i [1968]/1994, p. 177). Aqui está presente um paradoxo: porque destruo o objeto (na fantasia), posso amá-lo (o objeto externo).

Se ocorrer uma destruição real pela não sobrevivência do objeto, isso acarretará dificuldades para o bebê na diferenciação entre fantasia e realidade, entre o eu e o não-eu. Se o objeto não sobrevive, a destruição – que era potencial –, torna-se um fato, levando o bebê a comprovar sua

potência destrutiva, uma vez que destruiu o objeto na realidade (Winnicott, 1969i [1968]/1994). Fica comprometida para o bebê, nesse caso, a percepção da existência autônoma do objeto. É a destruição contínua, na fantasia inconsciente, do objeto subjetivo e a sobrevivência dele que levará o bebê a percebê-lo como real e com características próprias.

Apenas por meio de repetidas experiências de destruição e sobrevivência do objeto, o sujeito passará a conceber e aceitar a realidade externa enquanto não submetida à própria onipotência, dando início à construção do princípio de realidade e desenvolvendo a capacidade de usar, amar e odiar o objeto diferente dele.

Letícia não pôde proceder à conquista satisfatória do uso do objeto. Tendo por base suas experiências iniciais, havia um risco acentuado de a mãe não sobreviver à sua impulsividade. Diante de tal contexto, Letícia não conseguia ser agressiva no sentido de se posicionar e correr o risco de contrariar alguém. Sentia-se responsável por manter a tudo e a todos em estado de satisfação e tranquilidade.

Segundo seus pais, desde cedo a filha se mostrou sensível e muito preocupada com o bem-estar das pessoas em geral, não apenas as mais próximas. Por exemplo, se ela via um mendigo na rua, logo pensava em levar comida para ele e falava durante dias sobre o que ela imaginava ser o sofrimento daquela pessoa. Outra situação pouco comum para uma criança era o fato de a mãe chamá-la para fazer um passeio e Letícia se recusar porque precisava fazer companhia à diarista que trabalhava na casa dela, sentia pena de deixar a moça sozinha. Lívia por vezes sentia-se orgulhosa pelo que entendia ser altruísmo da filha, ora estranhava essa característica incomum a uma criança de tão pouca idade. Sem saber como lidar com a questão, reconhecia que a filha era capaz de sacrificar-se pelos outros.

Lívia comentou ainda que a filha recentemente havia viajado, pela primeira vez sem a presença dos pais, na companhia de uma tia e primos da idade dela. Antes de sair de viagem Letícia fez a mãe prometer que iria levar seu irmão para passear, “porque não era justo ela se divertir e ele ficar em casa sem fazer nada”. A tia contou que durante a viagem Letícia cuidou de todo mundo. Nas palavras da tia: “Parecia uma pessoa adulta e muito atenciosa. Foi uma lição de vida para nós”. Entendo que Letícia não conseguiu usufruir do passeio e nem brincar despreocupadamente com os primos, o que normalmente faria qualquer criança. Obrigou-se a ficar atenta às necessidades das pessoas que estavam com ela, provavelmente para proteger-se do risco de viver excitações próprias do brincar, de se sentir espontânea para usar o espaço recreativo do local onde estavam hospedados, pois isso envolvia um risco: o de aproximá-la de sua destrutividade pessoal.

Nessa mesma entrevista Lívia contou que Letícia havia participado de uma colônia de férias. No último dia, quando foram buscá-la, os recreadores a elogiaram muito e deram os parabéns aos pais por terem educado a filha tão bem. As pessoas em geral reconhecem que Letícia é um “exemplo de vida”. Em termos sociais, valorizam em demasia a obediência e o bom comportamento e ignoram a importância de uma criança aprender a rivalizar, discordar, teimar e insistir para que seu ponto de vista prevaleça.

Em um de nossos encontros Letícia explorava os brinquedos disponíveis na sala de atendimento e encontrou alguns piões de beyblad¹¹. Ela se interessou por eles e quis saber como brincar. Expliquei o que era necessário fazer para os piões girarem e disse que eles se chocariam um com o outro, como se lutassem em uma arena, até que um deles parasse de girar. A pessoa que lançou o pião que permanecia mais tempo em movimento seria a vencedora. Antes mesmo de experimentar a brincadeira, Letícia

desistiu: - “Não quero brincar disso, não gosto de lutar. Lutar não faz parte da natureza, não é”? Respondi a Letícia de um modo provocativo: - Eu já vi lutas na natureza. Uma vez eu vi muitos passarinhos querendo comer uma goiaba e daí uns passarinhos tentavam expulsar os outros dando bicadas neles. Letícia reagiu a esse meu argumento dizendo que nunca viu isso, mas se ela fosse uma passarinha, iria dividir a goiaba e daria um pedaço para cada um.

Na mente de Letícia o mundo era dividido entre o bem e o mal. Na natureza criada e idealizada por ela, supostamente haveria uma provisão para todas as necessidades inerentes à vida e, nenhum conflito. Na perspectiva dessa criança, qualquer disputa era potencialmente destrutiva. A destruição poderia ocorrer de fato e não apenas em fantasia; então, tudo ficaria bem se reinassem a harmonia e a complacência. As restrições que Letícia fazia em relação a toda e qualquer disputa, o medo de se comportar de modo a parecer agressiva, levaram-me a pensar que ela não alcançou a posição de uso do objeto, e, nesse sentido, não encontrou também, as condições necessárias para integrar a própria destrutividade.

Diante das mais diferentes situações cotidianas, Letícia mantinha-se sempre à espreita para evitar qualquer cenário em que as experiências de excitação pudessem ameaçar o vínculo afetivo com alguma pessoa que lhe era significativa. Sem forças para o enfrentamento necessário a uma vida plena, Letícia defendia-se, criava estratégias, evitava experiências que poderiam levá-la a um mínimo de desconforto. Nas interações comigo, por exemplo, quando escolhia brincar com algum jogo competitivo, antes de iniciá-lo ia logo anunciando que não haveria ganhador e nem perdedor, nós não contaríamos os pontos da jogada porque “o importante era jogar e não competir, não é?!”. Algumas vezes eu devolvia a pergunta a ela, outras vezes

respondia que eu gostava de jogar e de ganhar também, mas que faríamos do jeito que ela escolhesse.

Em certas ocasiões, quando íamos jogar, eu lhe perguntava se já havia mudado de ideia e se poderíamos contar nossos pontos. Até que uma vez ela resolveu fazer isso, porém jogaríamos de um jeito diferente. As nossas cartas seriam colocadas sobre a mesa com os números e símbolos virados para cima de forma que eu e ela saberíamos exatamente as chances de ganhar ou perder de cada uma. Letícia inventou um jogo onde não haveria surpresas, nenhum fato inesperado, ela teria o controle de tudo. Era possível acompanhar os movimentos de cada uma de nós. Às vezes, ela tentava controlar as jogadas para impedir que eu ganhasse a partida, outras vezes ficava com pena de me derrotar e concedia-me alguma vantagem para que eu ficasse bem. Acredito que em sua fantasia eu poderia sucumbir aos “ataques” dela caso continuasse perdendo. Sempre que isso acontecia eu agradecia a gentileza e reafirmava minha capacidade de perder e continuar jogando acreditando que a qualquer momento eu poderia ganhar novamente. Que ela não se preocupasse comigo. Somente mais tarde, após vários meses mantendo o controle da situação, ela pôde experimentar jogar conforme as regras do jogo e enfrentar uma disputa real.

Enquanto essa possibilidade não se apresentava, Letícia criava situações desafiadoras, porém, menos ameaçadoras. Em uma dessas situações ela sugeriu: “Vamos brincar de jogar balões pro ar e não deixar cair? A gente pega três balões para ficar mais difícil e joga para cima. Não podemos deixar os balões cair”. Demos início à brincadeira e Letícia riu muito. Disse que adorava se divertir com coisas difíceis. Perguntei o que mais ela achava difícil, além de jogar três balões para o alto ao mesmo tempo sem deixá-los cair no chão. Ela me disse que na escola tinha tarefas muito difíceis.

Continuamos com a brincadeira e em um determinado momento ela tocou um balão com força e ele acertou o meu nariz. Ela riu sem parar, chegou a cair no chão de tanto dar risada e disse que havia ficado molinha de tanto rir da minha cara. Comentou que há muito tempo ela não ria tanto. E ainda, que rir alto assim como hoje ela nunca riu, “foi bom demais”.

É possível perceber por meio desse episódio que aos poucos Letícia foi se soltando, sendo capaz de viver, na sessão, experiências excitadas e expressar-se com intensidade. Sentia-se mais livre, sem a necessidade de manter-se rigidamente defendida. Quando involuntariamente acertou o balão no meu nariz e riu “da minha cara” – uma espécie de ataque a mim esteve presente e ela pôde confirmar a minha sobrevivência.

Ao terminar essa sessão, Letícia disse que iria levar dois balões para casa e jogar com o irmão. Logo em seguida, voltou atrás e quis levar só um. Percebi que ela não queria deixar um balão “sozinho” na sala. Então perguntei se era isso mesmo. Ela confirmou e ao mesmo tempo se surpreendeu: “Nossa, até do balão eu cuido!”. Comentei que ela não queria deixar o balão sozinho porque lhe parecia que ele ia se sentir abandonado. Disse-lhe ainda que eu imaginava que às vezes ela se sentia muito sozinha. Ela respondeu: “É, e eu fico muito triste”. O tempo da sessão havia se esgotado e por fim ela resolveu levar os dois balões para casa, deixando o outro para trás decididamente des preocupada com o destino que ele pudesse ter.

2.2 A integração da instintualidade na personalidade unitária

2.2.1 O estágio do Eu Sou

Tendo em vista tudo que já foi exposto pode-se afirmar que a integração da personalidade não se dá de uma hora para outra e nem é algo que se estabelece de uma vez por todas. “Integração significa responsabilidade, ao mesmo tempo que consciência, um conjunto de memórias e a junção de passado, presente e futuro dentro de um relacionamento” (Winnicott, 1988/1990, p. 140). Tudo isso tem por base a continuidade de um ambiente estável e confiável. Ainda que a integração tenha sido alcançada de modo consistente, ela pode ser perdida “devido ao esgotamento ou à falta de sono, ou em razão de ansiedades pertencentes a outros estágios do desenvolvimento normal” (Winnicott, 1953a[1952]/2000, p. 313), ou também em momentos de tensão excessiva que acompanha os reveses da vida. Se perdida, a integração pode ser recuperada com o retorno das condições ambientais satisfatórias.

No percurso do processo de integração “primeiro vem o eu e todo o resto é não-eu. Então vem o eu sou, eu existo, adquiro experiências, enriqueço-me e tenho uma interação introjetiva e projetiva com o não-eu, o mundo da realidade compartilhada” (1965n [1962]/1983, p. 60). Antes do Eu Sou, há o estabelecimento de um Eu que carrega a possibilidade de designar uma diferenciação entre uma realidade dentro de si e outra fora. A partir dessa diferenciação, o que é exterior relaciona-se ao “não-eu” e o que é interior é identificado como “eu” - espaço onde se podem reter as coisas na realidade psíquica pessoal, localizada no interior (Winnicott, 1965r [1963]/1983, p. 86). Disso decorre que para existir um eu é necessário que o alojamento da psique no soma tenha se realizado de forma mais consistente.

Após colocar a mãe fora do âmbito de sua onipotência e reconhecer-se separado dela por ocasião da conquista do uso do objeto, o bebê, no estágio do Eu Sou, irá separar-se do ambiente total. É necessário um largo período

de tempo para a consolidação do Eu Sou, o que apenas pode ser reconhecido como sedimentado quando a criança se mostra capaz de defender uma posição pessoal, lutar por algo que considera importante, mesmo correndo o risco de discordar ou contrariar os interesses de pessoas próximas. Ao atingir esse estágio o indivíduo alcança uma posição a partir da qual poderá viver sua vida como própria, quando é possível estabelecer relações consigo mesmo e com os objetos do mundo externo, o que irá culminar na formação de um si-mesmo unitário.

Assumir a posição Eu Sou é algo que requer força interna uma vez que “tornar-se indivíduo e desfrutar da experiência de plena autonomia é algo inerentemente violento” (1964f/2005a, p. 178). Isso porque tudo que é não-eu passa a ser “repudiado e é externo. [...] o indivíduo se sente infinitamente exposto” (Winnicott, 1965s/2005a, p. 218). Repudiar o não-eu é uma forma de agressão.

Se Eu Sou, então o caso é que consegui agrupar isto e aquilo e reivindiquei que isto sou eu e que repudiei todo o resto; ao repudiar o não-eu, insultei o mundo, por assim dizer, e posso aguardar um ataque. [...] Isso retrata de modo preciso a angústia inerente à chegada de todo ser humano ao estágio do Eu Sou (Winnicott, 1984h [1968]/2005c, p. 43).

Afirmar uma posição, defender um território (o próprio eu), contestar o não-eu, gera um estado paranoide, e o indivíduo passa a esperar por retaliação. Entretanto, o padrão paranoide que se apresenta no estágio do Eu Sou não é algo que necessariamente vem para ser reconhecido como uma característica definitiva desse estágio, a não ser em presença de ansiedades geradas por um ambiente intrusivo. Se por outro lado o ambiente protege o bebê, “o padrão paranoide não se tornará necessariamente organizado, e o indivíduo terá a chance de desenvolver um impulso instintivo verdadeiro” (Winnicott, 1988/1990, p.141).

Ao ambiente suficientemente bom no estágio do Eu Sou, compete proteger o indivíduo de modo que ele possa sustentar a unidade. “Nesse novo fenômeno, o mundo externo, os perseguidores são neutralizados no desenvolvimento saudável normal pela presença da mãe devotada, que fisicamente pela sustentação e psicologicamente (pela compreensão ou empatia) garante o isolamento primário do indivíduo” (Winnicott, 1953a [1952]/2000, p. 313-314).

A questão a considerar aqui é que podem ocorrer falhas na sustentação ambiental, provocando uma quebra na confiabilidade, e, para corrigi-las, é necessário recomeçar tudo de novo. “Muitos desses recomeços resultam num fracasso na criança do sentimento de *eu sou, este sou eu, eu existo, sou eu quem ama e odeia, sou eu que as pessoas veem e que eu vejo no rosto de outro [...] ou no espelho*” (Winnicott, 1993b [1969]/1999, p. 150. Grifos no original). Suponho que Letícia tenha chegado ao estágio do Eu Sou fragilizada, dentre outras coisas, pela precária integração de sua impulsividade pessoal. Isso representava um enorme prejuízo para ela em termos de amadurecimento emocional, uma vez que chegar a esse estágio possibilita um mergulho na existência, de tal modo que “não importa a dificuldade ou o sofrimento envolvido, o indivíduo [...] sente que, em algum nível, sua vida vale a pena ser vivida” (Dias, 2010, p. 24). Para Letícia, a conquista de uma posição a partir da qual viver, com base na consolidação do verdadeiro si-mesmo (leia-se espontâneo e sentindo-se real), teria que ser adiada até que o ambiente reapresentasse uma chance de recomeçar.

É o ambiente, que ao adaptar-se às necessidades mais diversas do bebê, possibilita-lhe chegar a uma identidade pessoal. As falhas ambientais anteriores ao estabelecimento do Eu Sou, vividas por Letícia, dificultaram a sedimentação da identidade unitária, dando início a uma falsa integração.

Não tendo conseguido proceder à conquista do uso do objeto, é presumível surgirem dificuldades para assumir a posição Eu Sou, o que necessariamente envolve a ameaça de retaliação. Nos fragmentos de conversas apresentada a seguir e que foram estabelecidas com uma professora de Letícia e com sua mãe, pode-se observar como esse estado de coisas se manifestava na vida dessa criança.

Na escola, quando Letícia era solicitada a emitir uma opinião, a se posicionar em relação a algum tema, o que requeria assumir uma posição pessoal, ela entrava numa espécie de pane mental. Isso aconteceu por exemplo, quando a professora do primeiro ano solicitou às crianças que cada uma delas se imaginasse sendo um animal e justificasse a escolha. Letícia não conseguia definir-se, ficou assustada e disse que tinha medo, não queria ser nenhum animal. Com a ajuda da professora, depois de muita conversa e um longo tempo de espera, ela escolheu ser um filhote de passarinho. Inicialmente sentiu-se ameaçada com a simples possibilidade de identificar-se com um animal. Como ela havia chegado a uma identidade unitária fragilmente estabelecida, era-lhe difícil até mesmo imaginar-se na condição de algo diferente de si mesma, ela poderia perder suas referências, confundir-se, diluir-se na coisa imaginada. Sendo obrigada a fazer uma escolha perante a insistência da professora ela decidiu ser um bichinho que em nada lembrava agressividade ou ameaça. Mesmo um cachorrinho ou um gatinho têm garras e dentes afiados. Um passarinho filhote é totalmente dependente, frágil, e dificilmente seria visto como uma ameaça para alguém.

Reforçando a hipótese de que Letícia havia alcançado, de modo ainda muito precário, uma identidade que lhe possibilitasse defender um ponto de vista pessoal, segue uma observação feita por Lívia a respeito da filha: Letícia ficava desorientada com muita frequência. Por exemplo, quando ela

se negou a sair de casa para passear com a mãe porque não queria deixar a funcionária sozinha, Livia argumentou que a moça não se importaria de ficar trabalhando sem ninguém em casa, que ela até gostava que todos saíssem porque assim ela conseguiria limpar a casa mais rapidamente sem ninguém para atrapalhar. Letícia reagiu aos argumentos da mãe dizendo que então não sabia de mais nada, que estava confusa, não sabia o que pensar. Ficou ansiosa com o fato de não conseguir compreender o que estava acontecendo. Como alguém poderia não sofrer ficando sozinho em casa? Segundo Livia, se uma pessoa argumentava em uma direção diferente da adotada por Letícia, ela se mostrava confusa. Deparar-se com o não-eu, com a diferenciação, era algo que ameaçava profundamente essa criança. Outra questão que me parece presente nesse caso é que, sem atingir uma identidade pessoal verdadeira, Letícia ficou sem parâmetros próprios e, diante da discordância de alguém, ela não tinha onde se apoiar para (re)avaliar a situação.

2.2.2 O estágio do concernimento e a capacidade de ser agressivo

O conceito de concernimento foi inserido por Winnicott na linha do processo de amadurecimento, tendo como referência a “posição depressiva” de Melanie Klein (1991/1952), operando transformações importantes no conceito da psicanalista. O reconhecimento do papel do ambiente para a conquista do concernimento difere fundamentalmente das ideias de Klein, para quem a agressividade é atribuída a fatores internos ou constitucionais.

Como afirmado anteriormente, na perspectiva de Winnicott é o ambiente suficientemente bom que dá sustentação à criança para que ela possa integrar a própria destrutividade. O quanto uma pessoa será ou não

agressiva dependerá da reação do ambiente aos seus impulsos espontâneos. As situações mais favoráveis se dariam da seguinte forma:

Na trajetória do seu amadurecimento, a criança suportada por um ambiente suficientemente bom - a mãe sendo apoiada pelo pai - descobre que é seguro ser agressiva e ter sentimentos agressivos, por ter explorado o ambiente, usado a sua motilidade, feito o exercício de seu amor incompadecido, testado suas forças, seus limites e a capacidade de sobrevivência do ambiente (Garcia, 2009, p. 140).

No estágio do concernimento o bebê continua adquirindo uma crescente capacidade de reconhecer que a mãe dos estados tranquilos, que cuida dele, afaga-o e possibilita-lhe relaxar e repousar (mãe-ambiente), é a mesma pessoa que se apresenta nos estados excitados, a mãe que se oferece para ser comida (mãe-objeto). O bebê integra as qualidades da mãe-ambiente e da mãe-objeto em uma única pessoa e conseqüentemente se depara com o fato de que ele a usa e devora quando faminto e desfruta de sua companhia, sentindo um profundo afeto por ela, nos momentos mais calmos. Tal ganho de percepção representa um grande desassossego para o bebê: seus impulsos espontâneos têm conseqüências danosas, causando estragos no corpo da mãe que ele tanto ama – a mãe é amada inclusive por ter sobrevivido à destruição no estágio do uso do objeto.

Deve-se pressupor que, nesse momento, uma complexa organização do ego tenha se estabelecido, possibilitando ao bebê lidar com as experiências de ambivalência - quando é necessário combinar experiências eróticas (instintuais) e agressivas (motoras), em relação a um objeto total. A culpa pelos estragos causados no corpo da mãe se apresenta justamente pela “junção das duas mães, e do amor tranquilo ao excitado, e do amor ao ódio (Winnicott, 1955c [1954]/2000, p, 365). O bebê agora tem a possibilidade de reconhecer a realidade das ideias destrutivas que são inerentes ao viver e ao amar e passa da condição de incompadecido para concernido, isto é, adquire

a capacidade de sentir culpa e de se responsabilizar pelos resultados dos instintos reconhecidos agora como próprios. Somente a partir desse ponto do amadurecimento alcança-se a potência para expressar agressividade intencional.

Nos estágios anteriores à capacidade de usar objetos e à constituição de um eu unitário, sem saber de si e do outro, ao bebê não poderia ser atribuída a intenção de destruir. Tendo recém-integrado, sendo capaz de distinguir um dentro e um fora, o eu e o não-eu, o bebê é munido de intenções. [...] “se torna gradualmente significativo pressupor uma realidade psíquica interna ou pessoal para o bebê” (Winnicott, 1960c/1983, p. 45). Isso repercute na possibilidade de a criança proteger de si mesma, objetos e pessoas que lhe são caros.

A conquista do concernimento ocorre, em grande parte do tempo, no interior da relação mãe-bebê. O papel do pai, nos primeiros tempos dessa conquista, é dar sustentação para que a mãe sobreviva às ações do bebê que exercem sobre ela sua instintualidade. Também cabe ao pai, no concernimento, proteger a mãe e o bebê dos exageros que ele, o bebê, possa cometer no experimentar pleno de sua agressividade. Espera-se que o pai proporcione para a criança um ambiente familiar indestrutível em certos aspectos essenciais para que ela possa integrar seus impulsos destrutivos com os amorosos (Winnicott, 1968e [1967]/2005c, p. 85). Uma criança se sente capaz de ter sentimentos agressivos e de ser agressiva se a segurança ambiental estiver estabelecida, se a mãe, apoiada pelo pai se sentir segura de que terá um suporte, caso necessite. Para conseguir lidar com a culpa e o reconhecimento de suas ideias agressivas, o bebê conquista a capacidade de fazer reparações.

A criança estará apta a fazer reparações após ter exercido seus impulsos instintuais destrutivos e na fantasia ter provocado estragos no corpo da mãe, adquirindo a capacidade de deprimir-se. Essa capacidade é uma conquista do amadurecimento e revela “que o indivíduo está assumindo a responsabilidade pelos elementos agressivos e destrutivos da natureza humana” (Winnicott, 1965o [1958]/2005b, p. 87). Há para o indivíduo o reconhecimento do fato de que existem coisas valiosas a serem preservadas, e ao mesmo tempo ele sabe que as destrói ou as estraga impulsivamente nos seus estados excitados. Por esse lado, a possibilidade de deprimir evidencia saúde, amadurecimento e integração da destrutividade e agressividade que são pessoais e participam do ato de amar. A depressão “é o preço que se paga pela integração. [...] mesmo que terrível, tem que ser respeitada como evidência de integração pessoal” (Winnicott, 1971f [1967]/2005c, p. 17). Necessário se faz mencionar, no entanto, que para o autor há depressões que não estão relacionadas ao concernimento e necessitam ser tratadas como um adoecimento psíquico.

Enquanto aspecto da saúde, apenas conquistam a capacidade para deprimir-se, aqueles indivíduos que viveram suficientemente bem os estágios primitivos e alcançaram uma identidade unitária. Para os “[...] indivíduos mais esquizoides, e todas as populações dos hospitais psiquiátricos que jamais chegaram a viver com base no verdadeiro si-mesmo ou na autoexpressão, a posição depressiva [estágio do concernimento] não é o mais importante” (Winnicott, 1955c/2000, p. 373). Portanto, para algumas pessoas, as questões inerentes ao concernimento não serão alcançadas, a menos que elas encontrem as condições ambientais suficientemente boas e possam retomar o processo de amadurecimento.

Não se pode confundir a necessidade de fazer reparações - que na saúde se faz presente no estágio do concernimento, com a necessidade de proteger o objeto contra uma suposta destruição. Algumas vezes o comportamento de uma criança é interpretado como reparatório quando, na verdade, ela nem alcançou a integração da instintualidade devido a falhas na sustentação ambiental em estágios anteriores. Esse era o caso de Letícia. Seu comportamento protetor e cuidadoso com as pessoas, algo muito valorizado socialmente, não era motivado por tentativas reparatórias em função do exercício de seu impulso pessoal. Letícia sentia-se temerosa, não confiava na possibilidade de o ambiente sobreviver a ela e protegia a tudo e a todos como se pedisse desculpas por existir.

A reparação que advém de um estado de preocupação (*concern*) requer a presença contínua do objeto alvo dos impulsos destrutivos. À mãe cabe continuar disponível, sensível às demandas do bebê e presente para acolher o gesto reparatório dele. “Só se soubermos reconhecer que a criança quer derrubar a torre de cubos, será importante para ela vermos que sabe construí-la” (Winnicott, 1957d [1939]/2005a, p. 102). Assim se estabelece o círculo benigno, pela oportunidade oferecida ao bebê de repetidas vezes fazer “buracos” e remendar o corpo cheio de riquezas da mãe, fortalecendo, dia após dia, a capacidade dele de lidar com os resultados de seu amor instintivo.

Pela presença contínua da mãe que sustenta a situação no tempo, o bebê desenvolverá a confiança de que ele poderá fazer algo para reparar os danos causados a ela. Isso libera o bebê para novas experiências instintuais, sem dispensar o impulso destrutivo que lhe é inerente. Quando o sentimento de culpa é conquistado e integrado na personalidade, ele se

transforma em um senso de responsabilidade. A responsabilidade por seu turno será a fonte de todo e qualquer trabalho fecundo.

A tolerância aos impulsos destrutivos resulta numa coisa nova: a capacidade de ter prazer em ideias, mesmo que sejam ideias destrutivas, e as excitações corporais a elas correspondentes [...]. Tal desenvolvimento dá espaço para a experiência da preocupação, que em última análise é a base de tudo aquilo que for construtivo (Winnicott, 1984c [1960]/2005c, p. 77).

Sendo sustentado pela mãe, o bebê torna-se capaz de separar o bom do mau no seu interior: o bebê ingere alguma coisa e o que foi ingerido é sentido como bom ou mau, dependendo da qualidade da experiência instintual vivenciada. Do ponto de vista do ego, uma mamada é satisfatória quando a mãe se manteve em íntimo contato com o bebê, comunicando-se com ele durante toda a experiência. Nesse caso o objeto será incorporado como bom. Uma mamada é insatisfatória quando gera frustração pela não completude. Tendo incorporado coisas boas e coisas ruins, o mundo interno do bebê se estabelece como uma luta “entre o que é sentido como bom, ou seja, que apoia o eu, e o que é sentido como mau, ou seja, persecutório ao eu” (Winnicott, 1955c [1954]/2000, p. 364). O que é mau pode ser retido “para ser usado em expressões de raiva” e o que é bom será mantido “para servir ao crescimento pessoal, bem como à restituição e à reparação, e para fazer o bem ali onde imaginativamente havia sido feito um mal (Winnicott, 1988/1990, p. 91). Finalizada a digestão, ou o período de contemplação, o bebê está pronto para remendar os estragos imaginários que ele fez no corpo materno.

No início, devido à imaturidade do bebê, a possibilidade de variação do gesto de oferecimento é limitada. Ele poderá sorrir, fazer um movimento em direção ao corpo da mãe que pode ser associado a um carinho, ou oferecer-lhe uma excreção. À mãe cabe reconhecer o gesto de doação no momento

que ocorre, e assim o bebê poderá sentir que efetuou uma reparação, que os remendos foram feitos e “os instintos de amanhã podem ser aguardados com um medo menor” (Winnicott, 1988/1990, p. 91). Tendo sido integrados à personalidade total do indivíduo, os instintos se tornam significativos para o si-mesmo e permearão as relações humanas, podendo inclusive adquirir entonações de ordem sexual. Nesse sentido, a instintualidade relaciona-se diretamente com o desenvolvimento do eu, com a conquista da capacidade de relacionar-se.

Por ter se deparado com um ambiente incapaz de sobreviver a seus ataques impulsivos por ocasião da conquista do uso do objeto, Letícia temia a destruição, temia a força que é própria dos momentos de excitação e duvidava de sua capacidade construtiva, o que lhe impossibilitava destruir sem ser tomada por uma culpa avassaladora. Suponho que essa era a armadilha na qual Letícia se encontrava aprisionada. Nesse sentido, a mente dessa criança assumia o comando e mantinha-se alerta o tempo todo para sinalizar todos os “não devo isso, não devo aquilo” que de alguma forma ela interiorizou na relação com o ambiente, justamente por se sentir obrigada a preservá-lo, uma vez que não podia contar com a possibilidade de reconstruí-lo. Um longo caminho precisaria ser percorrido até que Letícia pudesse se fortalecer, sentindo-se mais à vontade com o que encontrava em sua realidade psíquica e adquirir recursos pessoais para entrar em um acordo construtivo com a realidade externa.

2.2.2.1 A bondade originária e a moralidade

Uma noção originária de bondade é constituída a partir dos cuidados ambientais oferecidos ao bebê. A moralidade pessoal que se manifesta com as conquistas do estágio do concernimento tem suas raízes fincadas nos

estágios mais primitivos do amadurecimento. Cuidado, confiabilidade e moralidade estão intrinsecamente relacionados.

São as experiências iniciais que, repetidas inúmeras vezes, capacitam a criança a alcançar os pré-requisitos para o estabelecimento da moralidade. O sentimento de culpa, o senso de responsabilidade, a capacidade para se colocar no lugar do outro, o desejo de consertar os danos causados pela destrutividade pessoal, de construir e oferecer algo com intenção reparatória, são conquistas de alta complexidade que tiveram início com a identificação da mãe ao seu bebê, o que possibilitou oferecer-lhe os cuidados específicos levando em conta o lactente como pessoa singular. A base da moralidade “é a experiência fundamental do bebê de ser o seu próprio e verdadeiro eu, e de continuar sendo” (Winnicott, 1993c [1962]/1999, p. 121).

O bebê que vivenciou experiências de confiabilidade incorpora a bondade dentro de si e essa bondade dará origem à capacidade de ser moral. “O que a criança deve à mãe é o ambiente idôneo propiciado pelo amor materno” (Winnicott, 1949g/1982, p 108). O bebê passa a se importar com a mãe, por ela ser a pessoa que cuida dele e da qual ele depende.

Podem ocorrer extravios no processo de constituição da moralidade pessoal, se a mãe-objeto não for capaz de sobreviver ao impulso destrutivo do bebê ou se a mãe-ambiente não reconhecer e aceitar o gesto reparador dele. Nesse caso, a culpa que emerge é pela perda da mãe, e não por tê-la atacado e ela continuar presente, a manter o seu amor por ele. Desse modo, a capacidade para sentir-se preocupado se esvaece (Winnicott, 1949g/1982). Por outro lado, quando tudo corre bem, gradativamente a criança adquire o sentido de responsabilidade, tendo por base um sentimento de culpa e a

presença contínua da mãe ou quem a substitua, durante o tempo em que acomoda a destrutividade que faz parte do estar vivo.

Essa destrutividade torna-se cada vez mais uma característica na experiência das relações objetivas, e a fase de desenvolvimento a que me refiro dura entre seis meses a dois anos, após o que a criança pode realizar uma fusão satisfatória da ideia de destruição do objeto com o fato de amar esse mesmo objeto. A mãe é necessária durante esse tempo todo, por causa do seu valor de sobrevivência (Winnicott, 1949g/1982, p 108).

Os métodos sensíveis utilizados pela mãe, assim como a realidade de seu amor, permitem que “as raízes do senso moral pessoal” do bebê sejam resguardadas (Winnicott, 1949g/1982, p. 107). A mera obediência da criança a um código moral externo não pode ser reconhecida como favorecedora de uma atitude moral saudável. A moralidade ou ainda a ideia de Deus imposta de fora, e que prescinde da experiência de bondade que deriva da confiabilidade ambiental, é artificial e indica submissão. Trata-se de uma moralidade à qual o indivíduo se adapta, de maneira mais próxima da rigidez, sempre em busca de um ideal acima de qualquer possibilidade de condenação. Para ser apreendida pela criança de um modo efetivo, a educação moral deve aguardar a aquisição da moralidade inata que advém dos processos de desenvolvimento quando em presença de um cuidado ambiental suficientemente bom. Aos pais atribui-se a transmissão dos valores próprios do sistema social local a seus filhos, entretanto é necessário aguardar que a criança tenha adquirido uma moralidade pessoal para em seguida ter acesso aos códigos de conduta construídos pela cultura.

Letícia erigiu um código moral extremamente rígido, algo que lhe assegurava o controle de sua impulsividade pessoal. Uma situação narrada por Livia e que lhe chamou a atenção de um modo especial refere-se a um domingo quando a família estava em um clube da cidade e a filha interessou-se por participar de uma atividade na qual as crianças eram

maquiadas, colocavam perucas, ganhavam balões e podiam desenhar. Letícia foi até o local onde as atividades se realizavam mas logo voltou desapontada para perto da mãe. Justificou que não gostou de estar naquele espaço porque “as músicas que estavam tocando não eram de criança e falavam umas bobezas”. Lívia mencionou que as tais músicas eram pagode e axé e ficou preocupada porque sua filha, com frequência, mostrava-se rígida e moralista. Lembrou-se de outro episódio que também gerou um estranhamento. O irmão de Letícia, de quatro anos, estava brincando no computador e acessou um jogo chamado “beijo no escritório”. Letícia viu o irmão jogando e chamou a mãe. Quando Lívia se aproximou e viu o que o filho estava fazendo, começou a rir. Letícia ficou desapontada e cobrou uma atitude da mãe, questionando: “Mãe, você vai permitir isso?”.

Por que Letícia agia assim? O que a levava a manter-se vigilante, julgando e condenando as situações e pessoas com as quais se envolvia? Winnicott faz ver que se o sentimento de culpa da criança, baseado na constatação de sua destrutividade pessoal (eu te amo, eu te como) e que leva ao impulso construtivo, “está ausente [...] então ela não chega ao ponto de permitir o impulso. Instala-se, em vez disso, o medo, e a criança se inibe com relação a todo o sentimento que naturalmente se constrói em torno desse impulso” (1984b [1966]/2005a, 123). Se Letícia se tranquilizasse e usufrísse das experiências que pudessem deixá-la excitada, a angústia que sobreviria poderia ser de difícil trato. Um dos sintomas de que Letícia não havia integrado à destrutividade pessoal era seu ímpeto moralista.

Cito outra situação também trazida por Lívia durante uma conversa comigo e que segue nessa mesma direção: Letícia esqueceu o caderno de história em casa e a professora mandou um bilhete dizendo que a aluna não estava com o material necessário para a aula. Quando o pai dela chegou do

trabalho, ela contou o ocorrido e disse: “Pai, se você quiser me dar um castigo, eu aceito porque é merecido. Eu fiz uma coisa errada”. O pai ficou surpreso com a atitude da filha e não conseguiu dizer nada, ficou pensando sobre como deveria reagir. Então Letícia continuou: “Já sei, pai, você não me dá a mesada este mês”. O pai concordou porque ficou com medo de não tomar nenhuma atitude e Letícia relaxar em relação a fazer suas tarefas escolares. Livia sabia que a filha estava ansiosa para receber a mesada naquele mês porque queria comprar um brinquedo. Em conversa com Livia, Ricardo pediu para ela comprar o que a filha queria, mas, segundo a mãe, Letícia não reclamou de nada, não tocou mais no assunto, “aceitou a punição sem reclamar” e Livia não retomou a questão com a filha.

Aqui é importante considerar a função dos pais no sentido de humanizar o código moral primitivo da criança. Uma das razões pelas quais eles precisam educar moralmente seus filhos vem da constatação de que o código moral inato da criança pequena “tem uma característica ferrenha, crua e incapacitante. O código moral adulto se torna necessário porque humaniza o que na criança é desumano” (Winnicott, 1963d/1983, p. 95). Na situação vivida por Letícia, seus pais poderiam ter conversado com ela reconhecendo que não há nada de errado em esquecer, vez ou outra, o material escolar em casa. Poderiam ter estendido a conversa com Letícia tentando ajudá-la a pensar em alternativas para evitar que isso acontecesse novamente. Poderiam lembrá-la de situações em que eles esqueceram algo importante e como lidaram com isso. No entanto, nada disso aconteceu. Letícia determinou sua própria punição e os pais acataram a decisão dela. Novamente é possível perceber uma inversão de papéis: quem, na situação narrada, agia como o adulto responsável?

-
- 8 A palavra *concernimento* (e *pré-concernimento*) é um neologismo proposto por Zeljko Loparic para traduzir *concern*, em substituição ao termo *preocupação*. Antes de conquistar a capacidade de responsabilizar-se pela própria destrutividade, o bebê é *incompadecido*, o que caracteriza a fase *pré-concernimento*.
 - 9 A hora lúdica foi realizada meses antes de Letícia ser encaminhada para o atendimento clínico. O objetivo da psicóloga escolar que a propôs foi buscar indícios do que estaria interferindo na condição de aprendizagem dessa criança.
 - 10 É importante considerar que nessa etapa do amadurecimento, o pai ainda não é percebido pela criança como um terceiro. Ele existe enquanto um aspecto da mãe. Para maior aprofundamento a respeito do papel do pai na teoria do amadurecimento, consultar Rosa, C. D. (org.). (2014).
 - 11 Trata-se de objetos em forma de piões, cujo jogo consiste em lançar dois piões em alta velocidade, em um tabuleiro apropriado. Os piões se deslocam pelo espaço do tabuleiro e se esbarram enquanto giram, em um confronto direto. O pião que girar mais tempo confere pontos à pessoa que o lançou.

CAPÍTULO III . O FUNCIONAMENTO DA MENTE E SUA RELAÇÃO COM O AMADURECIMENTO EMOCIONAL

O cérebro é a massa de matéria cinzenta e branca que jaz oculta dentro do crânio, ao passo que a mente é a parte da pessoa que armazena lembranças, pensa e deseja (se é que o faz). O cérebro é diferente da mente, assim como o nervo é diferente do impulso que viaja ao longo dele.

Winnicott

3.1 O despertar das funções mentais

Além dos fenômenos transicionais, outro recurso que passa a ficar disponível ao bebê, ainda na passagem da dependência absoluta para a dependência relativa, é o início da atividade mental. A compreensão intelectual se apresenta a serviço da desadaptação do ambiente, auxiliando o bebê a suportar a gradual constatação da existência de um ambiente externo a si mesmo e que pouco a pouco parece se impor a ele. Quando a mãe começa a falhar no atendimento ao bebê, ele, procurando preservar a onipotência, usa a inteligência para preencher “o hiato entre a adaptação

total e a adaptação incompleta” (Winnicott 1953a [1952]/2000, p. 312). Isso vai ao encontro da concepção de Winnicott de que “a raiz mais importante da mente é a necessidade que o indivíduo tem de um ambiente quase perfeito” (1954a [1949]/2000, p. 335). Um ambiente humanamente perfeito comporta um grau de previsibilidade e, por esse aspecto, mostra-se confiável.

O intelecto começa a explicar, admitir e antecipar a desadaptação (até certo ponto), [...]. As experiências são catalogadas, classificadas e relacionadas a um fator tempo. Muito antes de o pensamento se transformar numa característica, possivelmente necessitando de palavras para se realizar, o intelecto já tem uma tarefa a cumprir (Winnicott, 1988/1990, p. 161).

O bebê começa então a compreender as ausências e falhas maternas de modo a relacionar fatos e a fazer previsões. Nesse estágio, o processo de desilusão é a mola propulsora do funcionamento mental do bebê.

A função de comparação desenvolve vida própria e permite que se façam previsões, o que se coloca a serviço da necessidade de preservar a onipotência. Paralelamente a isto, a elaboração da função, enriquecida por lembranças, se transforma em imaginação criativa, sonho e brinquedo (também a serviço da onipotência). Desta maneira, o pensar vem a existir como aspecto da imaginação criativa; ele serve à sobrevivência da experiência de onipotência e é um ingrediente da integração (Winnicott, 1989s [1965]/1994, p. 121).

Comparar e fazer previsões - algo fundamental para o desenvolvimento de capacidades cognitivas - origina-se nas experiências pessoais do bebê, quando o ambiente deixa de se adaptar plenamente a ele. Vale lembrar que o intelecto tem um funcionamento “dependente da qualidade do aparelho eletrônico e, também, da maneira pela qual o desenvolvimento emocional do indivíduo está se formando” (Winnicott, 1989s [1965]/1994, p. 122). Se um bebê se desenvolve emocionalmente de um modo satisfatório ele poderá liberar a mãe da necessidade de uma adaptação perfeita porque já pode contar com seus recursos imaginativos e intelectuais.

O bebê pensa consigo mesmo (enquanto grita) que tem realmente razão em fazê-lo, porque os ruídos que escuta fora de cena indicam que algo está vindo que atenderá exatamente as suas necessidades. Ele também tem as suas lembranças. Pode gritar, mas não está aflito, porque manteve a esperança, sabendo (por reunir dois mais dois) que o alívio se acha à mão, o alívio quanto a uma necessidade premente e a um senso de ameaça a onipotência. Este desenvolvimento da compreensão que o bebê tem, do que está se passando, resulta na capacidade crescente da mãe de fracassar em adaptar-se às necessidades de seu bebê (Winnicott, 1989s [1965]/1994, p. 122).

Por ter acumulado inúmeras lembranças dos cuidados recebidos e agora acrescido da atividade mental, o bebê desenvolve uma forma de compreender, de ser capaz de esperar pelo atendimento às suas necessidades, recorrendo a elaborações que envolvem o princípio de causalidade, estabelecendo relações entre a movimentação do ambiente, os barulhos que ele ouve, com a constatação de que já estão providenciando aquilo que irá satisfazê-lo. Os gritos e protestos do bebê que costumam preceder ao atendimento de suas necessidades indicam que sua excitação alcançou o ápice e exige satisfação. Eles não partem de um estado de desespero ou de aflição se o ambiente no qual ele está inserido mostrou-se confiável.

Desde muito cedo o bebê já é capaz de operar as funções primitivas de catalogar, categorizar e comparar, funções estas que com o tempo se tornarão mais complexas, e passarão a compor todos os sentidos que se possa dar à palavra “pensar”. O pensar torna-se dessa forma “um dos aspectos do processo integrador” (Winnicott, 1989s/ [1965]/1994 p. 123). Há, entretanto, o risco de o ambiente falhar de forma mais acentuada devido à crescente capacidade mental do bebê. Em situações assim, a mãe, sentindo-se sobrecarregada com a dependência, explora o intelecto do filho.

Se tomarmos agora o caso de um bebê cujo fracasso da mãe em adaptar-se é rápido demais, podemos descobrir que ele sobrevive por meio da mente. A mãe explora o poder que o bebê tem de refletir, de comparar e de entender [...] este pensar transforma-se num substituto para o cuidado e adaptação materna. O bebê “serve de mãe” para si mesmo através da compreensão, compreendendo demais (Winnicott, 1989s [1965]/1994, p. 122).

Se a mãe apressa o ganho de independência do bebê, ele é levado a usar os recursos próprios por força da necessidade de sobrevivência. “O funcionamento mental passa a existir por si mesmo tornando a ‘boa mãe’ desnecessária” (Winnicott, 1954a [1949]/2000, p. 336), mas podendo acarretar um prejuízo ao amadurecimento emocional do bebê. A mente passa a dominar o psicossoma em vez de ser uma parte especializada do mesmo. Aos olhos da maioria das pessoas o bebê esperto e com ares de independência é merecedor de admiração, entretanto há um grau de irrealidade nesse desempenho surpreendente do bebê (Winnicott, 1988/1990, p.162) A mãe passa a ser desnecessária mas por força das circunstâncias, e não como resultado do processo de amadurecimento da criança. O bebê consegue sobreviver por meio da atividade mental, mostrando-se capaz de lidar com os desafios da vida e tudo pode, aparentemente, ir bem.

Coisas dessa natureza aconteceram com Letícia. Seus pais viam-na como uma criança precoce, capaz de refletir e tomar atitudes que eram próprias de uma pessoa mais velha. Foi na escola que as professoras começaram a desconfiar que ela não estava tão bem quanto parecia. Entretanto, Livia e Ricardo viam a filha como uma menina extremamente bondosa, “muito madura para a idade”, quase um prodígio.

Livia contou que aos 7 meses Letícia já balbuciava as primeiras palavras. Com um ano possuía um repertório verbal bem desenvolvido. Começou a andar cedo também e mostrou-se naturalmente independente em várias situações: logo aprendeu a levar a comida à boca e passou a alimentar-se sozinha, não teve dificuldades para deixar de usar fraldas e tentava trocar suas roupinhas sem a ajuda da mãe.

Quando Letícia tinha por volta de 6 anos e 8 meses, em uma determinada semana Livia sentiu uma forte dor de garganta, estava febril e repousava no sofá da sala. Letícia assistia a seu desenho preferido, porém isso não a impediu de oferecer-se para fazer o almoço naquele dia. Desligou a TV e pediu à mãe que dissesse o que ela teria que fazer. Enquanto Livia mantinha-se em repouso no sofá, orientava a filha na lida com as panelas. Letícia seguiu as instruções à risca e conseguiu servir o almoço, arrumando toda a cozinha depois. Letícia ainda considerou a possibilidade de não ir à escola, caso a mãe não conseguisse levá-la. Acontece que justamente naquele dia estava programado um passeio das crianças em um clube da cidade. Letícia havia esperado por isso com grande expectativa e agora se mostrava capaz de desistir do passeio para cuidar da mãe. Por sorte, a mãe resolveu levá-la para a escola.

Por que Letícia dava mostras de uma suposta maturidade para além de sua idade cronológica? O que a levou a tentar proteger a mãe, poupando-a de fazer o almoço e permanecer em repouso? Ocorre-me que Letícia percebia certa fragilidade na mãe e era preciso livrá-la de um esforço, que aos olhos da filha, poderia ocasionar mais algum dano.

Por outro lado, o que teria levado Livia a aceitar a contribuição de Letícia, mesmo tendo a criança de lidar com riscos à própria integridade física, manuseando panelas ao fogo? É plausível pensar que, sentindo-se fragilizada pelo mal-estar que se abateu sobre ela naquele dia, Livia perdeu a condição de avaliar objetivamente a questão. Seu desconforto físico ganhou supremacia sobre a integridade da filha e, nesse caso, quem era a mãe? Quem era a filha?

Outra situação narrada por Livia e que vai nessa mesma direção é referente às suas chegadas a casa, após as aulas na faculdade. Quando Livia

chegava à noite, Letícia a recebia na garagem da casa e ia logo perguntando: “Como foi a aula hoje? O que você fez na faculdade? O que você lanchou? Mãe, eu não estou vendo você estudar. Acho que você precisa estudar mais”.

Em uma de nossas conversas Lívia comentou que por muito tempo a filha brincou com as bonecas como se elas tivessem vida. Se ela ia para a casa da avó e a boneca ficava, ela deixava a mamadeira e recomendações para a mãe cuidar bem da “sua filha”. Ligava de lá para saber o que o bebê dela estava fazendo e se a mãe estava cuidando dele direito. Segundo Lívia, Letícia “misturava muito a fantasia com a realidade”. A possibilidade de separar fantasia e realidade encontra-se diretamente relacionada à sobrevivência da mãe por ocasião da conquista do uso do objeto e à elaboração do concernimento.

É possível inferir que muito precocemente Letícia passou a cuidar do ambiente no qual estava imersa. Não conseguindo manter-se disponível para a criança na situação de dependência, provavelmente Lívia desejou se livrar dessa condição o mais rápido possível.

Quando “os adultos transferem responsabilidades [...] tal ato pode representar uma espécie de abandono num momento crítico. [...] Uma criança assim pode ficar prematuramente velha e perder a espontaneidade, os jogos e o impulso criativo despreocupado” (Winnicott, 1969a/2005c, p.156), o que caracteriza a existência pela via do falso si-mesmo. Letícia mostrava um crescimento pessoal que acontecia em conformidade ao que o ambiente esperava dela. “O falso si-mesmo, desenvolvido com base na submissão, não pode candidatar-se à independência da maturidade, salvo, quem sabe, a uma pseudomaturidade [...]” (Winnicott, 1953a [1952]/2000, p. 312).

Letícia desenvolveu um falso si-mesmo cuidador, na linha da autossustentação, tendo como base o uso da função mental. Essa defesa a habilitava a se tornar autossuficiente, assim não ficaria à mercê de um ambiente do qual não lhe era possível depender. É como se a mente dessa criança precisasse substituir a função de proteção e *holding* que teriam que vir do ambiente. A psique de Letícia foi atraída pela mente, afastando-se do relacionamento íntimo que originalmente deveria manter com o soma. O resultado foi a formação de uma “psique-mente, um fenômeno patológico” (Winnicott, 1954a [1949]/2000, p. 336).

O funcionamento excessivo da mente foi um empecilho para a integração da personalidade de Letícia e para a constituição do verdadeiro si-mesmo. “[...] existe sempre, para aqueles cujo cérebro foi explorado, a ameaça de um colapso da inteligência e da compreensão para o caos mental ou para a desintegração da personalidade (Winnicott, 1989s [1965]/1994, p. 122). Letícia era compreensiva, protetora, cuidadosa em excesso, esforçando-se para manter seu ambiente próximo na mais perfeita ordem. A espontaneidade, a manifestação de qualquer impulso agressivo não faziam parte de seu repertório pessoal.

Além de cuidar da mãe, das bonecas, como já mencionado, Letícia se preocupava com a manutenção da vida no planeta Terra. Certa vez, um amigo de Ricardo, pai de Letícia, foi visitá-los. Como era fumante, jogou os quimbas do cigarro no quintal da casa. Letícia recolheu-os e no outro dia, quando o amigo voltou ela foi falar com ele sobre isso. Falou que precisamos cuidar da natureza e que ele havia feito uma coisa errada. Ricardo chamou-lhe a atenção pelo modo como ela estava falando com o amigo dele. Letícia saiu da sala e foi para o quarto. Daí a pouco voltou chorando, pediu desculpas e disse que só queria ajudar. Que ela pensou que talvez ele não

tivesse aprendido isso na escola e que era preciso pensar nas crianças e procurar cuidar do planeta que é a nossa casa. Letícia mostrava-se excessivamente mental, argumentativa no sentido de prevenir possíveis estragos que ela ou qualquer outra pessoa de sua convivência pudesse promover no ambiente.

Aparentemente, aos olhos dos pais de Letícia, ela era uma criança que estava se desenvolvendo bem, por isso não entendiam e nem se preocupavam com as dificuldades dela para fazer amigos e brincar e nem com suas dificuldades escolares. Na perspectiva deles, tudo seria resolvido com o tempo, não seria necessária nenhuma intervenção específica.

Winnicott afirma que o falso si-mesmo é uma defesa muito eficiente, levando a uma “integração ilusória que se desfaz assim que é aceita como real e chamada a contribuir” (Winnicott, 1965s [1955]/2005b, p. 223). Ainda que em alguns casos, o falso si-mesmo possa garantir à pessoa, por um longo tempo ou durante toda a vida, “uma saúde aparente” (Winnicott, 1955d [1954]/2000, p. 385), essa saúde é ineficaz para manutenção da integração e para o fortalecimento do ego.

3.2 Relações entre o intelecto e a integração da personalidade

Se há saúde emocional a mente funciona integrada à psique. Falhas ambientais podem comprometer a saúde psíquica e esta por sua vez afeta o funcionamento mental. Falhas recorrentes no início da vida apresentam-se ao bebê como uma intrusão, obrigando-o a reagir na tentativa de defender-se contra angústias de aniquilamento (Winnicott, 1954a [1949]/2000). As reações do bebê paralisam ou distorcem o processo de amadurecimento e

repercutem no uso de seus recursos intelectuais. As condições iniciais de existência interferem na qualidade dos pensamentos.

Chegar a estabelecer relações objetivas com a realidade externa, criar ideias a partir da própria experiência e refletir sobre elas em um contexto mais amplo, ser capaz de manter relações simbólicas com o ambiente, são possibilidades que não se desenvolvem independentes dos acontecimentos que se sucedem no processo de amadurecimento, especialmente em seus estágios iniciais. Se tudo corre bem em termos maturacionais, considerando-se a existência de um bom tecido cerebral e as condições ambientais satisfatórias, a capacidade mental da criança, à medida que ela se desenvolve, vai ganhando complexidade e profundidade, alcançando expressões cada vez mais próximas de sua potencialidade.

Uma criança que não está reunida em um eu integrado poderá encontrar dificuldade para abstrair o conceito matemático de unidade: “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” (Winnicott, 1984h [1968]/2005c, p. 44).

Retomo aqui, de forma breve, o percurso do processo de amadurecimento até que a pessoa alcance o estatuto de unidade. Com isso, almejo delinear as relações entre tornar-se UM e ser capaz de fazer uso de relações simbólicas, algo que é inerente ao conceito matemático de unidade. Antes, porém, é necessário considerar que uma pessoa estabelece relações simbólicas quando é capaz de compreender que uma coisa pode substituir outra¹², que uma imagem ou um número, por exemplo, podem representar a coisa em si.

No início, logo nos primeiros tempos de nascido, o bebê é um ser não-integrado, imaturo para reconhecer os objetos como externos. “O objeto,

com o qual o bebê se relaciona, de sua perspectiva, nesse momento, não pode ser, de maneira alguma, símbolo de algum outro; ao contrário, ele é o objeto único, criado com base na singularidade do aqui e agora da necessidade do bebê” (Fulgêncio, 2011, p. 396). Trata-se do objeto denominado por Winnicott de subjetivo, objeto este que ganha existência pela devoção que a mãe dedica ao bebê nos momentos iniciais de sua vida.

Apoiada no crescente amadurecimento do filho, a mãe começa a falhar gradualmente no atendimento às necessidades dele. Um processo de separação mãe-bebê se instala e ele elege um objeto para fazer as vezes da mãe. Com o objeto transicional, o bebê inaugura um modo de relacionar-se com o objeto não-eu - algo que tem uma materialidade, uma realidade própria e ao mesmo tempo, paradoxalmente, ainda é eu - foi criado subjetivamente pelo indivíduo. Os fenômenos transicionais situam-se, pois, na passagem da criação subjetiva dos objetos para a percepção objetiva da realidade externa.

De posse do objeto transicional, inauguram-se para o bebê as raízes da capacidade simbólica. Ainda que fazendo às vezes da mãe, o objeto transicional não é considerado um símbolo pelo fato de depender da presença dela para manter-se significativo para o bebê. Embora dê início à atividade simbólica, isto não assegura ao bebê que a imagem e o significado do objeto transicional permaneçam vivos, a menos que o cuidado materno concreto dê continuidade ao processo. “Somente a longa jornada que levará ao reconhecimento dos objetos externos é que tornará possível existência de objetos que são símbolos de outros objetos” (Fulgêncio, 2011, p.396).

Na saúde, com o prosseguimento do processo de amadurecimento, “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” (Winnicott, 1953c/2000, p. 321). Dito de outro modo, o indivíduo terá conquistado a posição do uso do objeto, chegando ao Eu Sou e, no estágio do concernimento, integrado sua destrutividade pessoal, podendo usá-la inclusive para sustentar e defender pensamentos próprios. Consegue agora pensar a partir de si mesmo, pode transformar (destruir) e tornar próprio o que se mostra alheio e, nesse sentido, ser criativo. A pessoa que chegou a esse estágio tem um sentimento de existência “como uma posição básica a partir da qual operar” (Winnicott, 1986h [1970]/2005c, pp. 23-24). Tendo alcançado a personalidade unitária, é possível a uma criança utilizar os recursos de sua mente de modo integrado ao psique-soma.

A partir do estado de unidade é possível acrescentar riqueza à personalidade individual, identificar-se com outras unidades que constituem a realidade externa, sentindo-se parte de um todo maior sem perder o contato consigo mesmo. Se isso acontece, a chance de uma criança vir a se identificar com a escola é maior. “[...] a personalidade unitária pode se permitir a identificação com unidades mais amplas – digamos, a família, o lar ou a casa. Agora, a personalidade unitária é parte de um conceito de totalidade mais amplo” (Winnicott, 1984h [1968]/2005c, p. 47).

Em termos de aprendizagem escolar, há consequências importantes para um estudante que frequenta o ensino fundamental, por exemplo, não tendo conseguido ainda se integrar em uma unidade. Cabe aqui lembrar que, matematicamente falando, o número um (unidade) é o elemento a partir do qual se constroem todos os outros números naturais. O número dois representa a soma de duas unidades, o três é o sucessor de dois, ou a soma de três unidades e assim infinitamente. O que afirma Winnicott é que para abstrair a ideia de unidade matemática e com ela realizar as operações lógicas que são inerentes a este campo do conhecimento é necessário, como

ponto de partida, que tenhamos alcançado em nós mesmos um grau satisfatório de integração da personalidade, grau este que nos possibilite ser Um. “É possível demonstrar, durante um tratamento, que a inibição para o uso da aritmética comum derivou da inabilidade da criança em começar a formular o simples conceito de um, da unidade, que para um bom entendedor, representa, em última análise, o próprio si-mesmo” (Winnicott, 1988/1990, p. 138).

Penso que não é apenas em relação à matemática que a ideia de personalidade integrada pode ser valiosa. Ela o é em todos os campos do conhecimento. De um modo geral, expressar-se por meio de um texto escrito com coerência e coesão, compreender a trama histórica de um evento integrando acontecimentos que se desdobraram no tempo-espço, ser capaz de estabelecer diferenciações e ao mesmo tempo apreender as relações entre fatos diversos, também requer um certo grau de integração pessoal; requer, dentre outras coisas, o uso da função mental operando com base na distinção entre fato e fantasia, entre interno e externo, entre eu e não-eu. Caso contrário, se a pessoa ainda não se diferenciou do ambiente, suas relações com o mesmo terão uma conotação fortemente subjetiva.

Isso não significa que as pessoas que não alcançaram a unidade não possam revelar-se inteligentes e chegar à excelência em alguma área do conhecimento. A diferença é que, não tendo alcançado a personalidade unitária, não se sentirão instaladas numa base a partir da qual é possível viver a vida como própria, estarão à procura de um sentido para a sua existência. Ter a mente funcionando desvinculada da integração psicossomática não confere vida e plenitude à pessoa, e é isso o que mais interessa a Winnicott: alcançar o sentido da existência, sentir que a vida vale a pena ser vivida, mesmo com todas as dificuldades que podem se

apresentar no percurso. O funcionamento da mente é imprescindível nesse caminhar, desde que integrada à personalidade total.

Uma pessoa pode possuir um talento especial para estabelecer relações simbólicas complexas e, em termos psicossomáticos, sua mente funcionar dissociada da psique. A mente pode operar com base em uma integração falsa, e nesse caso pode-se observar uma pessoa demonstrando uma habilidade especial em determinada área do conhecimento e em termos da vida prática não conseguir atravessar uma rua sem o risco de ser atropelada, não conseguir estabelecer relações interpessoais básicas, não atribuir sentido às experiências vividas, não sentir-se pessoalmente fortalecida com as conquistas realizadas, ou, nas palavras de Winnicott, “[...] enquanto a matemática superior ganha impulso, a criança fracassa em saber o que fazer com um centavo” (1948h [1968]/2005c, p. 46), dentre inúmeras outras distorções possíveis. Há uma complicação imensa na vida de uma pessoa cujo processo intelectual foi cindido (Winnicott, 1948h [1968]/2005c, p. 44).

Identificar as relações existentes entre o desenvolvimento emocional e a expressão intelectual de uma pessoa apresentou-se como uma questão importante para Winnicott. No livro *Consultas Terapêuticas* (1971b/1984) há uma apresentação de vários atendimentos realizados por ele quando foi possível fazer uma apreciação do uso que crianças e adolescentes faziam da função intelectual. Destaco aqui, a título de exemplo, dois desses relatos, ambos incluindo queixas escolares. No primeiro, a questão que se apresenta é uma cisão na parceria psique-soma, com a mente funcionando de modo exacerbado. No outro, um diagnóstico de deficiência mental foi reconsiderado após o trabalho de psicoterapia desenvolvido junto à criança, com ela mostrando-se inteligente e capaz de aprender.

O menino Charles, de nove anos, queixava-se de dores de cabeça e de pensamentos. “Era sua mente que o estava perturbando e ele começava a ter ideias sobre seu mecanismo de pensamento. Dissera que um pedaço de seu cérebro estava dominando o resto dele” (Winnicott, 1971e/1984, p. 140). Charles dizia: “A escola é de 9h30 às 12h. Devia ser 4 horas de brincadeira. A gente só tem 4 meses de férias, comparadas aos 8 meses de escola o ano todo”. Winnicott reconhecia que ao se queixar dessa forma a criança mostrava-se preocupada com o “pensamento da brincadeira obstruída” (1971e/1984, p.145). Em vez de brincar e usufruir o tempo que tinha para fazê-lo, Charles sofria com a ideia de que a escola lhe roubava um tempo que deveria ser usado para brincar. Charles argumentava, queixava-se da forma como seu tempo estava distribuído. A mente da criança estava tentando dominar a situação e Charles sentia-se impedido de brincar.

É interessante notar que Winnicott, por vezes, orientava os pais de uma ou outra criança a afastá-la temporariamente da escola para que ela pudesse receber os cuidados necessários a fim de retomar seu processo de amadurecimento emocional. Na perspectiva deste psicanalista havia certas prioridades a serem alcançadas antes que uma criança pudesse se beneficiar das contribuições a serem feitas pela escola. Em relação a Charles, Winnicott entendeu que era necessário propiciar-lhe oportunidade de relaxar, brincar e não sobrecarregar a mente dele com exigências objetivas.

À medida que iam conversando, motivados pelos desenhos que realizavam juntos, Winnicott pôde perceber que Charles era um menino cujo intelecto fora explorado, isto é, a mente desse menino estava funcionando dissociada da parceria psique-soma e ele poderia ser ajudado se lhe dessem a oportunidade de brincar, “mas a questão era saber se ele conseguiria brincar e deixar de lado o mecanismo de sua mente” (Winnicott,

1971e/1984, p. 147). Havia para esse menino uma ameaça constante de ele reviver uma angústia impensável, ocasionada por falhas ambientais em momentos mais primitivos de sua vida. Ele se defendia dessa ameaça permanecendo em um estado confusional agudo e sentindo muito medo de ficar totalmente confuso.

O relato do trabalho realizado com Charles exemplifica os casos em que a mente de uma criança tem um funcionamento cindido da parceria psicossomática, com o potencial intelectual mostrando-se bastante favorável, o que não garante o êxito da criança nas relações com o mundo compartilhado. Não sobrecarregar a mente de uma criança como Charles é a primeira medida a ser tomada. Aqui é imprescindível contar com a cumplicidade dos pais e, sempre que possível, envolvê-los ativamente no processo terapêutico.

O próximo relato refere-se a uma consulta terapêutica realizada com Bob, um menino de seis anos. O trabalho de Winnicott com esse menino e seus pais transcorreu em apenas um mês, sendo realizado um encontro com Bob e duas entrevistas com os pais dele. Winnicott reconheceu que a importância deste atendimento estava ligada ao fato de Bob ter um atraso na aquisição da fala, persistindo, por alguns anos, uma importante distorção na linguagem. Bob ainda tinha dificuldade para aprender e reiteradas vezes foi visto pelos pediatras, autoridades escolares e por seus pais como uma criança com grave déficit intelectual.

Winnicott, entretanto, nos informa que, em relação a Bob, “as dificuldades eram compatíveis com esquizofrenia infantil, tendendo à recuperação espontânea. Seu problema principal era dificuldade no aprendizado” (Winnicott, 1965i/1984, p. 97). Atribuía as dificuldades de Bob a seu transtorno emocional. Isto é, Bob havia erigido defesas contra

ansiedades intensas devido a falhas ambientais em um período inicial de sua vida. Houve uma paralisação no seu processo de amadurecimento antes de ele conseguir alcançar a externalidade ou a realidade compartilhada. É justamente esse fato que traduz a condição psicótica de uma pessoa e é isso que interfere negativamente no processo de aprendizagem dela. Ou seja, as defesas impedem a integração das experiências vividas, mantendo a pessoa protegida contra a possibilidade de reviver a angústia primitiva. O funcionamento da mente fica estacionado e opera apenas com os recursos primitivos que possuía no momento em que o trauma ocorreu.

É interessante notar que a esquizofrenia, ou condição psicótica que resulta em séria dificuldade no aprendizado, é de fato uma organização de defesa altamente sofisticada. A defesa é contra a ansiedade primitiva, arcaica (“inconcebível”), produzida por falha ambiental no estágio de dependência quase absoluta da criança. Sem a defesa, havia uma quebra da organização mental da ordem de desintegração, despersonalização, desorientação, queda para sempre e perda do senso do real e da capacidade de se relacionar com os objetos. Na defesa 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 (Winnicott, 1965i/1984, p. 98).

Em relação a Bob, havia uma possibilidade de ele se recuperar desse estado de coisas. Houve uma falha ambiental pontual, “limitado em quantidade” (1965i/1984, p. 98), que levou a uma organização de defesas que favorecia a Bob tornar-se ausente, isolado do contato com a realidade objetiva, pois ele temia ser traumatizado o tempo todo. Bob sentia-se protegido desde que se ausentasse psiquicamente.

Com o resultado do trabalho desenvolvido junto a Bob, Winnicott presumiu que as defesas organizadas em função do acontecimento traumático puderam ser abandonadas, uma vez que Bob pôde se lembrar do ocorrido e então, poderia agora esquecê-lo. Os pensamentos que se

encontravam desarticulados do funcionamento psicossomático puderam ser integrados. A partir daí Bob passou a se desenvolver melhor na escola.

Ao referir-se às crianças “desajustadas”, Winnicott (1965s [1955]/2005a) considera que o ambiente que com elas falhou em algum momento deve esforçar-se para oferecer a provisão ambiental necessária a fim de que haja prosseguimento do processo maturacional. Com relação a Letícia, seus pais não conseguiram perceber que ela precisava de um cuidado especial para alcançar a integração da personalidade. Com a insistência da escola para que procurassem ajuda e ainda com nossas conversas, e com o andamento da psicoterapia, eles puderam sustentar a constatação de que havia algo de artificial e frágil na personalidade da filha.

Letícia teve que se adaptar à sua mãe, uma vez que esta teve dificuldades para adaptar-se às necessidades da filha. Livia esperava um bebê calmo, frágil e passivo; Letícia mostrou-se, nos primeiros tempos de nascida, voraz, exigente e vigorosa e se deparou com um ambiente incapaz de sobreviver a seus ataques impulsivos. Teve dificuldades, principalmente, no que se refere à integração da instintualidade e todas as consequências que disso decorrem. Passou então a temer a destruição que seus gestos pudessem provocar. Para manter o controle sobre sua carga de impulsos agressivos, Letícia perdeu algo “em termos de liberdade interior” (Winnicott, 1964d/2005a, p. 105). Com isso, estabeleceu-se uma frágil diferenciação eu, não-eu, e a discriminação entre fato e fantasia permaneceu precária. Letícia também não conseguiu integrar aspectos amorosos e aspectos destrutivos como impulsos sobrepostas e presentes em si mesma. Não alcançou a possibilidade de sentir amor e ódio em relação a uma única pessoa. Não chegou a uma integração mais consistente de sua personalidade e isso

dificultava o relacionamento dela com as oportunidades de crescimento afetivo e cognitivo propiciado pela escola.

Assim, a capacidade intelectual de Letícia mostrou-se diminuída quando em interação com as exigências escolares, ficou aquém do seu potencial devido a defesas que ela organizou em seu mundo psíquico para proteger-se de intensas ansiedades. Não havia espaço disponível, na mente dessa criança para as questões mais objetivas do dia a dia. Ainda que mentalizad, isto é, de usar prioritariamente as elaborações mentais como anteparo na relação com as demandas cotidianas, ela não conseguia fazer uso de sua inteligência para conseguir ler, escrever, raciocinar matematicamente e ainda mostrar-se espontânea e criativa.

Por meio das elaborações de sua mente, Letícia procurava dar um contorno para aquilo que se apresentava como ameaça à sobrevivência do ambiente. Mesmo parecendo bastante inteligente quando se expressava por meio de palavras, ela não conseguia responder aos desafios propostos pela escola e ficava cada vez mais defasada em relação aos colegas do mesmo grupo. O próximo fragmento de uma sessão realizada com ela poderá ilustrar essas afirmações.

Em um de nossos encontros Letícia quis jogar torrinha. Escolheu a vermelha para si “porque é cor de sangue e Jesus deu seu sangue para nos salvar. Agora a gente não precisa mais passar sangue nas portas para não deixar as pragas entrarem”. Ouvindo Letícia, fiquei perplexa. As relações que ela estabelecia a partir das situações que se apresentavam eram deslocadas do contexto presente: a cor vermelha da torrinha foi associada a sangue de Jesus, o que por sua vez remeteu a uma passagem bíblica. O tempo todo, os pensamentos dessa criança se apresentavam e interferiam na possibilidade de ela desfrutar das brincadeiras, o que revelava sua não espontaneidade. A

espontaneidade envolvia riscos e Letícia tinha medo de ser destrutiva. O pensamento entrava como tentativa de controle e também como expressão de angústia. O tema da agressividade e da destruição se reapresentava a todo o momento em nossas interações.

Conforme afirma Dias (2003), as pessoas que se mostram impossibilitadas de viver experiências, “ao invés de estarem ali, no acontecimento presente, elas estão fora de si, ocupadas em defender-se de alguma invasão, de algum tipo de aprisionamento, prevenindo algum mal-estar que possa advir; tudo o que ocorre, então, é externo a elas, de modo que nada permanece” (p. 124). É possível pensar que a mente de Letícia havia se estruturado para atuar na função de controle por meio de crenças estabilizadoras: Jesus nos salvou com seu sangue e já não há mais perigo, portanto, se eu cometer alguma transgressão, não há nada a temer. Tais argumentos se apresentavam em diversas situações, roubando a oportunidade de Letícia brincar livremente seguindo um fluxo impulsivo qualquer, de ser espontânea e criativa.

A mente hiperativa de Letícia funcionava predominantemente para protegê-la, substituía as excitações por pensamentos, geralmente pensamentos dominados por uma lógica moralista. Não atuava de modo a fortalecer essa criança, possibilitando-lhe evoluir em termos cognitivos. Neste sentido, novamente é possível constatar que Winnicott reconhecia o desenvolvimento intelectual diretamente relacionado ao desenvolvimento emocional. Alcançar a personalidade unitária é condição necessária para que ocorra uma aprendizagem enriquecedora e significativa.

Entretanto, chegar a ser um Eu integrado não representa o final de um processo. Pela vida afora uma pessoa terá como tarefa integrar as

experiências vividas e o Um que era ontem se tornará mais consistente pelo acréscimo das experiências de hoje e de amanhã.

Há vínculos estreitos entre o grau de amadurecimento pessoal conseguido por uma criança e a compreensão que ela poderá alcançar (ou não) dos conteúdos disciplinares veiculados na escola. Sem uma sustentação ambiental suficientemente boa, torna-se incerta a possibilidade de ela alcançar o estado de unidade, o que vem a comprometer a qualidade de seus processos de aprendizagem. As condições ambientais que sustentam a vida terão sempre uma função importante no processo de amadurecimento de uma pessoa. Isso mais uma vez leva à ideia da importância da escola como ambiente facilitador na promoção da continuidade dos processos maturacionais de seus estudantes.

¹² Tomo como referência para a definição de símbolo, as ideias de Peirce (1975).

CAPÍTULO IV. A FAMÍLIA E A ESCOLA COMO INSTITUIÇÕES QUE FAVORECEM A INTEGRAÇÃO DA PERSONALIDADE

Lembrem-se da criança individual, do processo de desenvolvimento da criança, do desconforto da criança, da necessidade que a criança tem de auxílio pessoal, simultaneamente, é claro, à lembrança contínua da importância da família e dos vários grupos escolares e de todos os outros que conduzem ao grupo que chamamos de sociedade.

Winnicott

Na epígrafe acima há um apelo: que as pessoas não percam a dimensão dos cuidados que uma criança requer, que não deixem de reconhecer e oferecer o apoio que elas necessitam para que alcancem a vida em sociedade. Sabendo que para Winnicott o que conta não é uma adaptação passiva às instâncias sociais e sim a possibilidade de contribuir para a manutenção ou transformação delas, viver em sociedade é algo diretamente relacionado à fruição da própria vida. À família e à escola cabem o desafio de, nesse

sentido, contribuir com as crianças que se apresentam sob seus cuidados. O apelo de Winnicott ressoa de modo central neste estudo.

4.1 A família como alicerce do crescimento pessoal

À medida que a criança conquista um ambiente interno e caminha rumo à independência relativa, a família sustenta o ganho de maturidade em expansão de seu novo membro. No início ela precisa contar com a estabilidade familiar, para seguir adiante no seu amadurecimento. Se a segurança ambiental é perdida em função de desentendimentos entre os pais, separação, adoecimento de um deles ou qualquer outro acontecimento que fragilize a unidade familiar, a criança se tornará angustiada e poderá perder a liberdade de exercer espontaneamente seus impulsos agressivos, ficando impedida de estabelecer um modo satisfatório de relacionar com eles.

Se tudo corre bem, no estágio do concernimento, a criança é capaz de se perceber integrada e separada da mãe - que agora também é reconhecida como uma pessoa inteira, e ainda se dar conta da existência pai como pessoa importante na configuração familiar. Tem início para a criança a noção de família.

Tendo alcançado a possibilidade de estabelecer relações interpessoais, conquistado o senso de responsabilidade e podendo contribuir para a estabilidade familiar, a criança passa a perceber o pai como imprescindível para continuar proporcionando a segurança a fim de que a dinâmica do círculo benigno possa prosseguir. Assim, por meio daquilo que os filhos necessitam e esperam receber de cada um dos pais, a unidade da família vai se estabelecendo.

Os cuidados requeridos pelos filhos no estágio do concernimento não podem ser providos tão somente pela mãe. Ao pai cabe contribuir para criar um ambiente familiar indestrutível (Winnicott, 1968d [1965]/2005c, pp. 85-86). Ambiente este relacionado com a aceitação da destrutividade da criança, limitando-a ou impedindo-a, caso necessário, porém, sem condená-la por isso. Um pai que teme a própria agressividade, que se sente frágil ou permanece ausente, sem se dar conta desautoriza o filho a expressar o amor excitado, levando a uma inibição do impulso. Nesse caso, pode-se reconhecer, tanto na criança quanto no ambiente familiar, um medo de que algum aspecto da destrutividade se manifeste e seja incontrollável. A vigilância para que a paz e a concórdia prevaleçam minam as forças de vida da própria criança.

Como é uma 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. [...]. Se o lar consegue suportar tudo o que a criança pode fazer para desorganizá-lo, ela sossega e vai brincar; [...]. Antes de mais nada, a criança precisa estar consciente de um quadro de referência se quiser sentir-se livre e se quiser ser capaz de brincar, de fazer seus próprios desenhos, ser uma criança irresponsável (Winnicott, 1946b/2005a, 129).

Tudo isso ocorre porque para uma criança pequena a personalidade não está firmemente integrada, ela ainda não aprendeu a tolerar e fazer frente aos instintos, as relações com a realidade externa também não foram suficientemente sedimentadas. É preciso testar essa realidade, certificar-se de que é seguro expressar-se com intensidade, podendo até contrariar as expectativas do ambiente sem que este se desmanche feito um castelo de areia. “As crianças pequenas compreendem muito bem as palavras bom e mau, e não adianta dizer que, para elas, essas ideias estão apenas na fantasia, uma vez que, na verdade, seu mundo imaginário pode parecer-lhes bem mais real do que o mundo externo” (Winnicott, 1940b [1939]/2005a, p. 28).

Por isso, as relações que a criança estabelece no ambiente familiar devem possibilitar a construção de um sentimento de segurança e de amparo. Somente desse modo ela poderá se sentir à vontade porque sabe que, a despeito de toda sua capacidade destrutiva (fantasiada), o ambiente se manterá estável.

Nas primeiras conversas que estabeleci com os pais de Letícia, quando interoguei Ricardo sobre o que ele pensava a respeito dos comportamentos da filha em relação a preocupar-se exageradamente com bem-estar das pessoas, ele afirmou que percebia a maturidade precoce dela. Às vezes se preocupava porque ela deveria estar mais tranquila, ter uma vida descontraída e própria da idade, mas a filha nunca fora assim.

Ricardo disse também que sentia dificuldade para se aproximar afetivamente de Letícia. Era rígido demais e temia que seu comportamento ríspido a prejudicasse e por isso evitava corrigi-la, deixando que Livia tomasse a frente na educação da menina. Como um profissional ligado à área de segurança pública, relatou que em seu trabalho presenciava situações inimagináveis em que jovens transgressores estavam envolvidos. Ao pensar na educação de sua filha, não queria correr o risco de falhar e favorecer o aparecimento de qualquer tipo de delito no comportamento dela, talvez por isso sua tendência era ser mais repressor que afetivo.

O ambiente familiar deveria ser capaz de comportar tensões, ciúmes, ódios e deslealdades (Winnicott, 1986d [1966]/2005c). É no interior desse espaço que se pode experimentar toda a diversidade de sentimentos humanos, pois ali se espera encontrar tolerância e continência aos afetos. A segurança de ser amado sem restrições oferece um clima de encorajamento para uma relação de maior liberdade afetiva. Ricardo temia justamente essa

liberdade, pois acreditava que ela poderia levar a filha a algum tipo de desrespeito ou desadaptação social.

Permitir a expressão de sentimentos não significa ausência de algum tipo de controle. Limites firmes, impostos com tranquilidade e segurança, contribuem para gerar na criança uma sensação de ser cuidada e protegida. Lidar com as manifestações conflituosas e desafiadoras dos filhos atentando para as características pessoais de cada um deles é função da família. Com intervenções diferenciadas e contextualizadas, ou seja, sensíveis às características da criança, os pais ajudam-na a integrar os impulsos agressivos delas, controlando a expressão direta de atos violentos. Por outro lado, a repressão maciça e indiscriminada dos impulsos de diferenciação, movida por princípios rígidos e autoritários, pode levar a situações de violência e destrutividade reais. A agressividade não integrada representa um perigo para a sociedade, ficará não fundida, não concernida e poderá explodir em atos de violência. Outra possibilidade é ocorrer uma inibição da instintualidade e a criança mostrar-se retraída, desinteressada, desvitalizada. Nos dois casos a agressividade pessoal não poderá ser integrada à personalidade total do indivíduo.

A repressão maciça da agressividade dos membros de uma sociedade coloca-a em riscos. “Se a sociedade encontra-se em perigo, não é por causa da agressividade do homem, mas em consequência da repressão da agressividade pessoal nos indivíduos” (Winnicott, 1958b [1950]/2000, p. 288). Os controles mecânicos não favorecem em nada “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” (Winnicott, 1965vg [1960]/2005b, p.47)

O mesmo se pode dizer em relação a famílias que se abstêm de exercer algum controle junto a seus filhos, criando uma falsa ideia de que tudo é permitido. Neste caso a criança, sem ajuda para viver de modo seguro a expressão de sua vitalidade pessoal, fica à mercê dos instintos. O resultado é o mesmo que o anterior: ou exacerbação da agressividade (por falta de contorno) ou inibição promovida pela própria criança como maneira de se proteger de sua instintualidade.

Winnicott considera que as crianças sadias necessitam de pessoas que lhes imponham algum controle, sendo que estas devem ser estáveis emocionalmente o bastante para receber amor e ódio, ser desafiadas e em seguida chamadas a colaborar (1965vg [1960]/1999, pp. 106 -107). A dificuldade que Ricardo apresentava era conseguir perceber que havia compatibilidade entre uma estrutura firme com alguma imposição de limite e um espaço para manifestação de sentimentos, amor e liberdade de expressão.

Ricardo falava a respeito de Letícia se referindo a ela como alguém que se submetia demais às colegas da escola. Perguntei a Ricardo se ele tinha alguma ideia sobre o motivo de a filha agir assim. Ele disse que ela não conseguia contrariar ninguém e reconhecia a bondade dela: “ela se priva de um prazer para cuidar do outro e é incapaz de matar uma formiga sequer”. Interessante perceber que, ao dizer tal coisa, Ricardo não me pareceu preocupado com a suposta falta de agressividade de Letícia. Ao contrário, mostrava-se aliviado e satisfeito pelo fato de ela mostrar-se tão “amorosa e pacífica”.

Winnicott chama a atenção para o fato de ser a agressividade uma das manifestações mais temidas em nossa cultura e reconheceu, como nenhum

outro analista, a importância dela para a integração da personalidade e, portanto, para a saúde emocional de um indivíduo.

Toda agressão que não é negada, e pela qual pode ser aceita a responsabilidade pessoal, é aproveitável para dar força ao trabalho de reparação e restituição. Por trás de todo jogo, trabalho e arte está o remorso inconsciente pelo dano causado na fantasia inconsciente, e um desejo inconsciente de começar a corrigir as coisas (Winnicott, 1957d [1939]/2005a, p.101).

No ambiente familiar de Letícia não havia espaço para as atitudes e gestos mais agressivos. No entanto, “para que uma criança possa descobrir a parte mais profunda de sua natureza, alguém terá que ser desafiado e até, por vezes, detestado; e quem senão os próprios pais, poderá ser detestado sem haver o perigo de um rompimento completo do relacionamento?” (Winnicott, 1957j [1945]/2005a, p. 57). Uma importante função dos pais para a estruturação da personalidade dos filhos é sobreviver aos confrontos pessoais que normalmente acontecem no interior do lar quando o ambiente se mostra seguro e confiável.

Tanto na fala de Livia quanto na de Ricardo, quando das primeiras entrevistas que realizei com eles, havia uma idealização em relação a Letícia. As dificuldades que ela demonstrava de se diferenciar do outro, de assumir uma atitude mais pessoal, podendo inclusive contrariar alguém, a submissão e a incapacidade de demonstrar qualquer agressividade eram entendidas como maturidade, bondade, generosidade, responsabilidade.

Aos poucos fui apontando para os pais de Letícia o esforço desmedido que ela fazia para cuidar das pessoas, o quanto ela temia desagradá-las, decepcioná-las ou feri-las. Ponderei a importância de não sobrecarregá-la valorizando o fato de ela parecer tão amadurecida. Solicitei que incentivassem a filha a brincar, a se relacionar com outras crianças da mesma idade. Minhas orientações foram pautadas no entendimento de que

Letícia precisava adquirir um senso de segurança no ambiente familiar. Para que a segurança se estabeleça, a criança

requer de modo absoluto, um ambiente que seja indestrutível em certos aspectos essenciais: com toda a certeza, os tapetes vão ficar sujos, as paredes terão que receber papel novo, e às vezes uma vidraça será quebrada, mas, de alguma forma o lar se mantém coeso, e por trás de tudo está a confiança que a criança tem na relação dos pais; a família [...] continua funcionando (Winnicott, 1968e [1967]/2005c, p. 86).

O que Letícia não encontrava na relação afetiva com seus pais era um contexto seguro no qual ela pudesse expressar, manifestar, exercer seus impulsos, sua espontaneidade, sua vitalidade. Como consequência ela não conseguiu integrar-se em uma identidade firmemente estabelecida.

Aos pais de Letícia recomendei que em casa ela pudesse ficar mais à vontade, sendo-lhe possível correr, gritar, contrariar, errar, estragar, sujar, rasgar. Enfim, que Letícia usasse o ambiente doméstico para ser uma criança espontânea, por vezes capaz de sentir raiva e manifestá-la, confiante de que continuaria sendo amada e cuidada. Ao fazer essa recomendação, minha preocupação era orientá-los a oferecer um ambiente familiar no qual ela pudesse experimentar seus impulsos pessoais, o que facilitaria a retomada de seu processo de amadurecimento. Além disso, entendo que as dificuldades de aprendizagem escolar de Letícia estavam relacionadas com a não integração satisfatória de sua destrutividade pessoal. Era preciso ajudá-la a descobrir que o ambiente sobreviveria a seus impulsos. Isso lhe traria liberdade para ser si mesma, deixando-a livre das defesas que inibiam sua espontaneidade. Se não há espontaneidade, não há contato criativo com o mundo. Para aprender algo, é necessário um quantum de criatividade para transformar o conhecimento transmitido em algo digerido e assimilado de um modo pessoal. Caso contrário pode haver até reprodução de

conhecimento, algo mecânico e impessoal, mas isso não se caracteriza como aprendizagem.

4.2 Da família para a escola

Em nossa cultura, frequentar a escola, desenvolver-se intelectualmente e conviver com novas oportunidades de expansão social é um meio importante para dar prosseguimento às conquistas inerentes ao amadurecimento. São grandes os ganhos para as crianças que se encontram em condição de responder aos desafios propostos pela escola.

Quando uma criança ingressa na educação infantil, muitas conquistas já terão ocorrido e supostamente ela se beneficiará da imensa gama de experiências que o processo de escolarização tem a oferecer, nos mais diversos aspectos. Entretanto, não se pode deixar de reconhecer, mais uma vez, que se o ambiente inicial da criança se apresentou de forma satisfatória, ela poderá estar em condição de usufruir do espaço escolar e continuar seu processo rumo a uma maior independência. Se os cuidados iniciais não foram suficientemente bons, na escola as dificuldades poderão se manifestar das mais diversas formas. Antes de ser capaz de usufruir dos ganhos que a escola poderá proporcionar, cada criança que a frequenta precisa acumular experiências satisfatórias providas por um lar primário.

As crianças “cujos lares são insatisfatórios [...] não vão para à escola para aprender, mas para encontrar um lar fora do lar” (Winnicott, 1946a/1982, p. 234). Crianças que carregam o peso de uma experiência familiar inicial não suficientemente boa, irão demandar do ambiente escolar uma adaptação de tal modo que elas possam se sentir inseridas e aceitas no grupo de colegas e professoras. A partir daí elas poderão testar esse grupo quanto a capacidade dele sobreviver a seus impulsos agressivos (leia-se:

expressão de necessidades próprias, manifestações de desagrados, frustrações e recusas a seguir prontamente as normas estabelecidas, comportamentos espontâneos que interrompem o andamento das aulas). Somente após conseguirem estabelecer um senso de pertencimento e segurança emocional tais crianças poderão prosseguir com o processo de amadurecimento e se tornam disponíveis para novas aprendizagens.

Crianças que buscam “um lar fora do lar” chegam imaturas para a convivência social requerida na escola e buscam na relação com esse ambiente uma oportunidade de serem vistas e atendidas nas suas singularidades, isto é, precisam receber “um suporte ao ego onde ele é necessário (Winnicott, 1984h [1968]/2005c, p. 50]. Há necessidade de a escola lidar com tais crianças de modo distinto daquelas que tiveram melhor sorte. Isso requer que as professoras compreendam o que está acontecendo e sustentem a relação de cuidados que seus alunos buscam, identificando os sinais de carências, muitas vezes sutis, e que passam despercebidos a uma pessoa menos envolvida com essas questões.

Reconhecer que algumas crianças necessitam de apoio egoico e procurar atendê-las na escola requer que a professora coloque em segundo plano, temporariamente, a função de ensino e se preocupe prioritariamente em ver a criança em suas especificidades, respondendo à necessidade dela de ser vista e atendida. Na escola isso significa que a professora deverá ser pessoalmente confiável na relação com a criança, no sentido de estar mais voltada para o cuidar do que para o ensinar e ainda ser capaz de manter uma atitude não moralista perante as dificuldades dela. As atividades propostas precisam, nesse caso, ter como referência apenas o grau de desenvolvimento daquela criança naquele momento, e não uma ideia genérica do que se deve esperar delas em uma determinada idade. Se as atividades forem adaptadas à

possibilidade da criança de obter êxito, a professora a protegerá de se ver diante de desafios para os quais ainda não tem recursos para enfrentar, o que poderia causar confusão e angústia.

Entretanto, algumas professoras, devido ao próprio temperamento, se comprometem com o desenvolvimento das potencialidades intelectuais dos estudantes, e o fazem de um modo irrepreensível e, por outro lado, sentem dificuldade para considerar as necessidades psicológicas deles. Podem atender satisfatoriamente aquelas crianças que tiveram um bom começo e estão ávidas para aprender o que elas têm para ensinar. Essas mesmas professoras não seriam efetivas se tivessem que colocar a função do ensino em segundo plano para atender a uma necessidade vinculada ao processo de amadurecimento de um ou outro aluno, algo que exige tomar decisões e agir para além dos “procedimentos educacionais cotidianos” (Winnicott, 1940b [1939]/2005a, p. 29). Portanto, a chance de uma criança encontrar na escola um ambiente que favoreça a retomada de seu processo de amadurecimento emocional começa com a escolha de quem estará com ela durante o ano e do cuidado, atenção e suporte que a própria professora deverá receber para conseguir sustentar seu trabalho.

Em todo 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, 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 (Winnicott, 1947e/2005a, p. 61).

No mesmo texto Winnicott argumenta ainda que há ganhos mais significativos em termos individuais e sociais pela adaptação às necessidades da criança do que pelo cumprimento de um programa preestabelecido como

parte da ilusão de estar oferecendo algo de valor às crianças, do ponto de vista dos planejadores.

Entendo que especialmente com as crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, os cuidados devem ser redobrados ao destinar essa ou aquela criança a essa ou aquela professora. Isso porque os fracassos ocorridos na relação da criança com seu ambiente inicial podem ser corrigidos na escola, “desde que não tenham sido muito graves” (Winnicott, 1953d [1951]/1982, p. 216) e acrescento, desde que tenham pessoas dispostas e em condições pessoais de considerar as necessidades de cuidado que a criança demanda, isto é, que essas pessoas não tenham uma necessidade emocional urgente e intensa que poderia sobrepor-se à da criança (Winnicott, 1958m [1956]/2000, p. 421). Quanto mais velha e adiantada nas séries escolares a criança estiver, menores as chances de contato íntimo com suas professoras ou professores, o que interfere na possibilidade de lhe ser oferecido um cuidado adaptativo. Via de regra, em nosso sistema de ensino, crianças que frequentam o sexto ano do ensino fundamental em diante passam a ter vários professores, cada um especializado em sua disciplina, o que fragmenta e fragiliza o vínculo professor-aluno.

Outro aspecto a considerar é o número de estudantes em sala de aula. Uma turma com um grupo grande de crianças inviabiliza a possibilidade de a professora conhecê-las de um modo mais próximo. Conhecer a criança em sua singularidade, não para moldá-la a algum padrão de normalidade, e sim para procurar assumir “uma responsabilidade pessoal. [...] Vivendo experiências com as crianças que estão sob os seus cuidados. Refletindo, arriscando-se a fazer coisas que de outra forma [...] deixariam passar ou fariam de acordo com as regras” (Winnicott, 1996k [1948]/1997, p 56). Em

síntese, o autor reafirma nessa passagem a importância de um ambiente de sustentação na escola para que os processos de crescimento possam acontecer. Não há regras que possam regular o contato pessoal e intenso que se faz necessário entre as professoras e as crianças que necessitam de apoio emocional na escola.

Se as crianças nos amam, elas tentarão ser o melhor que veem em nós. Talvez seja mais seguro limitar nossos esforços conscientes e ajudá-las a evitar o desespero (que se revela em ataques de raiva e de outras maneiras, além de tristeza e da depressão), e não tentar moldá-las em um padrão que nós, na nossa sabedoria finita, criamos para elas (Winnicott, 1996l [1936]/1997, pp. 80-81).

Uma atitude sensível, especialmente junto a tais crianças, poderá se tornar mais efetiva se as professoras souberem o que está acontecendo com seus alunos. Além de buscar subsídios em conhecimentos já formulados no campo da psicologia infantil, elas podem ser grandemente auxiliadas se contarem com uma equipe de profissionais que ofereça sustentação e orientação ao seu trabalho.

compreender o que ocorre no interior de uma criança de quatro anos pode ser útil, mesmo que nenhuma ação por parte dos pais ou educadores consiga curar um sintoma. [...] é muito útil ser ao menos compreendida, mesmo que a compreensão produza apenas simpatia em vez de providências concretas (Winnicott, 1988/1990, p. 53).

Compreender o que se passa no interior de uma criança, sendo ela mais nova ou já caminhando para a puberdade, é importante tanto para as crianças quanto para as pessoas que se relacionam com ela na escola. Uma criança imatura, de qualquer idade, terá sempre algo a ganhar de uma atitude compreensiva. Além disso, mesmo em relação ao desenvolvimento saudável, Winnicott lembra-nos de que “os adolescentes são como crianças pequenas, com instintos, instintos tremendamente importantes que os conduzem, e existe algo de especial nesta necessidade de encontrar pessoas

que reforcem tudo aquilo que está lá na sua experiência” (Winnicott, 1996k [1948]/1997, p. 55).

O psicólogo escolar, no meu entender, é um profissional que pode contribuir com uma professora, apresentando “a dinâmica do cuidado infantil [...]” (Winnicott, 1968b/2005c, p. 140). O que se observa, no entanto, especialmente na rede pública de ensino, em nosso país, é que se espera muito das professoras e investe-se pouco nas redes de apoio, tão necessárias para a efetividade do trabalho a ser desenvolvido por elas.

Ainda que a escola não possa se furtar à necessidade de contribuir para o processo de amadurecimento emocional de uma criança, é importante também reconhecer quando os conflitos emocionais de um aluno escapam à possibilidade de serem abarcados pela escola e requerem uma intervenção especializada. Nesse sentido, Winnicott oferece algumas referências que podem orientar essa avaliação. Tais referências foram dadas às pessoas responsáveis pelas crianças que haviam perdido os pais durante a segunda guerra mundial, sendo alocadas em alojamentos onde deveriam ser oferecidos os cuidados necessários ao bem-estar delas. Entendo que essas referências podem ser úteis também na escola quando for preciso avaliar a necessidade de encaminhar a criança para um atendimento especializado ou tentar ajudá-la por medidas tomadas na própria escola, sem recorrer a profissionais externos.

Se uma criança pode brincar, esse é um sinal muito favorável. Se há gosto e perseverança no esforço construtivo, sem necessidade exagerada de supervisão e estímulo, existe esperança ainda maior de realização de trabalho útil durante a permanência no alojamento [na escola]. A capacidade de fazer amigos é mais um sinal favorável. As crianças angustiadas mudam de amigos com muita frequência e facilidade, e as crianças seriamente perturbadas só conseguem filiar-se a bandos, isto é, grupos cuja coesão se baseia em planejar perseguições (1947e/2005a, p. 72).

Letícia era uma criança que estava enfrentando dificuldades para fazer amizades, não brincava livremente e não estava avançando em termos de aprendizagem, mostrava-se angustiada quando precisava responder ao que a escola requeria dela. “Algumas crianças têm dificuldades pessoais que as incapacitam para realizar novos avanços, e os pais precisam ajudá-las se a passagem do tempo não as cura, ou se eles têm outras indicações de que seu filho está doente” (Winnicott, 1965q [1962]/1999, pp. 131-132). Esse era o caso de Letícia. Ela precisava realizar conquistas em seu processo de amadurecimento que não puderam ser concluídas nos períodos mais primitivos de sua vida. As indicações de que ela requeria um cuidado especial vieram da escola.

A escola em que Letícia foi matriculada aos três anos de idade entendia o processo de alfabetização como algo contínuo que se iniciava com o ingresso da criança na educação infantil. Quando ela foi encaminhada para o atendimento clínico, cursava o primeiro ano do ensino fundamental e tinha de seis para sete anos. O final do período letivo se aproximava e era necessário decidir se ela seguiria para o segundo ano do ensino fundamental ou se ficaria retida no primeiro, quando supostamente teria mais tempo para alcançar maior desenvoltura em relação à leitura e escrita e ao raciocínio matemático.

Letícia não estava conseguindo responder satisfatoriamente ao processo de alfabetização, destoando consideravelmente de seus colegas de classe. Passou então a receber, na própria escola, uma atenção especial por meio de uma prática extracurricular destinada às crianças com um ritmo de aprendizagem mais lento. Tratava-se das oficinas psicoeducativas constituídas por um grupo de no máximo 10 alunos e suas professoras, além de uma psicóloga escolar. A regularidade dos encontros era de uma vez por

semana, durante duas horas, quando eram desenvolvidas propostas pedagógicas que procuravam atender às necessidades daquele grupo, visando facilitar o desenvolvimento dos estudantes de forma mais afinada com o tempo escolar.

A atenção ao grupo estendia-se também aos pais dos estudantes. Eles recebiam orientações quanto à forma de realizar intervenções em casa para estimular o processo de aprendizagem delas. Apesar desse grande esforço por parte da equipe escolar, Letícia não dava sinais de avanço. Após várias tentativas de intervenções na escola, Letícia foi encaminhada para um acompanhamento psicoterápico.

Os pais de Letícia foram chamados e o encaminhamento foi realizado com a seguinte observação: “Percebemos que a criança apresenta dificuldades de ordem afetivo-emocional, demonstrando-se angustiada e com fantasias produtoras de ansiedade. Essa condição da aluna tem prejudicado consideravelmente o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo-social, interferindo ainda, no seu bem-estar na escola. Letícia talvez tenha que repetir o 1º ano do ensino fundamental”.

Bem antes de ser encaminhada pela psicóloga escolar, ainda quando frequentava a educação infantil, as dificuldades de Letícia na escola já se apresentavam. Uma professora¹³, com a qual consegui estabelecer um contato pessoal, chegou a pensar que ela tinha uma inteligência pouco expressiva. Dizia isso porque observava a ausência de qualquer objetividade de Letícia perante os desafios cognitivos propostos em sala de aula. Letícia não conseguia realizar contagem simples, reconhecer e nomear letras, diferenciar letras de palavras, memorizar pequenas canções e cantá-las junto com o grupo, dentre outras atividades que eram realizadas sem grande esforço pelos seus colegas de sala, que nessa época, assim como Letícia,

tinham entre quatro e cinco anos de idade. Ainda segundo essa professora, Letícia era muito dependente e demonstrava claramente sua recusa em aceitar dividi-la com as outras crianças da sala. Frequentemente se aproximava procurando sentar-se em seu colo, ou solicitava uma atenção exclusiva, mantendo-se a seu lado, tanto em sala de aula quanto no pátio da escola. Entendo que, agindo assim, Letícia buscava uma forma física de amor.

A escola que Letícia frequentava tinha uma estrutura privilegiada e se diferenciava da maioria das escolas públicas de nosso país. As professoras podiam contar com uma equipe de profissionais especializados, muito bem qualificados, para auxiliarem-nas no trabalho pedagógico e na interação professor-aluno-família. Por outro lado, essa mesma escola tinha uma organização do tempo-espço escolar que não favorecia as crianças pequenas e menos ainda aquelas com as características de Letícia. Desde os três anos de idade todas frequentavam aulas especializadas, tendo diferentes professoras em diferentes espaços da escola: sala de artes, espaço amplo e aberto para aulas de educação física, espaço cultural, brinquedoteca e a sala de aula com a professora regente. Penso que, especialmente para as crianças de três a seis anos, é mais importante estabelecer uma relação íntima e familiar com uma única professora a cada ano, do que expô-las ao esforço de se adaptar a várias delas. Ser vista e assistida por diferentes professoras na escola diminuía as chances de Letícia ser atendida conforme suas necessidades, pois ela ficava espalhada nos diferentes olhares que recaíam sobre ela.

Além da divisão estanque do tempo escolar em aulas diferenciadas, havia a questão do espaço. A escola não fora projetada para atender crianças da educação infantil. Era muito grande, havia uma dispersão espacial que

dificultava o deslocamento das crianças. Longas escadas separavam o espaço de sala de aula do refeitório e do pátio onde aconteciam as aulas de educação física e as brincadeiras durante o recreio. Era comum que, ao chegarem à escola nos primeiros dias de aula, as crianças sentissem medo de ficar perdidas lá dentro. Um espaço destinado à educação de crianças menores deveria ser mais acolhedor e integrado, a ponto de ser amplamente conhecido, o que deixaria as crianças mais à vontade e seguras.

A condição emocional de Letícia representava um desconforto para algumas professoras da educação infantil: elas não conseguiam atender à necessidade de dependência dessa criança. Acreditavam que, se o fizessem, Letícia se manteria imatura, e que, sendo educadoras, teriam que estimular a independência dela. Além disso, na sala de Letícia havia 19 crianças com idade entre quatro e cinco anos e algumas eram muito impulsivas, necessitando ser controladas mais de perto. Tudo isso dificultava a possibilidade de oferecer a Letícia a qualidade de atenção que ela requeria. Letícia até se esforçava para corresponder ao que se esperava dela, mas na maioria das vezes fracassava. Quando era solicitada a emitir uma opinião pessoal a respeito de algum tema discutido em sala de aula, ou seja, quando era chamada a assumir os riscos de pensar por conta própria, Letícia permanecia calada ou respondia algo fora do contexto.

Entretanto, Letícia chamava a atenção de sua professora de um modo mais positivo, quando dava mostras de discriminar com clareza o que estava sentindo: ciúme, inveja, saudade, medo, tristeza, felicidade, alegria. Era como se ela tivesse se especializado nisso, inclusive reconhecendo os sentimentos das outras pessoas. Permanecia muito atenta ao que acontecia entre os colegas da escola, identificando supostas contrariedades ou injustiças causadas a eles. Muitas vezes ela assumia atitudes em defesa

daqueles que julgava precisar de seu apoio. Agindo assim Letícia revelava uma necessidade de ser boa e justa, procurando provar para si mesma que tinha algo bom a oferecer.

Na escola, Letícia recebia a atenção de uma psicóloga escolar sempre que suas professoras solicitavam a intervenção desta profissional, ou mesmo quando ela própria tomava a iniciativa de procurá-la. Os encontros da criança com essa profissional eram registrados por escrito, compondo a história de Letícia na instituição. Pesquisando as informações a respeito dela nesses documentos, encontrei uma referência a um episódio ocorrido no início do ano em que seus pais procuraram pelo atendimento psicoterápico pela primeira vez. Naquela ocasião Letícia cursava o primeiro ano do ensino fundamental e tinha seis anos e meio. A professora solicitou que a psicóloga escolar observasse a criança, pois ela se mostrava assustada, dizia ter medo dos pesadelos durante a noite e realizava com muita dificuldade as atividades propostas, tinha medo de errar. Parte do relato sobre o que Letícia manifestou no encontro com a psicóloga escolar já foi mencionado no capítulo II deste livro onde discuti aspectos da integração da instintualidade na personalidade total de uma pessoa. Agora retomo o mesmo fragmento, apresentando o ocorrido integralmente com a intenção de discutir mais amplamente o ocorrido.

Letícia iniciou o desenho que foi solicitado a ela pela psicóloga escolar dizendo: “Finge que sou má: não pode desenhar de canetinha”. Em seguida ela pegou uma canetinha, contrariando a própria ordem e continuou falando: “Dia é divertido, noite é ruim. Eu tenho medo, medo de ficar de noite. Tenho medo de cobra, de animais ferozes porque eles matam e eu quero viver. Às vezes eu tenho pesadelo, tem um lobo que fica vindo. [...] Vou desenhar uma casa grande e uma porta pequena para caber todo

mundo. Depois vou desenhar de lápis porque senão eles vão pensar que a gente não gosta deles, eles vão ficar tristes, muito tristes”. E continuou: “Meu cabelo é feio e enrolado. Aprendi a concentrar porque meu pai me colocou de castigo. Tenho que me concentrar para não borrocar”.

Após fazer o desenho livre, a psicóloga solicitou um desenho do par-educativo: uma pessoa ensinando e outra aprendendo. Letícia então disse: “Vou fazer você dando aula, mas não você falando que está errado, [...] Sabia que eu sei uma língua que ninguém sabe?” Em seguida disse coisas indecifráveis e acrescentou: “Não é inglês, nem chinês. Acho que eu não sou desse mundo, não”. Apontou para a criança em seu desenho, dizendo: “Eu tô (*sic*) muito assustada, mais do que com o lobo, é que tem muita “carefa” (*sic*).

Interessante perceber que, ao começar a desenhar, Letícia inicia sua interação com a psicóloga escolar com a expressão “finge que eu sou má”. Penso na possibilidade de ela se sentir má por necessitar, por vezes, de fazer uso de sua destrutividade não-integrada. Isso poderia estar relacionado a dificuldades relativas às vivências primitivas, basicamente nos estados excitados, no exercício e integração do impulso amoroso primitivo. Conforme já argumentado anteriormente, Livia sentiu os impulsos vorazes de Letícia como cruéis ou perigosos e pode-se supor que Letícia sentia-se má por expressar seu “amor-boca” (Winnicott, 1957d [1939]/2005a, p. 97), um tipo de amor que devora o objeto amado.

Chama a atenção, também, nas falas de Letícia, uma perspectiva dicotômica na relação com os acontecimentos próprios do viver, quando ela diz: “Dia é divertido, noite é ruim, os animais matam e eu quero viver, vou desenhar uma casa grande com uma porta pequena”. Pensando no sentido que poderiam ter essas formulações, volto à ideia de que Letícia encontrou alguma dificuldade em integrar o sentimento de amor e ódio em relação a

uma mesma pessoa, e então, “a saída mais primitiva para o conflito é a separação do bom e do mau” (Winnicott, 1953d [1951]/1982, p. 218). A dificuldade para lidar com sentimentos de ambivalência compromete a integração da própria destrutividade, compromete a capacidade para odiar e conseqüentemente interfere na capacidade de amar. “Amor e ódio constituem os dois principais elementos a partir dos quais se constroem as relações humanas. Mas amor e ódio envolvem agressividade” (Winnicott, 1957d [1939]/2005a, p. 94). Para Letícia, nesse momento, era impossível qualquer atitude que lhe parecesse agressiva.

Letícia estava muito assustada, tinha medo dos animais ferozes, tão comuns em desenhos e histórias infantis, medo dos pesadelos que costumavam acordá-la. A noite e a escuridão eram acompanhadas pelas fantasias que assolavam o mundo interno dessa criança. Pode-se reconhecer, nesse estado de coisas, que Letícia vivia angústias persecutórias, provavelmente por sentir-se ansiosa pelo aspecto destrutivo inerente à impulsividade instintual. A disposição paranoide¹⁴ estaria relacionada às tensões instintuais, que, para Letícia, continuaram externas e perseguidoras. Lembrando que, inicialmente, “as tensões instintuais são tão intrusivas como qualquer coisa intrusiva que venha do ambiente, e para que essas tensões não interrompam a continuidade de ser, o bebê precisa da facilitação ativa por parte da mãe na boa resolução da excitação surgida” (Dias, 2008, pp. 40-41).

Continuando com a análise da conversa de Letícia com a psicóloga escolar, pode-se ver que, mais do que com o lobo, ela se assustava com a quantidade de tarefas que a escola lhe apresentava. Ao dizer tal coisa ela dá mostras de sentir-se frágil, vulnerável, desprotegida e, acima de tudo,

excessivamente exigida. Não se sentia pronta para responder ao que a escola esperava dela.

Ao pronunciar a palavra “carefas” se referindo a tarefas, Letícia, uma criança que não apresentava nenhuma outra distorção na linguagem, parecia regredir. Pronunciar palavras de forma a trocar alguma letra é bem comum a crianças que estão começando a falar. No caso de Letícia seria uma forma de ela comunicar que ainda precisava de tempo para crescer e conseguir assumir as responsabilidades que lhe eram exigidas?

Ao dizer “depois vamos desenhar de lápis porque senão eles vão pensar que a gente não gosta deles, eles vão ficar tristes, muito tristes”, Letícia mostrava-se preocupada em não causar danos afetivos aos lápis, deixando de recorrer a eles para fazer seu desenho. Provavelmente ela imaginou que os lápis se sentiriam rejeitados, abandonados por ela, caso não fossem usados. Mais uma vez mostrou-se temerosa em relação a suas ações, pois elas poderiam provocar algum dano no ambiente. Pode-se pensar também que não havia para essa criança, nesse momento, uma clara diferenciação eu/não-eu. Letícia, com mais de sete anos de idade, atribuía seus próprios sentimentos aos lápis. Havia uma distorção no modo de essa criança perceber o mundo objetivo.

Esforçando-se para manter o autocontrole mostrava-se atenta nas mais diferentes situações: “Aprendi a concentrar porque meu pai me colocou de castigo. Tenho que me concentrar para não borrocar”. Não havia aqui liberdade para expressar-se por meio do desenho. Não borrocar poderia se desdobrar em não se descontrolar, não estragar, não errar. Porém, no encontro com a psicóloga na escola, Letícia vislumbrou uma possibilidade de não ser censurada: “Vou fazer você dando aula, mas não você falando que

está errado”. Tal formulação sugere um apelo: deixe simplesmente que eu me manifeste e, sobretudo, não me queira outra.

Por fim, Letícia confessa sentir-se uma estranha. Falava uma língua que ninguém entendia: “Não é inglês, nem chinês. Acho que eu não sou desse mundo, não”. Talvez ela estivesse dizendo: há uma falha na comunicação que estabeleço com o mundo, eu me expresso e não sou entendida porque falo uma língua própria, estrangeira às demais pessoas. Não lhe era possível desconfiar que as dificuldades em se fazer compreendida poderiam vir de um tempo remoto, quando, ainda não tendo posse das palavras, emitia sinais que não eram vistos e interpretados por seu ambiente próximo.

Vê-se pelo relato das interações de Letícia com a psicóloga escolar acima mencionadas que essa criança se comunicava com facilidade, não dispensava a possibilidade de mostrar-se para o outro, o que não pode ser confundido com uma suposta força de ego. Mesmo apresentando-se falante e disposta a colaborar, é possível reconhecer que Letícia ainda não havia alcançado a condição de suportar a ambivalência e havia marcas excessivas de uma perspectiva subjetiva em seu discurso, o que pode ser atribuído a seu frágil contato com a realidade externa.

A partir das diversas afirmações colhidas nos relatórios da psicóloga escolar, pude constatar que na escola Letícia mostrava-se sensível (identificava seus sentimentos com clareza), esforçada (tinha boa disposição para a aprendizagem) e obediente (temia as consequências negativas de seus atos). Pude também reconhecer que Letícia estava excessivamente adaptada ao ambiente escolar por via da identificação com a professora, uma vez que propunha brincadeiras educativas para alfabetização dos colegas quando ela mesma enfrentava dificuldades e repreendia os colegas como se fosse responsável pela aprendizagem deles. Aos olhos de uma pessoa pouco

propensa a valorizar a espontaneidade e a criatividade, o relato dos comportamentos de Letícia na escola poderia ser tomado como algo muito positivo: ela não requeria nenhuma medida disciplinar de suas professoras, parecia compreensiva e disposta a cooperar para a manutenção da ordem a qualquer custo. No entanto, apesar de todo esforço para se manter na linha, Letícia causava um estranhamento nas profissionais da escola, ficava-lhes uma vaga impressão de que algo estava errado em algum lugar.

Em termos teóricos pode-se dizer que Letícia desenvolveu um falso-si-mesmo e relacionava-se com as exigências da realidade externa de forma passiva (Winnicott, 1988/1990, p. 128). De alguma forma, as professoras de Letícia se davam conta de que a autossustentação que ela se esforçava para manter tinha algo de artificial.

Após o primeiro mês de atendimento a Letícia em meu consultório, a professora dela fez contato comigo, pois estava ansiosa para se inteirar de minhas percepções a respeito da aluna e receber orientações de como lidar com ela em sala de aula. Em nosso encontro a professora demonstrou um real interesse pelo bem-estar de Letícia, estando disposta a colaborar com o que fosse necessário.

Comentou que por vezes estranhava o modo como sua aluna falava algumas coisas. Por exemplo, certo dia, durante uma atividade de criação de um poema cujo tema era a água, Letícia formulou os seguintes versos: “Quando eu olho para a água eu não sinto dor, quando a água me olha eu sinto muita dor”. A professora não entendeu o sentido daquela expressão de Letícia e não soube o que dizer para ela. Ficou com a sensação de estar diante de uma criança bem mais nova, que às vezes diz coisas não acessíveis aos adultos. Que sentido teriam esses versos para Letícia? O que ela estaria comunicando ao criá-los? A professora sentia que precisava elogiar Letícia

pela contribuição dos versos criados, ao mesmo tempo não sabia o que dizer, teve medo de legitimar uma expressão para a qual não conseguia atribuir um sentido. Resolveu se calar, mas sentiu-se em dívida com sua aluna.

Nas escolas, em geral, não há espaço para as manifestações *nonsense* de uma criança. Conversei com a professora a respeito da importância de ela não se preocupar em atribuir um sentido às falas de Letícia que lhe parecessem incompreensíveis. Que ela apenas acolhesse a participação da aluna, sem criticá-la ou exigir coerência. Em casos semelhantes ao da criação dos versos mencionados ela poderia solicitar, por exemplo, que Letícia fizesse um desenho do poema e a partir daí elas poderiam conversar mais. Isso a aproximaria da criança, levando-a a valorizar a produção dela, o que provavelmente deixaria Letícia mais segura e confiante de que no ambiente escolar haveria espaço para suas manifestações. Considerei ainda, inspirada em Winnicott, que era importante “não negar os fatos e nem tentar explicações mágicas” (1945h/1997, 33) e, se possível, sentir-se estimulada com o não saber, não se assustar com as lacunas de nosso conhecimento.

A professora continuou dizendo que, ao mesmo tempo, em alguns momentos, Letícia parecia uma criança mais velha, pois seu discurso era elaborado e começava com expressões do tipo “Veja bem”, ou então, “Por exemplo” e, nesse caso, a fala era articulada e chamava atenção pela capacidade de argumentação. Ao ouvir tal afirmação ocorreu-me existir uma cisão na personalidade de Letícia: em alguns momentos ela era confusa, assustada, incompreensível a um olhar mais imediato e, em outros, assertiva, com uma fala “elaborada e bem articulada”. A cisão a que me refiro diz respeito ao verdadeiro e falso si-mesmo. Entendo que, em relação a

Letícia, o verdadeiro si-mesmo (espontaneidade) ficou protegido, ameaçado, frágil e vulnerável. Ela se relacionava com as solicitações da vida prioritariamente a partir do falso si-mesmo, sendo adaptativa, cordata, mostrando-se, assim, falsamente amadurecida.

Procurei dizer à professora como eu entendia as diferentes manifestações dessa criança. Quando ela se mostrava confusa, dizendo coisas até certo ponto sem sentido, provavelmente se sentia mais relaxada e mais próxima de um estado de criação, podendo ser espontânea. Isso indicava que naquele momento ela confiava na professora, sentia-se segura no espaço escolar. Experiências como essas poderiam contribuir muito para o amadurecimento emocional de Letícia. Por outro lado, quando ela se mostrava adaptada e procurava fazer tudo conforme o que se esperava dela, muitas vezes imitando um colega ou a própria professora, havia uma artificialidade nessa expressão, nenhuma espontaneidade nesse comportamento. Nesses momentos ficava em evidência uma submissão de Letícia às pressões externas; isso poderia tranquilizar as pessoas que a acompanhavam, mas não favorecia a constituição psíquica dela.

Nessa mesma conversa - que aconteceu no mês de outubro, a professora informou que sentia uma mudança nas atitudes de Letícia em relação às atividades escolares e atribuía essa mudança ao início do trabalho analítico. Ela estava mais espontânea e dava a impressão de estar mais atenta às atividades em sala de aula. Mesmo assim, pensava em mantê-la no primeiro ano, uma vez que seu desenvolvimento ainda não lhe permitiria atender às exigências pedagógicas do segundo ano.

Em dezembro, quando voltei à escola, fui informada que ocorrera um avanço de Letícia quanto à aprendizagem. A recuperação parcial do bloqueio escolar começou a acontecer. Professoras e psicóloga chegaram à

conclusão de que, no ano seguinte, Letícia poderia se recuperar do tempo em que ficou estagnada, se mantivesse o ritmo de desenvolvimento que começou a demonstrar. Apostando nessa crença, a criança foi para o segundo ano.

Com a aproximação do final de ano, após três meses de trabalho com Letícia, convidei os pais dela para uma nova conversa com o objetivo de avaliar o que fora realizado até aquele momento e combinar a continuidade de nossos encontros, no início do próximo ano. Ricardo e Livia reconheceram alterações significativas na postura da filha em relação à escola e manifestaram o desejo de interromper o tratamento, uma vez que parte do sintoma que havia gerado o encaminhamento estava dando sinais de desaparecer. Ponderei com eles a importância da continuidade dos atendimentos, mas a posição dos pais se manteve e, no ano seguinte, Letícia não voltou para dar prosseguimento ao trabalho clínico iniciado com ela.

Na escola, a preocupação com os comportamentos de Letícia se manteve durante o tempo que ela cursou o segundo ano do ensino fundamental. Os profissionais daquela instituição continuaram empenhados em acompanhar o desenvolvimento cognitivo e emocional dessa criança. A professora do segundo ano solicitou ao setor de psicologia escolar uma nova avaliação. Segue o relato de um acontecimento em sala de aula que levou esta professora a suspeitar que Letícia pudesse se beneficiar de uma ajuda especializada. Lembrando que nesse momento Letícia era uma criança com quase oito anos de idade e os pais dela interromperam as sessões de psicoterapia que haviam acontecido durante os três últimos meses do ano anterior.

Em uma atividade na qual as crianças deveriam relatar as brincadeiras que faziam em casa e na escola, Letícia disse que não brincava de nada. A

professora questionou a aluna e convidou-a a pensarem juntas sobre as brincadeiras dela. Letícia então contou que tinha um amigo imaginário e que brincava com ele de pega-pega, olha-olha e dorme-dorme. Disse que o amigo estava na sala de aula com ela naquele momento e simulou uma conversa com esse amigo. A professora ficou apreensiva com esse comportamento e solicitou uma nova avaliação da criança. Constatar que uma criança tem amigos imaginários não é algo com que se deva preocupar, a princípio. Winnicott (1946/1982, p.147) menciona ser possível esperar que as crianças sejam tomadas por todo tipo de pessoas reais ou imaginárias, por coisas ou animais. Quando esses personagens imaginários saltam para fora é importante fingir que também os vemos evitando confusões ao exigir que a criança se comporte como alguém mais amadurecido.

A questão, no caso de Letícia, é que quando isso foi observado pela professora, ela já com quase 8 anos de idade, era incapaz de narrar uma brincadeira da qual gostasse. Entendo com isso que Letícia não havia chegado à posição do Eu Sou, não era alguém constituído em uma unidade a ponto de ter uma referência própria para compartilhar. Letícia se sentiu pressionada pela professora e obrigada a dar uma resposta qualquer, mas dispunha de poucos recursos para fazê-lo. Brincar de olha-olha e dorme-dorme não possui equivalente no mundo compartilhado. Do que ela estaria falando? Qual o sentido do amigo imaginário para essa criança? O mundo real parecia assustador e confuso e um amigo imaginário poderia atenuar seus medos e sensações de desamparo. Uma vez que, nas palavras de Letícia, ela não era deste mundo, precisava de alguém que estivesse com ela no mundo dela.

Interessante também considerar que, nas conversas com Lívia, ela já havia feito referência aos amigos imaginários da filha como algo positivo

que indicava a criatividade da menina, na visão da mãe. Uma única vez Livia ficou preocupada com esse tipo de coisa quando Letícia contou que havia uma mulher em seu quarto e que essa mulher falou “Oi”. Letícia perguntou para a mãe se a mulher seria um anjo da guarda. Livia não soube como lidar com essa questão e procurou distrair a filha para que ela mudasse de assunto.

Não se pode deixar de mencionar diante desses fatos que, no contato com a mãe, Letícia sentia dificuldades para encontrar acolhimento para seus medos, dúvidas e confusões. Livia poderia ter conversado um pouco mais com a filha a respeito disso perguntando se a mulher lhe parecia um anjo e o que a fez pensar isso, se ela ficou com medo, como essa mulher foi embora, se foi a primeira vez que viu essa mulher, se ela se parecia com alguém conhecido etc. Livia não encontrou recursos pessoais para dialogar com a filha e ligou a TV para Letícia assistir a um desenho.

Após um novo encontro com a psicóloga escolar em função do episódio com o amigo imaginário, os pais de Letícia foram chamados e a criança novamente encaminhada para retornar ao trabalho de psicoterapia. Eles não tomaram providências nesse sentido. Procuraram-me bem mais tarde, mais uma vez por insistência da escola, quando a criança cursava meados do terceiro ano do ensino fundamental, um ano e meio após nosso primeiro contato.

O novo encaminhamento foi muito semelhante ao primeiro: “Encaminhamos a aluna Letícia, com oito anos e seis meses, regularmente matriculada nesta escola, no terceiro ano. Percebemos que a criança apresenta dificuldades de ordem afetivo-emocionais, demonstrando-se muitas vezes angustiada e ansiosa. [...]. Entendemos que a condição emocional de Letícia no momento atual tem prejudicado consideravelmente

o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo-social, interferindo ainda no seu bem-estar na escola, necessitando de nova avaliação e acompanhamento psicológico”.

Novamente Ricardo e Livia mostraram-se desconfiados a respeito da necessidade do trabalho psicoterápico com a filha. Não entendiam o motivo de ela se sair mal na escola e de representar uma preocupação às professoras. Em conversa com Livia, ela relatou que se surpreendeu com o novo encaminhamento porque em casa estava tudo bem com a filha, mas que na escola apareciam as dificuldades de aprendizagem e de relacionamento.

Ponderei junto a Livia e Ricardo a necessidade de retomar o trabalho com Letícia na frequência de duas sessões por semana. Ricardo argumentou que não percebia nenhum problema na filha, que as pessoas próximas da família não entendiam por que ela precisava de psicóloga. Sugeri uma possível incompreensão e dificuldade de aceitação da escola em relação à filha, como se a preocupação manifestada não tivesse um motivo verdadeiramente importante. Contou-me que Letícia, recentemente, havia lhe dito que não gostava de ir para o recreio na escola porque o pátio era perigoso, e que os colegas se machucavam por lá. Disse ainda que não gostava de brincar com as colegas porque elas ficavam fazendo desfiles de moda e ela não se interessava por isso. Ricardo entendia que a filha estava dizendo que as colegas eram fúteis e concordou com ela. Considerou que a filha estava certa, “ela está fazendo as escolhas dela e eu não vejo nada de errado nisso”.

Apresentei a Ricardo o meu ponto de vista de que Letícia não estava fazendo escolhas. Ela estava amedrontada, via perigo nas brincadeiras que aconteciam no pátio da escola, um lugar onde as crianças podiam estar livres para brincar, brigar, correr, gritar e que essas coisas a assustavam. Com

isso Letícia se privava de brincadeiras, negava-se a interagir socialmente com seus pares porque se sentia ameaçada e insegura. Outro aspecto que mencionei nessa conversa foi o fato de Letícia estar sempre se preocupando com as pessoas, querendo cuidar delas, como se fosse responsável por manter tudo sobre controle ou mesmo evitar um suposto sofrimento que pudesse acometer uma ou outra pessoa. Enquanto pais dessa criança eles já haviam dado mostras de não entender por que a filha parecia tão séria e responsável. Por outro lado, Letícia não estava conseguindo se desenvolver na escola, apesar de ser uma criança inteligente. Tudo isso merecia um cuidado especial. No final de nossa conversa, Ricardo concordou em retomar os atendimentos a Letícia.

Com a volta dela ao trabalho psicoterápico, busquei novas informações nos relatórios do setor de psicologia da escola. Verifiquei em tais registros que ela não brincava com colegas, quase não interagia com eles em situação lúdica. Muitas vezes, durante o recreio, Letícia preferia ir para a biblioteca da escola para conversar com as pessoas que trabalhavam lá, em vez de ir para o pátio conversar e brincar com colegas.

Discutia com os mais agitados ou com aqueles que contrariavam as ordens da professora, dando-lhes lição de moral. Tinha medo do castigo que a professora poderia dar para a turma toda e não aceitava a ideia de ser punida. Recorria também ao setor de psicologia da escola para conversar com o psicólogo, contar-lhe algum sonho, solicitar que ele a ajudasse resolver alguma situação de mal-entendido entre ela e os professores ou entre ela e os colegas, mostrava-se exageradamente preocupada com as atividades avaliativas ou ainda se queixava de alguma dor.

Lívia também havia comentado sobre as dores de Letícia. As mais comuns eram dor de cabeça, na barriga ou nas pernas. Vários exames

médicos foram realizados e nada foi constatado. Livia não entendia o motivo das queixas da filha.

Letícia, provavelmente, manifestava no próprio corpo suas angústias e tensões, “[...] numa tentativa para controlar os fenômenos interiores, uma criança terá dores prolongadas ou breves [...]” (Winnicott, 1946c/1982, p. 146). Revelava-se ainda uma criança aprisionada em seus medos e inseguranças. Tudo isto denunciava um prejuízo ocorrendo em seu processo de amadurecimento, trazendo consequências desfavoráveis na interação da criança com os desafios escolares.

À medida que o trabalho clínico com Letícia avançou, ela deu mostras de estar alcançando maior objetividade nas interações comigo, e na escola as mudanças também ocorreram: Letícia estava mais segura de si, menos ansiosa em situações de avaliação, mostrava-se capaz de aprender tanto quanto seus colegas de sala.

A retomada do processo de amadurecimento de Letícia ficou visivelmente expressa na seguinte situação: ela chegou ao consultório dizendo que já sabia o que queria fazer na sessão e que eram duas coisas: brincar de cientista e de cozinhar, mas que ela escolhia brincar de cientista. Pediu uma lupa para a gente poder “ver melhor as coisas”.

A lente da lupa estava embaçada e ela disse que precisava limpar “o retrovisor da lupa”. Foi ao banheiro para lavá-la. Pediu uma sacola para colocar tudo que um cientista poderia precisar, porque nós íamos sair da sala para descobrir coisas e iríamos levar nossa sacola. Em seguida pegou uma vela, um lápis e um bloquinho de papel para anotar as descobertas que faríamos juntas e colocou tudo na sacola. Pediu algo que pudesse ser usado para medir. Na sala de atendimento havia uma fita métrica que ela usou para

medir minha altura e depois quis que eu a medisse também e anotou nossa medida.

Saímos para um corredor externo, ensolarado, ao lado da sala de atendimento. Ela pegou um pedaço de papel e colocou a lupa por cima, esperando que o sol, atravessando a lupa, esquentasse o papel e ele pegasse fogo. Esperou por um tempo, como nada aconteceu, desistiu. Em seguida escreveu no bloquinho de anotações: o papel não pegou fogo e nem esquentou. Então ela voltou para a sala de atendimento e agora queria acender uma vela e queimar o papel.

Procurei uma forma segura de dar vazão à ideia dela. Fixei uma vela em um tabuleiro de alumínio e Letícia ia aproximando pequenos pedaços de papel para queimar. Sua expressão era de encantamento. Pareceu-me que estava fazendo isso pela primeira vez. Estava eufórica, encantada e ao mesmo tempo com medo do fogo. De repente ela disse: “Nós estamos fazendo uma coisa errada”. Perguntei o que havia de errado em queimar papel e ela respondeu que estávamos poluindo o ar com a fumaça. Nesse momento a mente de Letícia entrou com os habituais julgamentos morais estereotipados e repetitivos. Era assim que ela geralmente se livrava de suas excitações: recorria a pensamentos dicotomizados, circunscrevendo suas ações a categorias de bem e mal, certo e errado, virtude e pecado, vida e morte.

Mesmo considerando que estávamos fazendo algo errado ela continuou queimando o papel, demonstrando ser capaz de suportar o desconforto de se perceber “fora da lei”, no que percebi um ganho em termos de amadurecimento emocional. Então Letícia pegou o bloco de registros e escreveu: “O fogo queimou o papel. Quando o papel pega fogo ele absorve a energia do fogo”.

Fiquei admirada com essa formulação de Letícia, percebendo que ali estava presente algo que prenunciava uma integração de forças destrutivas e construtivas, além de ela estar se aproximando de uma relação mais objetiva com a realidade externa. Interessante observar que Letícia poderia ter dito: o fogo destruiu a folha de papel, o que também seria verdadeiro. Entretanto, o que ela necessitava vivenciar, experimentar, era o aspecto construtivo do fogo. Letícia estava estabelecendo um acordo entre seus próprios impulsos destrutivos e construtivos, o que continuou acontecendo, como se pode confirmar pela descrição abaixo.

Em seguida Letícia pegou um palito grande de madeira e colocou no fogo para queimar, dizendo que queria assar alguma coisa para comer. Eu ofereci uma bolacha e então nós a assamos. O cheiro da bolacha assada era bom, mas ela começou a pegar fogo e ficou muito torrada. Letícia ria sem parar e desistiu de comer a bolacha, colocou apenas um pedacinho na boca e, percebendo que o gosto era ruim, cuspiu. Com o palito de madeira queimado ela foi até o bloquinho de anotações e usou o carvão para desenhar uma casinha. Novamente ela usou a destruição (palito queimado), para construir algo - fazer um desenho. Esperei o término do desenho para anunciar que nosso tempo havia acabado e ela se mostrou preocupada porque estava com a mão suja. Disse: “Ela não vai gostar de saber que eu brinquei com fogo” (se referindo à sua mãe).

Conversei com Letícia no sentido de que ela usara o fogo para experimentar, observar e se dar conta de que poderia fazer coisas que a deixavam bastante entusiasmada, sem se machucar e nem machucar o outro. Além disso, ela não precisava contar tudo que acontecia na sessão para a mãe, só se ela quisesse contar. Ela disse que queria contar e que iria dizer que nós fizemos bolacha assada.

Letícia encontrou uma forma menos drástica de contar o que havia acontecido - ainda não conseguia guardar para si, no seu mundo interno, as experiências que lhe geravam algum desconforto. Encontrou um modo que seria mais aceitável: contar para sua mãe que ela brincou de fazer bolacha assada era menos assustador (para ela e para sua mãe), do que dizer que brincou com fogo, queimando papéis e palitos de madeira. Agindo assim Letícia evidenciava ainda temer a não sobrevivência da mãe a seus impulsos e precisava protegê-la e proteger-se.

Ao mesmo tempo a objetividade começou a se estabelecer para Letícia, a observação e descoberta das propriedades e qualidades do mundo externo aconteciam por meio do brincar. Embora o caso de Letícia seja único e tenha características próprias, ele ilustra uma vertente da etiologia das dificuldades de aprendizagem.

13 Para fins desta pesquisa, planejei conversar com as professoras de Letícia dos primeiros anos da educação infantil. Minha intenção era buscar elementos no percurso da criança pela escola até o momento em que foi encaminhada para o atendimento clínico. Assim eu teria uma visão mais abrangente da queixa escolar. Ao procurar pelas professoras na escola, descobri que algumas delas eram substitutas e já não trabalhavam mais na instituição. Consegui estabelecer contato com apenas uma professora do segundo período da educação infantil. Na época Letícia tinha entre quatro e cinco anos de idade e sua professora não cogitou a possibilidade de encaminhá-la para atendimento especializado acreditando que em algum momento ela pudesse responder melhor aos estímulos da escola. Afinal de contas ela estava iniciando o processo de escolarização e precisava de tempo para se desenvolver.

14 Para maiores esclarecimentos a respeito das diferentes origens das disposições paranoides em Winnicott, consultar Dias (2008).

CAPÍTULO V. BRINCAR E CONSTITUIR-SE

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 entretecido na própria contextura da imaginação, a vida íntima do bebê enriquecendo-se com o que é percebido no mundo externo.

Winnicott

Tecer o mundo com imaginação requer a capacidade de criar, de brincar, de estabelecer relações entre a vida psíquica, interna e pessoal e a realidade externa, algo possível àqueles indivíduos que puderam usufruir de um ambiente confiável. “O início das relações objetais é complexo. Não pode ocorrer se o meio não propiciar a apresentação de um objeto, feito de um modo que seja o bebê quem crie o objeto” (Winnicott, 1965n [1962]/1983, p. 60). Se tudo corre bem, a criatividade torna-se parte inerente do existir e se realiza por meio da relação mãe-bebê, já nos estágios iniciais do amadurecimento.

O sentido de criatividade é amplo e ultrapassa o senso comum. Está relacionado ao estar vivo e à forma como o indivíduo aborda a realidade

externa, é condição para um sentir-se real no mundo. O contrário do brincar criativo é a submissão ao estabelecido o que carrega uma dificuldade de atribuir sentido às experiências vividas, uma vida destituída de importância, o que se constitui a base para o adoecimento psíquico.

Brincar se estabelece como sinal de saúde, uma vez que “é com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem” (Winnicott, 1971r/1975, p. 93). A doença psíquica se manifesta como uma inibição da espontaneidade que é própria do brincar e é uma característica do estar vivo ou da vitalidade de uma pessoa.

5.1 Saúde e adoecimento em Winnicott

Para o psicanalista inglês, saúde é um critério relacional que leva em conta o indivíduo em seu ambiente familiar e social. Não se avalia a saúde de alguém em termos puramente individuais, sem levar em consideração o ambiente que o constituiu. Há uma interação entre indivíduo, família e sociedade que poderá ou não favorecer a saúde emocional de seus elementos.

O tédio seria, na visão de Winnicott, o resultado do “tamponamento da vida criativa” (1986h [1970]/ 2005c, p. 30), traduzido em pobreza da realidade psíquica pessoal. A condição de viver submetendo-se a padrões e normas de existência definidos por estereótipos e preconceitos é uma base doentia para a vida (Winnicott, 1971g/1975, p. 95). Há que se considerar, contudo, que um tanto de espontaneidade e de expressão do si-mesmo verdadeiro é sempre perdido na vida em sociedade. Para manter a possibilidade de convivência levando-se em conta a realidade compartilhada, uma dose de aquiescência, de controle dos próprios impulsos é inevitável. Ainda assim, na saúde psíquica, a pessoa pode

“alcançar uma certa identificação com a sociedade sem perder muito de seus impulsos individuais ou pessoais” (Winnicott, 1971f [1967]/ 2005c, p. 9). Na saúde, o indivíduo consegue relacionar-se com o mundo não-eu sem sentir-se demasiadamente afrontado pelo princípio de realidade.

Saúde também significa maturidade, algo que se manifesta em consonância com a idade do indivíduo. A maturidade individual está relacionada a um modo de estar no mundo sentindo-se integrado no ambiente do qual faz parte. Um adulto sadio “é maduro enquanto adulto, o que significa que já transpôs todos os estágios de imaturidade, isto é, todos os estágios maduros anteriores” (Winnicott, 1965p [1960]/2005b, p. 129). Entretanto, alcançar a maturidade e a condição de saúde não transforma a vida em um mar de rosas. A vida de uma pessoa saudável comporta medos, sentimentos conflitivos, dúvidas e frustrações, tanto quanto alegrias, conquistas e satisfações. O mais importante “é que o homem ou a mulher sinta que estão vivendo sua própria vida, assumindo responsabilidade pela ação ou pela inatividade, e sejam capazes de assumir os aplausos pelo sucesso e as censuras pelas falhas” (Winnicott, 1971f [1967]/2005c, p. 10). Além disso, amadurecimento nem sempre implica progressividade linear.

Amadurecer inclui a possibilidade de regredir a cada vez que a vida exige descanso, em momento de sobrecarga e tensão, ou para retornar a pontos perdidos. Isto se deve ao fato de nenhuma conquista fornecer título de garantia: tendo sido alcançada, pode ser perdida, outra vez alcançada e perdida de novo. Por isso em uma pessoa de qualquer idade, pode-se encontrar todos os tipos de necessidade, das mais primitivas às mais tardias (Dias, 2003, p. 101).

Em relação às crianças pequenas, por exemplo, elas avançam e recuam em sua idade emocional, sendo isso considerado um processo natural (Winnicott, 1954b/1982, p. 203). Dependendo das circunstâncias ambientais, uma criança de quatro anos pode ter comportamentos e reações de um menino de três, de dois ou mesmo de um ano ou menos. Se isso pode ser

atribuído a um momento de tensão e ocorre esporadicamente, não há com o que se preocupar e cabe à família da criança sustentar a situação no tempo até que tudo se resolva. Muitas vezes a própria família poderá oferecer as condições para a retomada da saúde emocional de seus membros.

Outra característica de saúde é o indivíduo ser “capaz de substituir o cuidado recebido por um cuidar-de-si-mesmo, e poder desta forma alcançar uma grande independência, que não é possível nem no extremo paranoide nem no extremo ingênuo” (Winnicott, 1988/1999, p. 146). Uma pessoa no extremo paranoide teve comprometida suas experiências de confiabilidade ambiental e mantém a expectativa por algo que possa dar errado e a obrigue a reagir. Uma pessoa no extremo ingênuo viveu insatisfatoriamente seu processo de desilusão, de separação eu/não-eu. Nos dois casos o indivíduo permanece imaturo e com dificuldades para estabelecer uma avaliação objetiva da realidade, os critérios subjetivos prevalecem e o cuidar de si-mesmo torna-se um desafio insuperável.

Considerando que, na saúde, o indivíduo é capaz de usufruir do que a família, a escola e a sociedade têm a oferecer e, ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento da comunidade, pode-se pensar que em alguns casos, a impossibilidade de aprender carregue algum tipo de adoecimento psíquico, uma imaturidade emocional como consequência de falhas no processo de amadurecimento. No caso de Letícia, como em outros do mesmo tipo, os problemas de aprendizagem foram decorrentes de falhas na constituição do si-mesmo.

Que implicações práticas as ideias de Winnicott teriam ante as crianças que não conseguiram integrar-se em um si-mesmo unitário? Alguém que, como Letícia, não havia ainda integrado a instintualidade enquanto um aspecto de sua personalidade? Nesse caso, o objetivo a ser alcançado pelo

tratamento psicanalítico é o amadurecimento que leva o paciente a integrar-se e agir no mundo a partir de si próprio.

Psicoterapia não é fazer interpretações argutas e apropriadas; em geral, trata-se de devolver ao paciente, a longo prazo, aquilo que o paciente traz. É um derivado complexo do rosto que reflete o que há para ser visto. Essa é a forma pela qual me apraz pensar em meu trabalho, tendo em mente que, se o fizer suficientemente bem, o paciente descobrirá seu próprio si-mesmo (*self*) e será capaz de existir e sentir-se real (Winnicott, 1967c/1975, p. 161).

Na relação brincante do terapeuta com a criança, a interpretação é válida, somente se o analista percebe que foi feita uma comunicação que requer reconhecimento. Não é necessário buscar a todo custo, um sentido para o brincar da criança. Por vezes o que prevalece é a indefinição e um sentido de direção se desenvolve a partir do caos. Com Letícia, minha maior preocupação e interesse era conseguir me adaptar às necessidades dela, sobreviver aos impulsos que dela pudessem partir. Com o manejo das situações que ela criava no espaço terapêutico ofereci a chance de ela viver experiências ligadas a estágios mais primitivos de sua existência.

Manejo é o termo utilizado por Winnicott para nomear o conjunto de ações e cuidados a serem implementados pelo analista e que algumas vezes ultrapassam os limites estritos da análise, tudo isso visando proporcionar ao paciente um ambiente de *holding* (Winnicott 1965vd [1963]/1983 p.216). O autor acredita que, se forem dadas as condições adequadas, a tendência inata ao crescimento da pessoa a levará a desfazer os bloqueios que ocasionaram as alterações na sua saúde emocional.

Ao longo do seu tratamento, Letícia passou a contar com um ambiente confiável, um ambiente onde ela pôde se manifestar, experimentar a destrutividade pessoal sem se sentir ameaçada ou assustar-se com qualquer reação adversa vinda de fora. Um fragmento de sessão poderá dar visibilidade a essas afirmações.

Depois de um tempo jogando Uno, Letícia quis brincar de “fazer lambança” e disse em tom de desafio: “Acho que você não vai gostar muito disso, não, as pessoas adultas não gostam de lambança porque depois têm que arrumar”. Respondi que fazer lambança brincando pode ser divertido e que depois eu limparia tudo, que ela não precisava se preocupar comigo. Então ela comentou que para brincar de fazer lambança nós teríamos que voltar no tempo. “Voltar, voltar, e ficar com três aninhos”.

Pedi que eu arrumasse uma folha de papel grande e queria “coisas moles, porque as coisas moles servem para fazer lambança”. Foi ao armário e pegou tinta, cola (“coia”), cordão e algodão. Perguntei se ela queria água também, porque a água é mole. Ela disse que a água servia para limpar quando estamos sujos e tomamos banho e que ela não queria nada que servisse para limpar. Agindo assim, no *setting* analítico, Letícia se permitiu ser imatura. Regrediu a um tempo de maior dependência ambiental, quando a exploração sensorial é o recurso mais utilizado pela criança, um tempo em que ela se compraz com a desorganização, sujeira, desordem.

Começou a falar como se fosse um bebê a balbuciar as primeiras palavras. De repente ela se deu conta disso, riu e comentou: “Nossa, falando desse jeito eu tô (*sic*) parecendo ter um aninho. Sabia que com um ano eu já sabia falar? Eu aprendi a falar rápido”. Vendo que eu permanecia tranquila, disposta a colaborar e que não tecia nenhuma crítica ou condenação ao que ela fazia, Letícia continuou com seu tatibitate enquanto promovia sua “lambança”.

Despejou cola no papel e a espalhou com as mãos, pegou o algodão, tentou colar no papel e deu risadas porque o algodão ficou grudando em sua mão. Molhou os dedos na tinta e respingou no papel, colocou um pedaço de cordão dentro do vidro de tinta e depois tentou fixá-lo no papel, dizendo

que aquilo era uma obra de arte. Passou o dedo com tinta no meu nariz, estendeu suas mãos para alcançar as minhas e nos lambuzarmos enquanto ela deslizava suas mãos nas minhas. Letícia estava visivelmente excitada, empolgada com o que acontecia ali. Continuou explorando diferentes movimentos no papel com as mãos cheias de tinta. O que proporcionei a Letícia nesta sessão foi a “oportunidade para a experiência amorfa e para os impulsos criativos, motores e sensoriais, que constituem a matéria prima do brincar” (Winnicott, 1971g/1975, p. 93). Quando o tempo da sessão estava quase acabando, ela pediu para brincar de bola, mas não iria lavar as mãos antes, queria manchar a bola com a tinta das mãos, e continuou falando como um bebê. Isso significa dizer que houve um abrandamento da organização defensiva que estava estabelecida e ela pôde se entregar a uma vivência de dependência.

Com os materiais “moles que serviam para fazer lambança”, Letícia empreendeu um comportamento exploratório, inventou uma brincadeira sem regras na qual o que valia era seguir seus impulsos. Como analista ofereci a ela foi uma provisão ambiental, uma sustentação, uma possibilidade de brincar, fazer, experimentar, estar ali comigo revelar-se sem o receio de ser criticada ou punida. Winnicott considera que a consistência do analista, isto é, a capacidade dele de se manter firme, disposto a explorar as experiências a partir do gesto do paciente sem julgamento ou censura, talvez seja o fator mais importante do que as interpretações. Isso porque a experiência de se relacionar com um ambiente assim definido oferece ao paciente a oportunidade de experimentar a consistência pela primeira vez e a partir daí poderá usá-la para seguir adiante (1960c/1983, p. 39).

Com Letícia mantinha-me disponível e pronta para viver no setting analítico o que fosse necessário para facilitar a retomada do seu processo de

amadurecimento. Do analista espera-se paciência, tolerância e confiabilidade, uma espécie de devoção ao paciente (Winnicott, 1949f [1947]/2000, p. 287). Os cuidados oferecidos a ela derivaram das necessidades dela e isso definiu o manejo utilizado, o que permitiu a recriação de um ambiente confiável.

5.2 Brincar: alimento primordial

De modo amplamente conhecido, na história da psicanálise, o brincar infantil relaciona-se com a sublimação. A brincadeira acontece a partir de uma fantasia inconsciente e é tarefa do analista de crianças interpretar essa fantasia. Entretanto, Winnicott defende algo diverso. O brincar, na concepção do autor, não se limita às crianças, pertence também aos adultos. Brincar e criar são fenômenos inseparáveis. “A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira” (1967b/1975, p. 139). O oposto do brincar criativo é a submissão ao estabelecido, caracterizada por uma dificuldade de atribuir sentido às experiências vividas. No relacionamento de submissão com a realidade externa, o mundo em todos os seus pormenores é reconhecido apenas como algo a que ajustar-se ou a exigir adaptação. A submissão traz consigo um sentido de inutilidade está associada à ideia de que nada importa e a vida precisa apenas ser suportada.

O brincar winnicottiano assume um lugar privilegiado no viver, uma vez que “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre a si-mesmo (*self*)” (Winnicott, 1971r/1975, p. 80). A ação que a criança realiza ao brincar é merecedora de atenção, não para ser analisada por seus conteúdos, e sim enquanto

capacidade da criança de realizar algo a partir dela mesma. Ao analista cabe sustentar a atividade do brincar para que a função de criar realidades e sentidos possa se estabelecer.

[...] o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente a psicanálise foi desenvolvida como uma forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros (1968i [1967]/1975, p. 63).

A atividade de brincar, na perspectiva winnicottiana, é acompanhada de um interesse especial relacionada à precariedade que a envolve. Precariedade esta promovida pelo “interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais. É a precariedade da própria magia, magia que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança” (Winnicott, 1968i [1967]/1975, p.71). A magia aqui referida remete à relação mãe-bebê. Se há confiabilidade ambiental, inicialmente a criança brinca sozinha ou com a mãe. Na medida em que ela se desenvolve, esse brincar vai abarcando o mundo externo. A qualidade da brincadeira transforma-se no tempo. É possível distinguir um brincar mais próximo das experiências primárias de uma criança, daquele que é próprio de uma fase mais à frente. É a brincadeira que favorece a disposição de uma criança para envolver-se emocionalmente com o mundo a seu redor e a predispõe às relações sociais. A estabilidade do ambiente, a previsibilidade que daí decorre, a fidedignidade da mãe-ambiente oferece o suporte necessário para as experiências fundantes de um bom viver, estando aí incluída a capacidade de brincar.

Uma situação criada por Letícia nos primeiros tempos de nossos encontros será utilizada como exemplo da relação entre brincar-criar, o

estabelecimento de uma área de ilusão e o sentir-se real, o que foi gradualmente sendo conquistado por essa criança. Depois de um tempo soprando bolhas de sabão de um modo despreocupado e livre de qualquer intenção específica, Letícia quis verificar se era possível fazer bolhas colocando a haste de soprar as bolhinhas, na frente de um ventilador. Procurei dar realidade ao impulso criativo dela. Envolvi-me em uma iniciativa delicada, pois, era preciso regular, de um modo preciso, a velocidade do vento e a distância do ventilador em relação à haste, para que as bolhas fossem produzidas. O que estava em jogo era a intensidade do vento para manter a produção das bolhas, algo sutil que requer paciência e delicadeza. Letícia participou dessa empreitada segurando a haste de fazer bolhinhas na direção do vento, aproximando-se ou afastando-se lentamente do ventilador, e eu regulava a intensidade do vento que ele soprava. Depois de algumas tentativas atuando em parceria, as bolhas foram produzidas. Letícia ficou encantada ao ver que sua ideia tinha se materializado e comentou que gostava de vir para nossos encontros porque eu acreditava nela e brincava com ela do jeito que ela queria.

De um modo próprio, Letícia foi capaz de dizer que estava se sentindo vista e considerada por mim. Aos poucos ela recuperava a crença de que podia ser compreendida. De minha parte, eu procurava dar realidade, na medida do possível, às criações de sua imaginação, e, com isso, propiciar-lhes experiências de se sentir real. De certa forma, por meio do brincar e da relação terapêutica, se reestabelecia para Letícia a experiência de ilusão, quando o que é concebido subjetivamente coincide com o acontecimento presente.

Aos poucos, um espaço de engendramentos foi se delineando entre nós e os gestos criativos de Letícia eram cada vez mais frequentes. Certo dia, ela

chegou à sessão dizendo que estava triste porque sua mãe iria viajar e ficaria longe de casa por três dias. Letícia estava preocupada porque a mãe iria sozinha. Resolveu então confeccionar uma boneca que daria para a mãe levar na viagem para que ela não se sentisse só. A boneca teria que ser confeccionada somente pelas mãos dela, “senão, não seria ela, seria outra pessoa”. Dizendo isso Letícia reafirmava sua própria existência na confecção da boneca.

Para criar tal boneca fez uma bola de papel para ser a cabeça e desenhou os detalhes do rosto, colou barbante para fazer o cabelo. Fez o corpo também de papel. Colocou pernas e braços. Ficou muito feliz com o resultado de seu empreendimento e quando encontrou a mãe, na saída da sessão, com as mãos para trás anunciou uma surpresa. Livia sorriu e aguardou a revelação de Letícia. Ela ofereceu a boneca para a mãe e disse que ela deveria levá-la na viagem. Livia recebeu o presente de um modo tímido e, sem saber o que dizer, comentou que a boneca estava muito bonita. As duas saíram de mãos dadas conversando sobre a viagem. Senti que a intimidade entre elas estava aumentando.

A criação da boneca-Letícia teve um caráter transicional. A boneca era e não era a própria Letícia e fazia as vezes dela junto à mãe. Tomando para si a responsabilidade de proteger a mãe de uma sensação de solidão, Letícia, por meio da boneca, acompanhou-a na viagem. Pode-se perceber neste gesto que não havia ainda para essa criança uma clara diferenciação eu, não-eu. A sensação de solidão era algo que ela própria vivenciava na ausência da figura materna. Oferecendo a boneca para fazer companhia à Livia, Letícia reduziu seu medo de ser esquecida pela mãe.

Relembro que Letícia viveu situações na relação mãe-bebê que dificultaram a integração de sua instintualidade, da destrutividade pessoal, a

criação da externalidade e o uso do objeto. Encontrando uma nova chance, ela pôde dar prosseguimento a seu processo de amadurecimento e para isso foi necessário vivenciar, no espaço clínico, as experiências que a levariam a exercitar a crueldade própria do impulso do amor primitivo. Antes, Letícia testou a segurança do ambiente. Para isso, fez uso de sua agressividade pessoal, de sua impulsividade, algo bastante temido por essa criança, e finalmente criou a externalidade. Os próximos relatos poderão dar uma ideia das conquistas de Letícia no sentido de alcançar a destrutividade e se tornar livre para ser si mesma. Isso incluiu o uso de seus recursos intelectuais para lidar com as propostas escolares e sentir-se fortalecida pelos avanços alcançados naquele espaço.

Em uma determinada sessão, Letícia chegou dizendo que queria brincar de uma coisa, mas que tinha medo de não dar tempo. Estava ansiosa, pois o tempo lhe parecia sempre escasso. Pedi para me dizer do que gostaria de brincar. Ela explicou que queria brincar de pirata e iria precisar construir um barco, “aquele negocinho do pirata olhar” (luneta), e um chapéu de pirata.

Na caixa de materiais descartáveis que mantinha disponível para uso nas sessões encontrei a “luneta” - um rolo de papel alumínio vazio -, um pedaço de tecido preto foi usado como tampão para o olho e uma caixa grande de papelão se transformou em um barco. Minha intenção, mais uma vez, era promover uma sensação em Letícia de que ela poderia encontrar na realidade compartilhada algo que ela havia criado em sua imaginação. Responder aos gestos criativos dessa criança era parte do meu trabalho junto a ela.

Em um dado momento, enquanto ainda acrescentávamos alguns detalhes para caracterizar o tal barco, Letícia fez um gesto para colaborar

comigo e eu a agradei. Imediatamente ela me corrigiu: “Não, Marta, nós somos piratas, nós não falamos obrigada, a gente é do mal”. Por não perceber que já estávamos brincando no momento em que ainda preparávamos o barco, eu não me comportei como “pirata do mal”. Letícia, entretanto, já esperava de mim um comportamento próximo ao que ela julgava ser próprio de um pirata - alguém que não seguia nenhuma norma de bom costume. Percebi com isso um desencontro de ritmo entre nós e entendi que Letícia estava sugerindo: tente ser o mais rude possível. Ela precisava que eu me comportasse grosseiramente, isso justificaria os ataques que dirigiria a mim, mais adiante.

Ao terminar a confecção do barco, Letícia pediu para eu arrumar um cinto de pirata para ela, o que providenciei com um retalho de tecido. Ela continuou: “Sou um pirata só um pouquinho ruim, sou o Mão de Espada, você é o pirata Mão de Ferro”. Iniciando os ataques ao pirata “Mão de Ferro”, Letícia se transformou em Peter Pan, um personagem do bem intencionado. Assim, conseguiu sustentar, na fantasia, a sua impetuosidade dizendo: “Você não é de nada, seu imbecil, eu vou acabar com você”. Depois me jogou no rio e eu fui atacada por crocodilos.

Respondi aos gestos de Letícia debatendo-me com os crocodilos imaginários, tentando sair do rio, enquanto Peter Pan simulava um diálogo com as crianças perdidas dizendo: “Não vou abandoná-las, vou protegê-las para sempre”. O que Letícia comunicava enquanto agia na brincadeira como Peter Pan? Quem necessitava de proteção?

[...] poderemos definir a organização das ideias e impulsos destruidores numa criança como um padrão de comportamento; e, no desenvolvimento sadio, tudo isso pode mostrar a maneira como as ideias destrutivas, conscientes ou inconscientes, e as reações a tais ideias, aparecem nos sonhos e brincadeiras da criança, e também na agressão dirigida contra aquilo que é aceito no meio imediato da criança como merecedor de destruição (Winnicott, 1964d/2005a, p. 104).

Letícia começava a retomar seu desenvolvimento sadio, ainda que precisasse de tempo para adquirir e consolidar as conquistas relacionadas à possibilidade de ser destrutiva. Transformar-se em Peter Pan, um herói que protege as crianças perdidas, inseriu o ataque ao pirata “Mão de Ferro” em algo justificado. Interessante observar também que Peter Pan é o personagem das histórias infantis que representa as dificuldades relacionadas ao crescimento. Em alguns aspectos Letícia também estava estagnada.

Com o avanço de nosso trabalho, já se sentindo mais integrada e totalmente à vontade na relação terapêutica, Letícia passou a incluir, em suas brincadeiras, ataques dirigidos a mim enquanto eu mesma e não enquanto personagem fictício tomado por uma maldade absoluta. Primeiro vieram as disputas no jogo de cartas. A atitude complacente inicial deu lugar às disputas acirradas. Ganhar o jogo era o maior objetivo de Letícia. Ela passou a não se preocupar comigo, alcançou, na relação clínica, sua própria vitalidade e, em termos transferenciais, vivia algo próximo ao amor primitivo.

Conseguiu, finalmente, usufruir de suas vitórias de forma livre e prazerosa e, muitas vezes, provocava-me com insultos porque eu havia perdido. Saía da sessão radiante e contava suas proezas para a mãe. Foi capaz de solicitar que eu colasse um cartaz na parede da sala de atendimento com o registro dos pontos que ela acumulou jogando comigo. O título do cartaz seria: “A menina que bateu *recorde*”. Letícia estava conseguindo assumir-se como alguém capaz de se confrontar com o outro. Aspectos do Eu Sou estavam se consolidando.

Um tempo mais adiante Letícia chegou dizendo que iria brincar comigo de um jeito que precisaria vender meus olhos. Disse que me levaria

para um lugar “desconhecido” e depois iria espalhar umas coisas pela sala sem que eu pudesse descobrir o que ela estava fazendo.

Assim foi feito. Amarrei um tecido para vendar meus olhos e ela levou-me até uma sala mais distante da que ela era atendida. Pedi que a aguardasse, quando estivesse pronta, me buscaria. Espalhou objetos pelo chão da sala de atendimento, o que ela chamou de “obstáculos”, e foi me buscar. Pedi para eu andar pela sala e dava risadas ao me ver tropeçando nos “obstáculos” espalhados pelo chão.

De repente começou a jogar objetos em mim: pinos de boliche, pequenas bolas de borracha, respingos de água, almofadas. Tentei viver a brincadeira colocando-me no lugar de alguém que estava sendo atacada sem saber de onde vinham os ataques. Pela primeira vez Letícia atacava-me concretamente. Faz isso no contexto da brincadeira e estando eu sem poder vê-la (censurá-la, controlá-la) e sem poder me defender de alguma forma.

Depois de um tempo sendo atacada e ainda de olhos vendados, levou-me para fora da sala e trancou-me em um corredor no lado externo da sala. Então disse que para eu conseguir voltar para dentro da casa eu teria que vencer dois desafios: encontrar a chave que ela jogou no chão do corredor e depois chegar até a porta, localizar a fechadura e encaixar a chave para abri-la, tudo de olhos vendados.

Após algumas tentativas em que eu intencionalmente mostrava-me aflita e incapaz de abrir a porta, ela veio em meu socorro. Tomando o brincar como algo que estabelece um “elo entre, por um lado, a relação do indivíduo com a realidade interior, e, por outro, a relação do indivíduo com a realidade externa ou compartilhada” (Winnicott, 1942b/1982, p.164), que sentido se pode atribuir a essa brincadeira criada por essa criança nesse momento?

Letícia estava destruindo o caráter subjetivo do objeto e nesse campo eu era objetificada por ela, adquiria o direito de existir por minha própria conta e risco. Ao mesmo tempo a externalidade do mundo ganhava consistência, fantasia e realidade eram discriminadas de um modo mais preciso, ela descobria que ser destrutiva ou ter ideias destrutivas não provocaria destruição real. Eu sobreviveria aos seus impulsos.

Dando-se tempo para os processos de maturação, a criança se tornará capaz de ser destrutiva e de odiar, agredir e gritar, em vez de aniquilar magicamente o mundo. Dessa maneira a agressão concreta é uma realização positiva. Em comparação com a destruição mágica, as ideias e os comportamentos agressivos adquirem valor positivo e o ódio converte-se num sinal de civilização, quando se tem em mente todo o processo de desenvolvimento emocional do indivíduo, e especialmente suas primeiras fases (Winnicott, 1964d/ 2005a pp. 109-110).

Na sessão seguinte, quando Letícia chegou, começou a se lembrar do nosso último encontro, rindo do que ela me fizera passar. “Foi muito bom pra mim, pra você, não, né?” Eu respondi dizendo que levei muito susto porque eu era atingida pelos objetos que ela jogava em mim e isso não era nada agradável e que foi muito ruim ficar presa no corredor do lado de fora da sala. Letícia queria confirmar se, tendo eu sofrido com seus ataques, continuaria disponível e estável. Novamente ela quis repetir a mesma brincadeira. Coloquei a venda nos olhos, a pedido dela, e fui levada para uma sala mais distante de onde estávamos, senão eu iria ouvir o que ela estava fazendo. A história se repetiu como na sessão anterior, agora com um tom um pouco mais cruel. Ela me jogava pinos de boliche, colocou bolinhas de borracha espalhadas pelo chão para eu pisar. De repente disse que não era para eu usar as mãos tateando o espaço quando me movimentava. Em tom de ameaça me disse: “hoje não terei piedade”.

Colocou-me diante de um quadro branco e disse que, sem olhar, eu teria que marcar um x no quadro, escolhendo uma das coisas que ela

poderia fazer comigo. Seguiu dizendo que se ela fizesse o que estava pensando, eu estaria perdida, que eu não iria atendê-la mais, aliás, eu não atenderia mais ninguém porque eu morreria. Que ela estava muito cruel.

Escreveu no quadro três opções e eu, de olhos vendados, teria que marcar uma delas. Disse que a única chance de eu continuar viva era marcando a letra b. Daí ela direcionou minha mão para que eu marcasse essa letra no quadro. Na letra a - a opção era me jogar dentro de um vulcão. Na letra b - eu deveria procurar a chave da porta da sala de atendimento que ela jogaria no chão e só então eu poderia abrir a porta, mas mantendo meus olhos vendados. Na letra c - ela quebraria um copo de vidro na minha cabeça.

Ao direcionar minha mão para marcar a letra b, Letícia me protegeu enquanto um objeto simultaneamente amado e odiado. “No processo de integração, os impulsos para atacar e destruir e os impulsos para dar e compartilhar estão relacionados” (Winnicott, 1949g/1982, p. 108). Letícia estava alcançando a ambivalência em termos de relações interpessoais.

A brincadeira continuou: ela prendeu minhas mãos com fita crepe. Pregou a fita também na minha boca e disse que eu estava falando demais, que ela estava cansada de me ouvir. Depois me atraiu (*sic*) para o corredor ao lado da sala de atendimento e trancou a porta, fechou a janela de modo que eu fiquei excluída do interior da casa. Então, fixou a chave da porta do corredor com uma fita crepe em uma bolinha de borracha e jogou-a no chão para eu tentar pegá-la. Divertia-se dizendo que com as mãos atadas eu não iria conseguir abrir a porta. Porém, depois de um certo tempo tentando, eu consegui.

Foram necessárias inúmeras experiências de ataques a mim, para que gradualmente Letícia conquistasse o pleno reconhecimento e aceitação de

seus impulsos destrutivos. Vale reafirmar que a destruição referida aqui é a destruição do analista como objeto subjetivo, tendo como consequência a criação da externalidade, “a qual, quando o indivíduo é saudável, passa a acontecer na realidade psíquica pessoal do indivíduo, em sua vida onírica e em suas atividades lúdicas” (Dias, 2011, p. 111). As atividades lúdicas de Letícia variavam, mas, o pano de fundo era o mesmo, como se pode ver na próxima descrição.

Letícia resolveu jogar *beyblade*. Enquanto o jogo acontecia ela narrava a luta entre os dois piões, dizia que estavam em guerra. A brincadeira evoluiu rapidamente e chegou a uma variação que era fazer o *beyblade* atingir a mim, como se fosse sem querer, uma espécie de ataque disfarçado. Ficamos nessa brincadeira por um bom tempo até que ela sugeriu que brincássemos de lançar com força, uma na outra, algumas bolinhas de borracha que estavam disponíveis para o nosso uso. Ela se protegeu atrás de um pufe e concordou que eu também me protegesse debaixo da mesa porque, segundo ela, iria me atacar de verdade.

Quando os ataques de bolinhas começaram ela chegou a sair do lugar onde estava protegida para se aproximar de mim e acertar as bolinhas estando mais perto. Eu me encolhi debaixo da mesa em um gesto de proteção e, apesar das ameaças, Letícia não colocou tanta força nos arremessos de bola. Pela primeira vez em nossas brincadeiras propôs ataques e contra-ataques simultâneos, cada uma de nós sendo nós mesmas, sem venda nos olhos, sem disfarces. Entendo que nessa sessão aconteceu uma evolução em relação à brincadeira anterior. Agora ela me atacava e eu poderia também atacá-la. Cada uma que tratasse de se proteger, assumindo a responsabilidade pelo jogo que acontecia e envolvia alguns riscos reais.

Nos capítulos anteriores mencionei o fato de que Letícia relacionava-se com os acontecimentos de sua vida por meio de um falso si-mesmo patológico. Com o trabalho desenvolvido, essa defesa perdeu a função. Agora ela sentia-se livre para manifestar-se de acordo com seus sentimentos e necessidades e podia suportar as consequências de ser ela mesma. Letícia poderia, a partir de suas recentes conquistas, usar o outro, o mundo criado pelo outro, para crescer, aprender, e enriquecer-se com “o intercâmbio entre a realidade externa e exemplos oriundos da realidade psíquica pessoal. Essa capacidade se reflete no uso de símbolos pela criança, no brincar criativo e [...] na capacidade gradativa da criança de utilizar o potencial cultural, na medida da disponibilidade deste, no meio social imediato” (Winnicott, 1971/1975, p. 178).

Em uma conversa com Livia, no último mês de atendimento a Letícia, ela reconheceu que a filha estava mais espontânea, mais afetiva, mais íntima. De vez em quando pedia para o pai fazer massagem nela ou procurava o colo dele para se aconchegar. Da mãe também ela se aproximava carinhosamente e cheia de dengos. Além disso, Livia mencionou que Letícia não ficava mais ansiosa antes das avaliações realizadas na escola, estudava pouco e mesmo assim suas notas estavam ótimas. Certo dia o pai disse que ela precisava estudar mais e então ela respondeu que não precisava porque na hora da prova ela se lembrava de tudo e conseguia responder às questões. O pai insistiu para que ela estudasse para a prova de filosofia que aconteceria no dia seguinte. Letícia foi para o quarto, leu os textos que entrariam na avaliação e daí a pouco veio contar para o pai o que havia lido. Livia e Ricardo ficaram admirados com a desenvoltura da filha.

Livia acrescentou ainda que dias antes a filha tivera uma reação que a surpreendera: quando chegou da escola, disse para a mãe que estava com

fome, ao que Livia respondeu: “Você mesma pode me ajudar e se virar sozinha”. Letícia reagiu na hora, dizendo: “Não mãe, eu sou criança. Você está querendo que eu faça uma coisa que é você que tem que fazer. Você que é minha mãe”. Letícia reclamava o direito de ser cuidada e assumia os riscos que essa exigência poderia causar. De posse de si mesma, não era mais necessário proteger o mundo de seus impulsos. Livia não esperava essa reação da filha mas sentiu que ela tinha razão e então lhe preparou um sanduíche. Livia continuou narrando que Letícia se esqueceu de fazer uma tarefa de casa e quando chegou da escola, contou o ocorrido. Dessa vez não pediu nenhum castigo, lidou com isso de forma bem mais leve.

Todo o processo que levou a retomada do amadurecimento de Letícia foi viabilizado por meio do brincar. Não um brincar que dependeu de uma interpretação direta das fantasias inconscientes que ali estiveram presentes, mas um brincar que teve por sustentação um ambiente confiável, seguro e capaz de sobreviver aos impulsos destrutivos de Letícia. Nas palavras de Winnicott,

É especialmente na administração da agressão e da destrutividade que o brincar possui uma função vital, quando a criança tem a capacidade de fruir a manipulação de símbolos. No brinquedo, um objeto pode ser: destruído e restaurado; ferido e reparado; sujo e limpo; morto e trazido de volta à vida, com a conquista adicional da ambivalência, em lugar da cisão do objeto (e do si-mesmo) em bom e mau (1989u/1994, p. 50).

Em contato com o psicólogo que acompanhava Letícia na escola, no ano letivo corrente, ele me informou que ela estava muito bem, nem mesmo o procurava mais, já havia um bom tempo. Brincava durante o recreio e estava muito participativa nas atividades de sala, nos trabalhos em grupo etc. As professoras que passaram a dar aulas para ela nesse ano não conseguiam entender por que ela estava em acompanhamento psicológico. Segundo ele, Letícia estava irreconhecível.

Letícia se recuperou dos bloqueios que incidiram sobre sua aprendizagem escolar, sobre seus relacionamentos pessoais tanto na família quanto na escola. Constituiu a externalidade do mundo, estabeleceu-se como um si-mesmo verdadeiro, pôde usar os recursos de sua mente de modo objetivo, assertivo ou criativo, conforme a situação em pauta lhe exigia. “Quando a externalidade foi estabelecida [...], acha-se pronto o caminho para um enriquecimento pessoal que não possui limites, baseado na experiência pessoal e fazendo uso dos mecanismos mentais que são usualmente chamados de projeção e introjeção”. (Winnicott, 1989n [1970]/1994, pp. 221-222).

Pela vida afora Letícia terá como tarefa tornar-se cada vez mais independente, ainda que mantendo a possibilidade de voltar a depender, sempre que isto se fizer necessário, para em seguida continuar a desenvolver seu senso de realização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] quando vocês aprendem psicologia, vocês nunca aprendem nada completo e acabado. Não existe nenhuma instrução que possa ser executada como tal. No final, será sempre vocês agindo conforme se sentem. A única coisa é que vocês ficarão enriquecidos por conhecer outras situações semelhantes àquela em que se encontram, e também por conseguir ver cada vez mais claramente aquilo que estão fazendo e por quê.

Winnicott

No real da vida, as coisas acabam com menos formato, nem acabam. Melhor assim... Viver é muito perigoso... Viver é etcétera...

Guimarães Rosa

Um trocadilho com a prosa de Guimarães Rosa possibilita dizer: pesquisar é perigoso, pesquisar é etcétera. Há perigo na pergunta que dá origem a uma pesquisa, quando a ela buscamos responder, a “resposta pode matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade” (Larrosa, 2000, p. 41). Intensidades se perdem quando as inúmeras veredas abertas pelo tema de uma pesquisa são miradas pela lente do pesquisador. Pegar um atalho ou enveredar por caminhos estendidos demais é sempre uma

possibilidade a ser evitada. Porém, uma vez formulada a pergunta, há que se correr riscos.

Procurei, no percurso do presente estudo, encontrar na teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott um sentido para as dificuldades de aprendizagem que se manifestam em crianças intelectualmente capazes. No contexto dessa teoria, busquei as relações entre a constituição do si-mesmo e o funcionamento da mente. Um caso clínico, referente a um trabalho que desenvolvi em consultório particular com Letícia, uma criança com dificuldades escolares, foi usado para exemplificar os aspectos teóricos abordados. Ao buscar um aprofundamento na temática das relações entre a constituição do si-mesmo e o uso da mente por uma criança, este estudo contribuiu com elementos para identificar falhas no processo de amadurecimento que podem comprometer a aprendizagem escolar.

Inicialmente, os conceitos centrais na obra de Winnicott relativos à dependência absoluta e a transicionalidade foram discutidos. A importância do ambiente inicial para o bebê: a adaptação materna às necessidades dele, a comunicação intensa e sutil que se estabelece entre a dupla foi ressaltada como condição para que a integração das experiências vividas e a constituição do si-mesmo – verdadeiro e falso – ocorram de modo saudável. Ser e continuar sendo é a necessidade fundamental do todo bebê, e, se bem atendida, fornece as bases para a constituição psíquica. Dependemos de outro ser humano não só para que ocorra sobrevivência física, mas, também, para que nossa própria humanidade se estabeleça.

O processo de amadurecimento pode ser pensado como uma imensa sequência de integrações e não-integrações, em graus variados. Na dependência relativa, quando um bebê atravessa o estágio do uso do objeto, a conquista a ser alcançada por ele requer um acúmulo de força pessoal

obtida apenas se anteriormente houve adaptação ambiental suficientemente boa às necessidades dele. Nesse estágio a criança precisa destruir, na fantasia, o caráter subjetivo do objeto, para então se dar conta da existência desse objeto no mundo externo.

A investigação que sustentou a escrita desta tese possibilita o reconhecimento de que há relação entre as conquistas próprias do estágio do uso do objeto e a aprendizagem formal. Para aprender qualquer conteúdo disciplinar trabalhado na escola é necessário que o aluno possa destruir o caráter subjetivo do objeto a ser conhecido, para objetivá-lo e em seguida torná-lo próprio. Uma analogia com o processo alimentar poderá contribuir para a visualização dessas afirmações. Vamos supor que a mãe chega para uma criança faminta e lhe oferece um pedaço de bolo. Para a criança ingeri-lo ela precisa confiar que aquilo é mesmo comestível, que não é uma pedra, por exemplo, que não está envenenado, que será útil para matar a fome e provavelmente é saboroso. A criança então irá morder o bolo, mastigá-lo, misturá-lo à saliva, dissolvê-lo na boca e o engolirá. Assim que a mordida é realizada, o bolo deixa de ter a configuração que tinha fora da boca - é destruído e agora será usado, passará a fazer parte do corpo da criança. Ao ser processado digestivamente, será absorvido pelo organismo, já não é possível distinguir o bolo que a criança comeu, da própria criança. Algo similar acontece em relação à aprendizagem escolar, caso a professora ofereça um conteúdo para uma criança que, encontrando-se saudável, está curiosa e interessada em conhecer o mundo, a realidade, a vida e seu funcionamento, e desde que o conteúdo oferecido esteja de acordo com as possibilidades de apreensão pela criança.

O mundo acha-se lá, para com ele serem estabelecidas relações, apenas na medida em que é objetivamente percebido e é aquilo que chamamos de externo à criança. O mundo

externo pode ser ingerido, introjetado ou incorporado, isto é, comido, pelo processo mental (Winnicott, 1989n [1970]/1994, p. 221).

Se, por outro lado, a criança inibiu seus impulsos temendo a não sobrevivência do ambiente, ela poderá ficar absorvida pela tarefa de proteger a tudo e a todos de sua própria destrutividade. Com isso, ela enfrentará dificuldades para discriminar fantasia e realidade, chegar à externalidade, e estabelecer relações objetivas com as coisas do mundo.

Sem realizar satisfatoriamente a conquista do uso do objeto, uma criança encontrará obstáculos para estabelecer-se como Eu Sou e para usufruir dos ganhos do concernimento - quando o bebê se depara com a destrutividade inerente ao impulso instintual e precisa buscar uma maneira de consertar, reparar os estragos dela decorrente. Não confiando na possibilidade de reparação, uma pessoa poderá tornar-se absolutamente não agressiva e, por meio de um falso si-mesmo, mostrar-se bondosa, compreensiva e sempre disposta a colaborar. Tudo isso é quase sempre, equivocadamente, confundido com maturidade, inteligência e desenvolvimento saudável, quando na verdade pode estar denunciando um adoecimento psíquico. Adoecimento esse ocasionado por falhas na integração da instintualidade, pela não sobrevivência da mãe ou da pessoa que a substitui, à vitalidade do bebê. Isso pode resultar em um esforço da criança para evitar qualquer confronto, para não manifestar necessidades próprias e diferenciadas daquilo que o outro espera.

Uma constatação importante que o estudo aqui empreendido permite fazer é que, se uma criança com as características mencionadas acima encontra um ambiente confiável capaz de sobreviver a seus impulsos destrutivos, ela poderá retomar seu processo de amadurecimento e inclusive usufruir da dinâmica escolar. Há relação entre o grau de amadurecimento pessoal conseguido por uma criança e a compreensão que ela poderá

alcançar (ou não) dos conhecimentos veiculados pela escola. Sem uma sustentação ambiental suficientemente boa, torna-se incerta a possibilidade de uma criança alcançar o estado de unidade, o que interfere na qualidade de sua aprendizagem formal.

Com o término desta pesquisa é possível reafirmar que em qualquer circunstância cabe às professoras de crianças e jovens e aos demais profissionais de uma escola promover um ambiente facilitador e somar esforços para que os estudantes consigam dar prosseguimento, naquele espaço, ao processo de constituição do si-mesmo, à integração da personalidade. É necessário que haja uma disposição afetiva dos profissionais que trabalham em uma escola para lidar com as dificuldades inerentes às relações humanas. Se as crianças se desenvolvem de maneira saudável é de se esperar que elas, em certas situações, discordem, contrariem, reivindiquem, se oponham, se zanguem. Nesse sentido é importante identificar aquelas crianças que se esforçam para ser, o tempo todo, bem comportadas, corretas e obedientes, o que é conseguido pela via do falso si-mesmo, à custa do apagamento de qualquer expressão espontânea. Não supervalorizar as atitudes de crianças que se portam de modo irrepreensível na escola, reconhecendo que pode haver fragilidade na conduta delas, é decisivo para que essas mesmas crianças possam receber a atenção e os cuidados que requerem. Uma psicóloga escolar poderá contribuir muito no sentido de apresentar às professoras o valor da capacidade dos estudantes questionarem o *status quo* da sociedade/escola, de contestarem, de assumirem um posicionamento pessoal divergente, para a constituição/fortalecimento do si-mesmo.

A adaptação das professoras às crianças que precisam, sobretudo, da confiabilidade ambiental para seguir adiante, requer cuidados específicos e

dentre eles cito alguns:

a) oferecer estabilidade ambiental, isto é, estabelecer uma rotina de trabalho na qual as crianças possam desenvolver alguma previsibilidade, cumprir as combinações estabelecidas com o grupo, manter, dentro do possível, o humor estável. As crianças se beneficiam enormemente da relação com professoras que se sentem “felizes, satisfeitas e estáveis em suas funções” (Winnicott, 1947e/2005a, p. 74). A estabilidade ambiental é capaz de elevar o senso de confiabilidade das crianças.

b) Acolher as manifestações nonsense dos alunos. Abrir espaço para lógicas subjetivas, não se assustando com o fato de, esporadicamente, não conseguir atribuir um sentido ao que a criança fala ou faz, sentindo-se estimulada a observar mais do que atuar sem uma reflexão prévia.

c) Oferecer à criança uma adaptação possível, e não uma adaptação perfeita. Segundo Winnicott, as professoras fazem muito por uma criança quando não se ajustam exatamente a ela, deixam que ela tenha algumas coisas e não tenha outras e, por se manterem firmes e serem confiáveis, dão a ela a oportunidade de experienciar seu amor e seu ódio (Winnicott, 1996k [1948]/1997, p. 54). Isso ajuda a criança a admitir para si mesma a possibilidade de sentir amor e ódio e verificar que ainda assim o ambiente permanece intacto. Sendo assim, as professoras podem proporcionar um ganho imenso para as crianças em termos da capacidade para a culpa e reparação, sendo elas mesmas “uma pessoa ou uma estrutura em que a criança pode encontrar, no curso do tempo, o amor e a agressão, a culpa e a oportunidade de doação” (Winnicott, 1996k [1948]/1997, p. 54).

d) Não esperar nada além daquilo que a criança tem a oferecer naquele momento, tendo em mente o grau de amadurecimento alcançado por ela até ali. Isso significa levar em conta as diferenças individuais na forma de as

crianças se relacionarem com os conteúdos trabalhados, incorporando, ao fazer pedagógico, intervenções individualizadas. Tudo isso requer estudo, observação e empenho permanente para estimular a criança na medida em que é possível a ela obter êxito. Crianças que são solicitadas a realizar atividades para além de sua capacidade terão mais dificuldade para confiar em si mesmas, terão mais motivos para se sentir fragilizadas. É necessário disponibilizar experiências que fomentem e fortaleçam o processo de amadurecimento emocional em consonância com o desenvolvimento intelectual.

e) Familiarizar-se com manifestações impulsivas de tom agressivo que possam vir de algumas crianças e sobreviver a elas. Uma professora sobrevive aos impulsos destrutivos de um aluno tomando medidas, se necessário, para protegê-lo de si mesmo e proteger o grupo pelo qual é responsável, e ainda abstendo-se de adotar condutas moralizadoras ou de se indispor com tal aluno. Um estudo do sentido da agressividade e da função que ela exerce na constituição do si-mesmo poderá contribuir para o estabelecimento de atitudes a serem tomadas.

Muitas outras características de um ambiente escolar suficientemente bom para crianças que não conseguiram integrar a destrutividade pessoal e que se expressam por meio de um falso si-mesmo patológico poderiam ser mencionadas e aguardarão novos estudos. Por agora é suficiente reconhecer que, para promover o desenvolvimento integral de crianças e jovens na escola, além de estudos e preparação técnica, é preciso sensibilidade e disposição para se inteirar dos processos psíquicos que constituem o ser humano. Exige também uma ação conjunta da sociedade para que cada pessoa individualmente tenha a oportunidade de alcançar a humanidade plena e assim possa garantir certas condições de desenvolvimento aos novos

seres humanos que se mantêm sob nossa responsabilidade. Enquanto sociedade temos um longo percurso pela frente e muitas dificuldades a serem enfrentadas.

Raramente se discute na escola o grau de amadurecimento emocional de uma criança. Sobre isso, as professoras possuem poucos recursos diagnósticos, e em geral, se assustam ou sentem-se ameaçados perante os comportamentos de seus alunos, para os quais não encontram sentido. Diante de situações desafiadoras do ponto de vista emocional, as professoras julgam as atitudes das crianças atribuindo as dificuldades que geralmente se apresentam nesses casos a uma educação falha, à negligência familiar ou mesmo a problemas orgânicos que supostamente requereriam medicação. Observa-se nesta prática um despreparo para abordar a criança, em sentido integral, na escola.

Outra questão que o presente estudo permite mencionar é que em uma escola as professoras não chegam todas em igual condição de trabalho. Algumas já alcançaram um grau de amadurecimento que lhes possibilita atender mais integralmente as necessidades de uma criança, outras lutam para se manter inteiras quando assoladas pelos desafios que as aguardam. Em todos os casos, as professoras precisam de um apoio ao alcance de suas mãos. A complexidade da tarefa educativa requer sustentação ambiental. Nesse sentido acredito ser necessário implementar redes de apoio que ofereçam holding às professoras e professores que lutam para manter a própria saúde física e psíquica e realizar seu trabalho com qualidade. Tais redes de apoio poderiam dispor de profissionais da área artística-cultural – professores poderiam se beneficiar profundamente vivendo experiências de produção e fruição estéticas, isso contribuiria para suavizar o peso da tarefa educativa; possibilitar o acesso dos professores a profissionais de psicologia

para que possam, dentre outras coisas, integrar as emoções que surgem na relação com seus alunos. Muitas vezes essas emoções envolvem raiva, culpa, impotência, desânimo, desesperança etc. Terapeutas corporais também seriam bem-vindos e poderiam contribuir para a dispersão do estresse e da tensão que se acumulam e desestabilizam o funcionamento psíquico e corporal daqueles que se envolvem na tarefa de educar.

Movimentos docentes em nosso país reivindicam melhores condições de trabalho, melhores salários e estrutura para lidar com a violência na escola. A luta dos profissionais da educação busca por condições de sobrevivência, por alcançar dignidade no trabalho desenvolvido. As questões psíquicas que interferem no espaço escolar são pouco reconhecidas, ficando em segundo plano diante da imensa precariedade material. Ainda assim é importante que as discussões realizadas ao longo desta pesquisa não sejam ignoradas, especialmente quando o que se almeja é uma educação que possa contribuir para formar seres humanos em condições de cuidarem de si e da sociedade, de forma mais ampla.

Reconheço também que a contribuição singular oferecida pelo presente estudo clama por outras investigações que possam ampliar a compreensão das diferentes etiologias das dificuldades de aprendizagem. É comum encontrar nas escolas, por exemplo, queixas em relação a determinados alunos considerados desatentos, inquietos e incapazes de se sentirem inseridos naquele espaço. Frequentemente tais sintomas são atribuídos a um desequilíbrio químico-cerebral e o tratamento envolve o uso de medicamentos. Investigações que levem em conta a constituição do si-mesmo e sua relação com a capacidade de manter a atenção, de se relacionar favoravelmente com os conteúdos escolares poderiam fortalecer pesquisas

que procuram identificar as relações existentes entre os aspectos emocionais e o funcionamento da mente de uma criança.

Finalmente parece-me importante mencionar que o presente estudo contribui para abalar as perspectivas teóricas que veem o processo de aprendizagem com olhares dicotômicos, não conseguindo estabelecer relações entre o desenvolvimento emocional e o intelectual. Aprofundar a compreensão a respeito das relações existentes entre a constituição do si-mesmo e o funcionamento da mente permite afirmar que não se podem ignorar as origens psicossomáticas da inteligência humana. Sérios prejuízos à expressão do potencial intelectual de uma criança podem ocorrer por falhas na provisão ambiental, que irão dificultar ou impedir que experiências relacionadas à constituição do si-mesmo se estabeleçam. A comunicação íntima, complexa e sutil entre a mãe e seu bebê desempenha um papel fundamental no funcionamento da mente. A racionalidade não se desenvolve independentemente dos acontecimentos que regem o processo de amadurecimento.

Sabendo que a constituição do si-mesmo e o funcionamento da mente têm por base a experiência de ser e continuar sendo, propiciá-las deveria merecer a nossa mais alta prioridade. É urgente, por exemplo, que legitimemos a necessidade de políticas públicas que busquem garantir um bom começo para cada novo bebê que chega ao mundo. Políticas de prevenção poderiam começar com o reconhecimento da vulnerabilidade inerente a todo bebê humano, especialmente nas etapas mais precoces de seu desenvolvimento. Esse conhecimento poderia ser usado para dar suporte a medidas preventivas em diferentes âmbitos: na divulgação da importância do ambiente inicial para a promoção da saúde psíquica dos indivíduos junto a profissionais especializados no cuidado da primeira

infância; na criação de instâncias sociais que possam dar sustentação a famílias quando envolvidas na criação de crianças pequenas; na organização do trabalho a ser realizado pelas escolas, levando-se em conta as necessidades emocionais de crianças e jovens. Tais afirmações vão ao encontro do pensamento de Winnicott, em que não há espaço para antagonismos entre o individual e social.

[...] me sinto justificado por estudar a sociedade [...] em termos do crescimento individual em direção à plenitude pessoal. Adoto o seguinte axioma: já que não existe nenhuma sociedade que não seja formada, mantida e continuamente reconstruída senão por indivíduos, não há plenitude pessoal sem sociedade e não há sociedade fora dos processos de crescimento coletivo dos indivíduos que a compõem (2005c/1969c [1968], p. 149).

Cada indivíduo adulto e maduro de uma sociedade tem um grau de responsabilidade na criação de condições favoráveis para o amadurecimento emocional dos novos membros que passam a compô-la.

REFERÊNCIAS

Amiralian, M.L.T.M. (1997) Pesquisas com o método clínico. In: Trinca, W. (org.) (p 157-178). *Formas de investigação clínica em psicologia*. São Paulo: Vetor.

Collares, C. A. L., Moysés, M. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.

Dabas, E. (1988). Aprendizaje, creatividad y contexto social. In Dabas, E. *Los contextos del aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Dallazen, L; Giacobone, R. V; Macedo, M. M. K; Kupermann, D. (2012) Sobre a Ética em Pesquisa na Psicanálise. Revista Psico, Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 1, p. 47-54.

Davis, M, Wallbridge, D. (1982). *Limite e espaço: uma introdução à obra de Winnicott*. Rio de Janeiro: Imago.

Dias, E. O. (2003). *A teoria do amadurecimento humano de D. W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Imago.

Dias, E. O. (2005). Winnicott em Nova Iorque: um exemplo da incomunicabilidade entre paradigmas. *Natureza Humana.*, 2005, vol.7, no.1, p.179-206.

Dias, E. O. (2008). A teoria winnicottiana do amadurecimento como guia da prática clínica. *Natureza Humana*, 2008, vol. 10, no. 1, p. 29-45.

Dias, E. O. (2010). O cuidado como cura e como ética. *Winnicott e-prints*. vol.5 n. 2. São Paulo. Versão on line ISSN 1679-432x. Acesso em 11/10/2013.

Dias, E. O. (2011). Incorporação e introjeção em Winnicott. In: Dias, E. O. *Sobre a confiabilidade e outros estudos* (p. 171-199). São Paulo: DWW Editorial.

Dias, E. O. (2011). Winnicott: Agressividade e teoria do amadurecimento. In: Dias, E. O. *Sobre a confiabilidade e outros estudos* (p. 89-123). São Paulo: DWW Editorial. Retirei da p. 35 texto impresso Dias, E. O. (2011). Sobre a confiabilidade: decorrências para a prática clínica. In: Dias, E. O. *Sobre a confiabilidade e outros estudos* (p. 15-49). São Paulo: DWW Editorial.

Fulgencio, L. (2011). A constituição do símbolo e o processo analítico para Winnicott. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2011000300012>. Acesso em 15/10/2013

Fulgencio, L. (2013) Metodologia de pesquisa em psicanálise na universidade. In: Serralha, C. A.; Comin, F. S. (orgs) *Psicanálise e Universidade: um encontro na pesquisa*. Curitiba: Editora CRV. p. 27-67.

Galvan, G. B. (2013) *O conceito de falso si-mesmo na teoria do amadurecimento pessoal de D. W. Winnicott*. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo.

Garcia, R. M. (2009). *A agressividade na psicanálise winnicottiana*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São. Paulo.

Klein, M. (1991). Algumas conclusões teóricas relativas à vida emocional do bebê. In: Obras Completas de Melanie Klein (1991/1952). Volume III Inveja e Gratidão e outros trabalhos. (p. 85-118). Rio de Janeiro: Imago.

Larrosa, J. (2000) *Pedagogia Profana*: danças, piruetas e mascaradas. (3ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Lejarraga, A. L. (2012). *O amor em Winnicott*. Rio de Janeiro: Garamond.

Loparic, Z. (1995). Winnicott e o pensamento pós-metafísico. Psicologia USP, vol. VI n. 2, p.39-61.

Loparic, Z. (1996). Winnicott: uma psicanálise não-edipiana. Percurso, ano IX, n. 17, p.4147.

Loparic, Z. (2000). O “animal humano”. *Natureza Humana*, v. 2, n. 2, p. 351-397.

Loparic, Z. (2001). Esboço do paradigma winnicottiano. In: *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*, vol XI, nº.2., p. 7-58.

Loparic, Z. (2006a). De Freud a Winnicott: aspectos de uma mudança paradigmática In: *Natureza Humana*, vol. 8, especial nº 1, Livro de Conferências do I Congresso Internacional de Filosofia da Psicanálise, p. 21-47.

Loparic, Z. (2006b). Elementos da teoria winnicottiana da sexualidade. In: *Natureza Humana*, vol 7, nº. 2, p. 311-358.

Machado, A. M. e Souza, Marilene P. R. (org). (1997). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

Mazzolini, B. P. M. (2011) *Provisão ambiental e a capacidade de ler: estudos sobre leitura na escola*. Tese de doutorado. Instituto de psicologia, USP, São Paulo.

Moysés, M. A. A.; Collares, C. A. L. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 28, p. 23-30.

Naffat Neto, A. (2005). Winnicott: uma psicanálise da experiência humana. *Natureza Humana*, vol 7, n. 2 p. 439-450

Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A.Queiroz.

Phillips, A. (2007). *Winnicott*. São Paulo: Ideias & letras.

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

Rosa, S. S. (2001) *Brincar, conhecer, ensinar*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.

Rosa, C. D. (org). (2014) *E o pai? Uma abordagem winnicottiana*. São Paulo: DWWeditorial.

Safra, G. (1993). O uso de material clínico na pesquisa psicanalítica. In Silva, M. E. L. (org). *Investigação em Psicanálise*. Campinas, São Paulo: Papirus.

Serralha, C. A. (2007) *Uma abordagem teórica e clínica do ambiente a partir de Winnicott*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Serralha, C. A. (2016) O ambiente facilitador Winnicottiano: teoria e prática clínica. Curitiba, Paraná: CRV

Silva, M.E. L. (org). (1993) *Investigação e psicanálise*. Campinas, São Paulo: Papirus.

Souza, M. P. R. (2011). Atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios. Tese de livre docência. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. In: Facci, M. G. D. e Souza, M. P. R.: O que este menino tem? *Contribuições do método instrumental de Vigotski para o processo de avaliação psicológica*.

Trinca, W. (org.). (1997). *Formas de investigação clínica em psicologia*. São Paulo, Vetor.

Turato, E. R. (2003) *Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Vaisberg, T. A. (2004) *Ser e fazer: enquadres diferenciados na clinica winnicottiana*. Aparecida, São Paulo: Ideias e Letras.

Winnicott, D. W. (1975). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: D. Winnicott (1975/1971a) *O brincar e a realidade*. (p 13 - 44). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1953c).

Winnicott, D. W. (1975). A localização da experiência cultural. In: D. Winnicott (1975/1971a) *O brincar e a realidade*. (p 133-143). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1967b).

Winnicott, D. W. (1975). O papel do espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil. In: D. Winnicott (1975/1971a). *O brincar e a*

realidade. (p. 153-162). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1967c).

Winnicott, D. W. (1975). O Brincar: uma exposição teórica. In: D. Winnicott (1975/1971a) *O brincar e a realidade* (p. 59-77). Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda. (Trabalho original publicado em 1968i [1967]).

Winnicott, D. W. (1975). Conceitos contemporâneos de desenvolvimento adolescente e suas implicações para a educação superior. In: D. Winnicott (1975/1971a). *O brincar e a realidade*. (p. 187-194). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1969c [1968]).

Winnicott, D. W. (1975). O uso de um objeto. In: D. Winnicott (1975/1971a). *O brincar e a realidade*. (p. 121-131). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1969i [1968]).

Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1971a).

Winnicott, D. W. (1975). A criatividade e suas origens. In: D. Winnicott (1975/1971a) *O brincar e a realidade*. (p. 95-103). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1971g).

Winnicott, D. W. (1975). Sonhar, fantasiar e viver. In: D. Winnicott (1975/1971a). *O brincar e a realidade*. (p. 45-58). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original em 1971h).

Winnicott, D. W. (1975). Inter-relacionar-se independentemente do impulso instintual e em função de identificações cruzadas. In: D. Winnicott (1975/1971a). *O brincar e a realidade*. (p.163-186). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1971l).

Winnicott, D. W. (1975). O lugar em que vivemos. In: D. Winnicott (1975/1971a). *O brincar e a realidade*. (p.145-152). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1971q).

Winnicott, D. W. (1975). O Brincar: a atividade criativa e a busca do self. In: D. Winnicott (1975/1971a). *O brincar e a realidade* (p. 79-93). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1971r).

Winnicott, D. W. (1975). Os elementos masculino e feminino ex-cindidos encontrados em homens e mulheres. In: D. Winnicott (1975/1971a). *O brincar e a realidade*. (p.103-120). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1971va [1966]).

Winnicott, D. W. (1982). Porque as crianças brincam. In: D. Winnicott (1982/1964a). *A criança e seu mundo*. (6ª ed. p 161-182). Rio de Janeiro: LTC Editora. (Trabalho original publicado em 1942b).

Winnicott, D. W. (1982). Conheça o seu filhinho. In: D. Winnicott (1982/1964a) *A criança e seu mundo*. (6ª ed., p 19-25). Rio de Janeiro: LTC Editora. (Trabalho original publicado em 1945b [1944]).

Winnicott, D. W. (1982). Alimentação do bebê. In: D. Winnicott (1982/1964a). *A criança e seu mundo*. (6ª ed., p. 31-36). Rio de Janeiro: LTC Editora. (Trabalho original publicado em 1945c [1944]).

Winnicott, D. W. (1982). Diagnóstico educacional. In: D. Winnicott (1982/1964a) *A criança e seu mundo*. (6ª ed. p. 231-237). Rio de Janeiro: LTC Editora. (Trabalho original publicado em 1946a).

Winnicott, D. W. (1982). Que entendemos por uma criança normal? In: D. Winnicott (1982/1964a). *A criança e seu mundo*. (6ª ed. p.140-147). Rio de

Janeiro: LTC Editora. (Trabalho original publicado em 1946c).

Winnicott, D. W. (1982). Mais ideias sobre os bebês como pessoa. In: D. Winnicott (1982/1964a). *A criança e seu mundo*. (6ª ed. p. 95-103). Rio de Janeiro: LTC Editora. (Trabalho original publicado em 1947b).

Winnicott, D. W. (1982). A moralidade inata do bebê. In: D. Winnicott (1982/1964a) *A criança e seu mundo*. (6ª ed. p. 104-109). Rio de Janeiro: LTC Editora. (Trabalho original publicado em 1949g).

Winnicott, D. W. (1982). O desmame. In: D. Winnicott (1982/1964a). *A criança e seu mundo*. (6ª ed. p. 89-94). Rio de Janeiro: LTC Editora. (Trabalho original publicado em 1949k).

Winnicott, D. W. (1982). A mãe, a professora e as necessidades da criança. In D. Winnicott (1982/1964a). *A criança e seu mundo*. (6ª ed., p. 214-224). Rio de Janeiro: LTC Editora. (Trabalho original publicado em 1953d [1951]).

Winnicott, D. W. (1982). Necessidades das crianças de menos de cinco anos. In: D. Winnicott (1982/1964a). *A criança e seu mundo*. (6ª ed. p 203-213). Rio de Janeiro: LTC Editora. (Trabalho original publicado em 1954b).

Winnicott, D. W. (1982). Amamentação. In: D. Winnicott (1982/1964a). *A criança e seu mundo*. (6ª ed., p 55-63). Rio de Janeiro: LTC Editora. (Trabalho original publicado em 1957e [1945]).

Winnicott, D. W. (1982). *A criança e seu mundo*. (6ª ed.). Rio de Janeiro: LTC Editora. (Trabalho original publicado em 1964a).

Winnicott, D. W. (1983). A capacidade para estar só. In: D. Winnicott (1983/1965b) *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria*

do desenvolvimento emocional. (p. 31-37). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1958g [1957]).

Winnicott, D. W. (1983). Contratransferência. In: D. Winnicott (1983/1965b) *O ambiente e os processos de maturação*: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional (p. 145-151). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1960a [1959]).

Winnicott, D. W. (1983). Teoria do relacionamento paterno infantil. In: D. Winnicott (1983/1965b). *O ambiente e os processos de maturação*: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. (p. 38-54). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1960c).

Winnicott, D. W. (1983). Os doentes mentais na prática clínica. In: D. Winnicott (1983/1965b). *O ambiente e os processos de maturação*: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. (p. 196-206). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1963c).

Winnicott, D. W. (1983). Moral e educação. In: D. Winnicott (1983/1965b). *O ambiente e os processos de maturação*: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. (p. 88-98). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1963d).

Winnicott, D. W. (1983). *O ambiente e os processos de maturação*: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1965b).

Winnicott, D. W. (1983). Classificação: existe uma contribuição psicanalítica à classificação psiquiátrica? In: D. Winnicott (1983/1965b) *O ambiente e os processos de maturação*: estudos sobre a teoria do desenvolvimento

emocional (p 114 - 127). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1965h [1959]).

Winnicott, D. W. (1983). Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opostos. In: D. Winnicott (1983/1965b). *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. (p. 163 - 174). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1965j [1963]).

Winnicott, D. W. (1983). Distorções do ego em termos de falso e verdadeiro “self”. In: D. Winnicott (1983/1965b). *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. (p. 128-139). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1965m [1960]).

Winnicott, D. W. (1983). A integração do ego no desenvolvimento da criança. In: D. Winnicott (1983/1965b). *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. (p. 55-61). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1965n [1962]).

Winnicott, D. W. (1983). Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. In: D. Winnicott (1983/1965b). *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. (p. 79-87). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1965r [1963]).

Winnicott, D. W. (1983). Distúrbios psiquiátricos e processos de maturação infantil. In: D. Winnicott (1983/1965b). *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. (p. 207-

217). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1965vd [1963]).

Winnicott, D. W. (1984). Paciente IV “Bob” aos 6 anos. In: D. Winnicott (18984/1971e). *Consultas Terapêuticas em psiquiatria infantil*. (p. 75-99). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1965i).

Winnicott, D. W. (1984). *Consultas Terapêuticas em psiquiatria infantil*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1971b).

Winnicott, D. W. (1984). Paciente VIII “Charles” aos 9 anos. In: D. Winnicott (1984/1971b). *Consultas Terapêuticas em psiquiatria infantil*. (p. 140-158) Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1971e).

Winnicott, D. W. (1990). *Natureza Humana*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1988).

Winnicott, D. W. (1994). Marion Milner. In: Winnicott, C., Shepherd, R., & Davis, M. (orgs) (1994/1989a). *Explorações psicanalíticas*. (p. 299-300). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1951d).

Winnicott, D. W. (1994). Melanie Klein: sobre o seu conceito de inveja. In Winnicott, C., Shepherd, R., Davis, M. (orgs) (1994/1989a). *Explorações psicanalíticas* (p. 338-340). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1959b).

Winnicott, D. W. (1994). O conceito de regressão clínica comparado com o de organização defensiva. In: Winnicott, C., Shepherd, R., Davis, M. (orgs) (1994/1989a) *Explorações psicanalíticas*. (p. 151-156). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1968c [1967]).

Winnicott, D. W. (1994). Fisioterapia e relações humanas. In: Winnicott, C., Shepherd, R., Davis, M. (orgs) (1994/1989a) *Explorações psicanalíticas*. (p. 427-432). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1969g).

Winnicott, D. W. (1994). O uso de um objeto e o relacionamento através de identificações. In: Winnicott, C., Shepherd, R., Davis, M. (orgs). (1994/1989a). *Explorações psicanalíticas* (p. 171-177). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1969i [1968]).

Winnicott, D. W. (1994). A experiência mãe-bebê de mutualidade. In: Winnicott, C., Shepherd, R., Davis, M. (orgs) (1994/1989a). *Explorações Psicanalíticas*. (p. 195-202). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1970b [1969]).

Winnicott, D. W. (1994). Sobre as bases para o Self no corpo In: Winnicott, C., Shepherd, R., Davis, M. (orgs) (1994/1989a) *Explorações Psicanalíticas* (p. 203-218). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1971d [1970]).

Winnicott, D. W. (1994). In: Winnicott, C., Shepherd, R., & Davis, M. (orgs) *Explorações psicanalíticas*. Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1989a).

Winnicott, D. W. (1994). O conceito de trauma em relação ao desenvolvimento do indivíduo dentro da família. In: Winnicott, C., Shepherd, R., Davis, M. (orgs). (1994/1989a). *Explorações Psicanalíticas*. (p. 102-115). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1989d [1965]).

Winnicott, D. W. (1994). Pós-escrito: D.W.W. sobre D.W.W. In: Winnicott, C.; Shepherd, R.; Davis, M. (orgs) (1994/1989a) *Explorações psicanalíticas* (p.

433-443). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1989f [1967]).

Winnicott, D. W. (1994). Ideias e definições. In: Winnicott, C., Shepherd, R., Davis, M.(orgs). (1994/1989a). *Explorações psicanalíticas* (p. 36-37). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1989l).

Winnicott, D. W. (1994). Individuação. In: Winnicott, C., Shepherd, R., Davis, M. (orgs). (1994/1989a). *Explorações psicanalíticas*. (p. 219-222). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1989n [1970]).

Winnicott, D. W. (1994) Uma nova luz sobre o pensar infantil. In: Winnicott, C.; Shepherd, R.; Davis, M (orgs) (1994/1989a) *Explorações psicanalíticas* (p. 119-123). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1989s [1965]).

Winnicott, D. W. (1994). Notas sobre o brinquedo. In: Winnicott, C.; Shepherd, R.; Davis, M. (orgs) (1994/1989a) *Explorações psicanalíticas* (p. 49-52). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1989u).

Winnicott, D. W. (1994). O pensar e a formação de símbolos. In: Winnicott, C.; Shepherd, R.; Davis, M. (orgs) (1994/1989a) *Explorações psicanalíticas* (p. 167-169). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1989vq).

Winnicott, D. W. (1994). Ilustração Clínica de o uso de um objeto. In: Winnicott, C.; Shepherd, R.; Davis, M. (orgs) (1994/1989a) *Explorações psicanalíticas* (p. 183-185). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1989vt [1968]).

Winnicott, D. W. (1994). Comentários sobre meu artigo o uso de um objeto. In: Winnicott, C., Shepherd, R. Davis, M.(orgs). (1994/1989a). *Explorações*

psicanalíticas. (p. 185-186). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1989vu [1968]).

Winnicott, D. W. (1994). O uso de um objeto no contexto de Moisés e o monoteísmo. In: Winnicott, C., Shepherd, R., Davis, M.(orgs). (1994/1989a). *Explorações psicanalíticas*. (p. 187-191). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1989xa [1969]).

Winnicott, D. W. (1994). Primórdios de uma formulação de uma apreciação e crítica do enunciado Kleiniano da inveja. In: Winnicott, C., Shepherd, R., Davis, M. (orgs). (1994/1989a). *Explorações psicanalíticas*. (p. 340-347). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1989xf [1962]).

Winnicott, D. W. (1994). Contribuição para o simpósio sobre inveja e gratidão. In: Winnicott, C., Shepherd, R., Davis, M. (orgs). (1994/1989a). *Explorações psicanalíticas*. (p. 350-352). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1989xg [1969]).

Winnicott, D. W. (1994). Raízes da agressão. In: Winnicott, C., Shepherd, R., Davis, M. (orgs). (1994/1989a). *Explorações psicanalíticas*. (p. 348-350). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1989xh [1968]).

Winnicott, D. W. (1997). Para um estudo objetivo da *natureza humana*. In: D. Winnicott (1997/1996a). *Pensando sobre crianças*. (p. 31-37). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1945h).

Winnicott, D. W. (1997). *Pensando sobre crianças*. Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1996a).

Winnicott, D. W. (1997). Higiene mental da criança pré-escolar. In: D. Winnicott (1997/1996a) *Pensando sobre crianças* (p. 75-88). Porto Alegre:

Artmed. (Trabalho original publicado em 1996l [1936]).

Winnicott, D. W. (1997). Nota sobre o fator tempo no tratamento. In: D. Winnicott (1997/1996a). *Pensando sobre crianças*. (p. 202-204). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1996n [1961]).

Winnicott, D. W. (1997). Introdução primária à realidade externa: os estágios iniciais. In: D. Winnicott (1997/1996a). *Pensando sobre crianças*. (p. 45-50). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1996o [1948]).

Winnicott, D. W. (1997) A professora, os pais e o médico. In: D. Winnicott (1997/1996a) *Pensando sobre crianças* (p. 89-100). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1996p [1936]).

Winnicott, D. W. (1999). Agora estão com cinco anos. In: D. Winnicott (1999/1993a). *Conversando com pais*. (2ª ed. p.127-137). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1965q [1962]).

Winnicott, D. W. (1999). Segurança. In: D. Winnicott (1999/1993a). *Conversando com pais*. (2ª ed. p. 101-107). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1965vg [1960]).

Winnicott, D. W. (1999). *Conversando com pais*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1993a).

Winnicott, D. W. (1999). A construção da confiança. In: D. Winnicott (1999/1993a). *Conversando com pais*. (2ª ed. p. 139-152). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1993b [1969]).

Winnicott, D. W. (1999). O desenvolvimento do sentido de certo e errado de uma criança. In: D. Winnicott (1999/1993a). *Conversando com pais*. (2ª ed.

p. 121-126). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1993c [1962]).

Winnicott, D. W. (2000). Desenvolvimento emocional primitivo. In: D. Winnicott (2000/1958a) *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. (p. 218-232). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1945d).

Winnicott, D. W. (2000). Pediatria e psiquiatria. In: D. Winnicott (2000/1958a). *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. (p. 233-253). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1948b).

Winnicott, D. W. (2000). O ódio na contratransferência. In: D. Winnicott (2000/1958a). *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. (p. 277-287). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1949f [1947]).

Winnicott, D. W. (2000). Psicoses e cuidados maternos. In: D. Winnicott (2000/1958a) *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas* (p. 305-315). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1953a [1952]).

Winnicott, D. W. (2000). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: D. Winnicott (2000/1958a) *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas* (p. 316-331). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1953c).

Winnicott, D. W. (2000). A mente e sua relação com o psicossoma. In: D. Winnicott (2000/1958a) *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas* (p. 332-346). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1954a [1949]).

Winnicott, D. W. (2000). A posição depressiva no desenvolvimento emocional normal. In: D. Winnicott (2000/1958a). *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas* (p. 355-373). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1955c [1954]).

Winnicott, D. W. (2000). Aspectos clínicos e metapsicológicos da regressão no contexto analítico. In: D. Winnicott (2000/1958a). *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. (p. 274-392). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1955d [1954]).

Winnicott, D. W. (2000) *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1958a).

Winnicott, D. W. (2000). A agressividade em relação ao desenvolvimento emocional. In: D. Winnicott (2000/1958a) *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas* (p. 287-304). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1958b [1950]).

Winnicott, D. W. (1958f/2000). Memórias do nascimento, trauma do nascimento e ansiedade. In: D. Winnicott (2000/1958a). *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. (p. 254-276). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1958f [1949]).

Winnicott, D. W. (2000). Pediatria e neurose na infância. In: D. Winnicott (2000/1958a). *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. (p. 417-423). Rio de Janeiro: Imago Editora. (Trabalho original publicado em 1958m [1956]).

Winnicott, D. W. (2000). A preocupação materna primária. In: D. Winnicott (2000/1958a). *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. (p. 399-405). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1958n [1956]).

Winnicott, D. W. (2005a). Crianças na guerra. In: D. Winnicott (2005a/1984a). *Privação e delinquência*. (4ª ed. p. 23-29). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1940b [1939]).

Winnicott, D. W. (2005a). Alguns aspectos psicológicos da delinquência juvenil. In: D. Winnicott (2005a/1984a) *Privação e delinquência*. (4ª ed. p. 127-134). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1946b).

Winnicott, D. W. (2005a). Tratamento em regime residencial para crianças difíceis. In: D. Winnicott (2005a/1984a). *Privação e delinquência*. (4ª ed. p. 59-80). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1947e).

Winnicott, D. W. (2005a). Agressão e suas raízes. In: D. Winnicott (2005a/1984a). *Privação e delinquência*. (4ª ed., p. 93- 102). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1957d [1939]).

Winnicott, D. W. (2005a). De novo em casa. In: D. Winnicott (2005a/1984a). *Privação e delinquência*. (4ª ed. p. 53-58). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1957j [1945]).

Winnicott, D. W. (2005a). O desenvolvimento da capacidade de envolvimento. In: D. Winnicott (2005a/1984a) *Privação e delinquência* (4ª ed., p. 111-117). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1963b [1962]).

Winnicott, D. W. (2005a). Raízes da agressão. In: D. Winnicott (2005a/1984a) *Privação e delinquência* (4ª ed., p. 102-110). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1964d).

Winnicott, D. W. (2005a). A juventude não dormirá. In: D. Winnicott (2005a/1984a). *Privação e delinquência*. (4ª ed., p. 177-179). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1964f).

Winnicott, D. W. (2005a). Influências de grupo e a criança desajustada: o aspecto escolar. In: D. Winnicott (2005a/1984a) *Privação e delinquência*. (4ª ed., p. 215-226). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1965s [1955]).

Winnicott, D. W. (2005a) *Privação e delinquência*. (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1984a).

Winnicott, D. W. (2005a). A ausência de um sentimento de culpa. In: D. Winnicott (2005a/1984a). *Privação e delinquência*. (4ª ed. p.119-126). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1984b [1966]).

Winnicott, D. W. (2005a). Assistência residencial como terapia. In: D. Winnicott (2005a/1984a) *Privação e delinquência*. (4ª ed., p. 249-258). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1984g [1970]).

Winnicott, D. W. (2005b) O primeiro ano de vida: concepções modernas do desenvolvimento emocional. In: D. Winnicott (2005b/1965a) *A família e o desenvolvimento individual* (p. 320). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1958j).

Winnicott, D. W. (2005b). Fatores de integração e desintegração na vida familiar. In: D. Winnicott (2005b/1965a). *A família e o desenvolvimento individual*. (3ª ed. p. 59-72). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1961b [1957]).

Winnicott, D. W. (2005b) *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1965a).

Winnicott, D. W. (2005b). A família afetada pela patologia depressiva de um ou ambos os pais. In: D. Winnicott (2005b/1965a). *A família e o*

desenvolvimento individual. (3ª ed. p. 73-88). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1965o [1958]).

Winnicott, D. W. (2005b). Família e maturidade emocional. In: D. Winnicott (2005b/1965a). *A família e o desenvolvimento individual*. (3ª ed. p. 129-138). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1965p [1960]).

Winnicott, D. W. (2005b). A criança de cinco anos. In: D. Winnicott (2005b/1965a). *A família e o desenvolvimento individual*. (3ª ed. p. 49-57). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1965q [1962]).

Winnicott, D. W. (2005b). Influências de grupo e a criança desajustada: o aspecto escolar. In: D. Winnicott (2005b/1965a). *A família e o desenvolvimento individual*. (3ª ed. p. 213-225). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1965s [1955]).

Winnicott, D. W. (2005b). O relacionamento inicial entre uma mãe e seu bebê. In: D. Winnicott (2005b/1965a) *A família e o desenvolvimento individual* (3ª ed. p. 21-28). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1965vf [1960]).

Winnicott, D. W. (2005b). Segurança. In: D. Winnicott (2005b/1965a). *A família e o desenvolvimento individual*. (3ª ed. p. 44-48). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1965vg [1960]).

Winnicott, D. W. (2005c). O valor da depressão. In: D. Winnicott (2005c/1986b). *Tudo começa em casa*. (4ª ed. p. 59-68). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1964e [1963]).

Winnicott, D. W. (2005c). O aprendizado infantil. In: D. Winnicott (2005c/1986b). *Tudo começa em casa*. (4ª ed. p. 137-144). São Paulo: Martins

Fontes. (Trabalho original publicado em 1968b).

Winnicott, D. W. (2005c). A delinquência como sinal de esperança. In: D. Winnicott (2005c/1986b). *Tudo começa em casa*. (4ª ed. p. 81-91). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1968e [1967]).

Winnicott, D. W. (2005c). Morte e assassinato no processo do adolescente. In: D. Winnicott (2005c/1986b). *Tudo começa em casa*. (4ª ed. p. 153-163). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1969a).

Winnicott, D. W. (2005c). A imaturidade do adolescente. In: D. Winnicott (2005c/1986b). *Tudo começa em casa*. (4ª ed. p. 145-152). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1969c [1968]).

Winnicott, D. W. (2005c). O conceito de indivíduo saudável. In: D. Winnicott (2005c/1986b). *Tudo começa em casa*. (4ª ed. p. 3-22). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1971f [1967]).

Winnicott, D. W. (2005c). Agressão, culpa e reparação. In: D. Winnicott (2005c/1986b) *Tudo começa em casa*. (4ª ed. p. 69-79). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1984c [1960]).

Winnicott, D. W. (2005c). Sum: Eu sou. In: D. Winnicott (2005c/1986b). *Tudo começa em casa*. (4ª ed. p.41-51). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1984h [1968]).

Winnicott, D. W. (2005c). *Tudo começa em casa*. (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1986b).

Winnicott, D. W. (2005c). A criança no grupo familiar. In: D. Winnicott (2005c/1986b). *Tudo começa em casa*. (4ª ed. p. 123-136). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1986d [1966]).

Winnicott, D. W. (2005c). O conceito de falso self. In: D. Winnicott (2005c/1986b). *Tudo começa em casa*. (4ª ed. p. 53-68). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1986e [1964]).

Winnicott, D. W. (2005c). Vivendo de um modo criativo. In: D. Winnicott (2005c/ 1986b). *Tudo começa em casa*. (4ª ed. p. 23-39). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1986h [1970]).

Winnicott, D. W. (2005d). *O gesto espontâneo*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1987b).

Winnicott, D. W. (2006). O recém-nascido e sua mãe. In: D. Winnicott (2006/1987a) *Os bebês e suas mães*. (3ª ed. p. 29-42). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1964c).

Winnicott, D. W. (2006). A comunicação entre o bebê e a mãe e entre a mãe e o bebê: convergências e divergências. In: D. Winnicott (2006/1987a) *Os bebês e suas mães*. (3ª ed. p. 79-92). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1968d).

Winnicott, D. W. (2006). O ambiente saudável na infância. In *Os bebês e suas mães*. (3ª ed. p. 51-59). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1968f [1967]).

Winnicott, D. W. (2006). A amamentação como forma de comunicação. In: D. Winnicott (2006/1987a) *Os bebês e suas mães*. (3ª ed. p. 19-27). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1969b [1968]).

Winnicott, D. W. (2006). *Os bebês e suas mães* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1987a).

Winnicott, D. W. (2006). A mãe dedicada comum. In: D. Winnicott (2006/1987a) *Os bebês e suas mães*. (3ª ed. p. 1-11). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1987e [1966]).

Winnicott, D. W. (2010). *Holding e Interpretação*. (2010/1986a). (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Zanetti, S. A. S; Kupfer, M. C. M. (2008). O relato de casos clínicos em psicanálise: um estudo comparativo (p. 179-195). In: Lerner, R; Kupfer, M.C.M. (orgs). *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa*. São Paulo: Escuta.