

SYLVIA FERNANDES LABRUNETTI

**CONTRIBUIÇÕES DE WINNICOTT PARA ESTUDO
E PREVENÇÃO DA ATITUDE ANTISSOCIAL NO
AMBIENTE ESCOLAR**

**PUC-CAMPINAS
2014**

SYLVIA FERNANDES LABRUNETTI

**CONTRIBUIÇÕES DE WINNICOTT PARA ESTUDO
E PREVENÇÃO DA ATITUDE ANTISSOCIAL NO
AMBIENTE ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Doutor em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientador: Prof. Dr. Leopoldo Fulgencio

**PUC- CAMPINAS
2014**

Ficha Catalográfica

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e

Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15
L127c

Labrunetti, Sylvia Fernandes.

Contribuições de Winnicott para estudo e prevenção da atitude antissocial no ambiente escolar / Sylvia Fernandes Labrunetti. – Campinas: PUC-Campinas, 2014.
208p.

Orientador: Leopoldo Fulgencio.

Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui bibliografia.

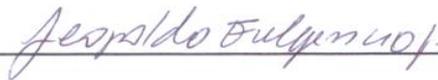
1. Psicologia educacional. 2. Agressividade nas crianças. 3. Ambiente escolar. 4. Distúrbios da personalidade. 5. Winnicott, D. W. (Donald Woods), 1896-1971. I. Fulgencio, Leopoldo. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – t370.15

SYLVIA FERNANDES LABRUNETTI

**CONTRIBUIÇÕES DE WINNICOTT PARA ESTUDO
E PREVENÇÃO DA ATITUDE ANTISSOCIAL NO
AMBIENTE ESCOLAR**

BANCA EXAMINADORA



Presidente Prof. Dr Leopoldo Fulgencio



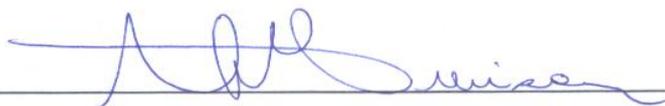
Profª Drª Iza Rodrigues da Luz



Profª Drª Conceição Aparecida Serralha



Prof. Dr. Dirceu Antonio Scali Junior



Profª Drª Vera Lúcia Trevisan de Souza

PUC-CAMPINAS

2014

Agradecimentos

A todos os meus professores que, de um modo ou de outro, influenciaram minhas escolhas e meus estudos desde a infância, especialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Leopoldo Fulgencio, pelas aulas inspiradoras, pela disciplina e pelos momentos de tolerância.

A todos os professores do programa de Pós-graduação da PUC-Campinas pelos ensinamentos ao longo deste período tão rico, em especial à Prof^a Dr^a Vera Trevisan de Souza, pela disponibilidade e por suas contribuições valiosas.

Às funcionárias do programa, pela eficiência com que fazem seu trabalho.

Aos colegas que conviveram comigo, dividindo angústias e alegrias.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa, sem o qual ela teria sido inviável.

Aos meus alunos que me inspiram diariamente em busca de novos conhecimentos.

Aos amigos presentes e distantes que depositaram confiança em mim.

À minha família, por terem me proporcionado referenciais de vida, que me fortalecem e me orgulham.

Ao meu filho, Lorenzo, por me apoiar e me fortalecer com sua ingenuidade e alegria.

*Do rio que tudo arrasta, diz-se que é
violento. Mas ninguém chama violentas
às margens que o comprimem.*

-- Bertolt Brecht --

RESUMO

LABRUNETTI, Sylvia Fernandes. *Contribuições de Winnicott para estudo e prevenção da atitude antissocial no ambiente escolar*. 2014. 208f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2014.

Nesta pesquisa procura-se apresentar as contribuições de Winnicott para a compreensão da tendência antissocial nos ambientes escolares e educacionais. Depois de retomar as pesquisas relacionando a obra de Winnicott à Educação, são analisados conceitos relevantes de sua teoria tais como: a gênese da atitude antissocial, a sustentação ambiental e a atividade do brincar, assim como sua explicação sobre o que leva o ser humano a compartilhar o mundo da cultura, enquanto expansão da área do brincar. Apoiado na visão do autor sobre a mentira, o roubo e a destrutividade como reações à deprivação ambiental, procura-se mostrar de que maneira essas concepções podem auxiliar os educadores a refletir sobre os problemas da tendência antissocial, nos diversos ambientes escolares, e poder modificar possíveis atitudes no dia a dia com estas crianças.

Dirigida a educadores, esta pesquisa diferencia o trabalho terapêutico do pedagógico, procurando apresentar essas concepções psicanalíticas numa linguagem e abordagem próxima ao universo teórico e prático dos educadores. A teoria psicanalítica, do ponto de vista de Winnicott, oferece uma compreensão do processo de desenvolvimento afetivo que pode ser útil para o trabalho dos educadores, uma vez que pensa esse desenvolvimento, bem como seus desvios, em termos das relações de dependência, sustentação e comunicação entre o indivíduo e o ambiente. Nesse sentido, pretende-se mostrar como as noções winnicottianas de ser e continuidade de ser, de desenvolvimento da relação de dependência para a independência, bem como a diferenciação dos diversos tipos de integração dos indivíduos, podem não só explicar comportamentos agressivos no ambiente escolar como também oferecer possibilidades de reflexão e de ações de cuidado e prevenção do comportamento antissocial com enfoque nas principais atitudes desta problemática.

Palavras-chave: Agressividade, tendência antissocial, educação, ambiente escolar, professores, Winnicott.

ABSTRACT

LABRUNETTI, Sylvia Fernandes. *Winnicott's contributions to the study and prevention of antisocial behavior in the school environment*. 2014. 208f. Thesis (Doctorate in Psychology) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2014.

This research tries to show the contributions of Winnicott's concepts for understanding and reflection on the antisocial tendency in school environments and educational nowadays. After presenting the researches relating Winnicott's work with the Education, some relevant concepts are presented of his theory, such as the genesis of antisocial behavior, environmental sustainability, activity play, as well as his explanation that causes humans to share the world culture. Supported in the author's view about lying, stealing and destructiveness in cases of school routine. This research goes to show the way these concepts can help teachers to reflect on the problems of antisocial tendency (delinquency) in different school environments offered and can modify some practices with these children. This work differentiates therapeutic work of teaching, trying to present these concepts in a language that approaches to the next universe theory and practice of educators. Much of the recent research in the field of psychology consider aggressiveness, delinquency and antisocial tendency as processes that arise when the child is already in school and not when they're a baby. Psychoanalysis as a scientific psychology that offers a theory of emotional development that recognizes unconscious processes in the large field of determinations of actions, feelings and thoughts of human beings, it also offers one of the antisocial behavior both in terms of intrapsychic determinations with its genesis in the initial care of the baby and the relationship with the environment. In this sense it is intended to show how the notions of being and Winnicott continued to be, the development of the relationship of dependence to independence, as well as the differentiation of the various types of integration of individuals, may not only explain aggressive behavior in the school environment as well as offer opportunities for reflection and actions of care and prevention of antisocial behavior with the main focus on this problematic attitudes .

Keywords: *Antissocial behavior , education , school environment , teachers , Winnicott*

RÉSUMÉ

LABRUNETTI, Sylvia Fernandes. *Les contributions de Winnicott à l'étude et la prévention des comportements antisociaux en milieu scolaire*. 2014. 208f. Thesis (Doctorate in Psychology) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2014.

*Cette recherche tente de montrer les contributions des concepts de Winnicott à la compréhension et à la réflexion sur la tendance antisociale dans les milieux scolaires et éducatifs de nos jours. Après avoir présenté les recherches concernant les travaux de Winnicott avec l'éducation, sont présentés les concepts pertinents de sa théorie, comme la genèse des comportements antisociaux, la durabilité environnementale, le jeu de l'activité, ainsi que son explication qui entraîne l'homme à partager le monde la culture. Pris en charge dans le point de vue de l'auteur sur le mensonge, le vol et la destruction dans les cas de routine de l'école, essayer de montrer comment ces concepts peuvent aider les enseignants à réfléchir sur les problèmes de la tendance antisociale dans différents environnements scolaires offerts et peuvent modifier leurs attitudes potentielles au jour le jour avec ces enfants. Destiné aux enseignants, cette recherche différencie le travail thérapeutique de l'enseignement, en essayant de présenter ces concepts dans une approche linguistique et psychanalytique à la théorie de l'univers prochain et la pratique des éducateurs. La plupart des recherches récentes dans le domaine de la psychologie considèrent l'agressivité, la délinquance et les tendances antisociales comme des processus qui se posent lorsque l'enfant est déjà à l'école et non pas au stade où il est encore un bébé. La psychanalyse comme une psychologie scientifique qui propose une théorie du développement émotionnel qui reconnaît processus inconscients dans le vaste champ des déterminations d'actions, les sentiments et les pensées des êtres humains, il offre également l'un des comportements antisociaux à la fois en termes de déterminations intrapsychiques avec sa genèse dans la prise en charge initiale de l'enfant et la relation avec l'environnement. En ce sens, il est destiné à montrer comment les notions d'être et Winnicott ont continué à être, le développement de la relation de dépendance à l'indépendance, ainsi que la différenciation des divers types d'intégration des individus, peut non seulement expliquer le comportement agressif dans le milieu scolaire ainsi que offrir des occasions de réflexion et d'actions de soins et de prévention des comportements antisociaux avec l'accent principal sur ces attitudes problématiques.***Mots-clés:** *tendances antisociales, l'éducation, l'environnement scolaire, les enseignants, Winnicott.*

Sumário

Introdução

1. Apresentação.....	12
2. Justificativa.....	21
3. Objetivos.....	27
4. Perspectiva Teórica	29
5. Metodologia.....	34
6. Desenvolvimento.....	40

Capítulo 1. Aspectos Gerais da Educação e do ambiente escolar – Possibilidades de diálogo entre Psicanálise e Educação.....	43
---	----

Capítulo 2. Winnicott e a Educação Atual.....	55
2.1. Conceitos relevantes da teoria de Winnicott para a Educação.....	59
2.1.1. O ambiente e a tendência inata à integração – a escola como ambiente facilitador.....	63
2.1.2. Transicionalidade, o brincar e a criatividade.....	69
2.1.3. A criança e o brincar construtivo.....	74
2.1.4. O desenvolvimento moral.....	80
2.1.5. Punição e Retaliação.....	105

Capítulo 3. Atitude antissocial – gênese e cuidado.....	115
---	-----

Capítulo 4. Tendência antissocial no ambiente escolar – possibilidades de prevenção.....	130
--	-----

Capítulo 5. Winnicott para professores.....	144
---	-----

Capítulo 6. Escola como promotora da reflexão dos pais.....	166
---	-----

Considerações Finais.....	177
---------------------------	-----

Referências Bibliográficas.....	184
---------------------------------	-----

Anexo I.....	200
--------------	-----

Anexo II.....	209
---------------	-----

Introdução

No cotidiano do trabalho dos professores, nos diversos níveis de Educação Fundamental, encontramos uma série de problemas que dizem respeito à presença de agressividade, violência e atitudes antissociais. No trabalho que exerci em ambiente escolar, nos últimos 20 anos, presenciei inúmeras situações deste tipo, com atitudes que incluem mentiras, roubos, destrutividade e que, do ponto de vista de educadora, não encontrava motivos aparentes, e tais comportamentos não cediam com ações disciplinares comuns.

Essas situações, que revelam uma série de problemas que dizem respeito à relação psico-afetiva do aluno com o ambiente escolar, sempre me fizeram questionar a natureza e gênese desses atos, como também sobre a postura que os professores e educadores, de modo geral, em contato com a criança, deveriam ter, já que as medidas disciplinares comuns não funcionavam com determinados alunos, os chamados “delinquentes”.

Utilizarei exemplos comuns ao ambiente escolar, com cenas colhidas ao longo de observações como professora e como psicóloga escolar e clínica, formando assim, vinhetas empíricas para ilustrar essas questões.

O relato abaixo exemplifica um caso típico nas escolas e traz algumas indagações a respeito destas crianças:

Maria, 9 anos, era vista por todos os professores como uma “criança-problema”, tinha muitas dificuldades de aprendizagem e era, com frequência, motivo de discussões e brigas entre seus colegas. Maria era

acusada de roubar pequenos objetos de seus amigos, moedas, brinquedinhos e, sempre que questionada, Maria dizia não ser ela a pessoa que estava “sumindo” com os objetos que as crianças se queixavam de ter perdido. Muitas vezes, a professora descobria que algum objeto estava em sua bolsa da escola e a fazia assumir seu erro, o que fazia com que Maria continuasse dizendo que não sabia como o objeto havia parado em suas coisas, nunca assumindo seu ato. Algumas crianças e até uma funcionária da escola flagaram-na pegando os objetos e escondendo em seu bolso, mesmo assim, ela não assumia ou ficava calada, quando interrogada pela professora, coordenadora e diretora da escola. Já estava com o rótulo de “menina-ladra”, pois os professores passaram a ter atitudes com relação aos outros colegas no sentido de cuidarem de suas coisas para que Maria não roubasse. Isso era feito de forma clara para as crianças, o que causou um afastamento cada vez maior de Maria com as outras crianças. Ao chamar seus pais para conversar, pudemos saber um pouco da história de Maria, que havia sido adotada aos 5 anos e que havia sofrido maus tratos no período anterior à adoção. Os pais adotivos diziam pouco saber sobre seus pais verdadeiros, mas que souberam através da instituição na qual Maria morava antes da adoção, que sua mãe biológica era prostituta e que, para fazer programa e ganhar o dinheiro que sustentava a menina e os outros irmãos, ela amarrava as crianças no pé de uma mesa para que não atrapalhassem seu relacionamento com os homens que frequentavam diariamente a casa. Por esse fato é que Maria havia sido levada para uma casa de órfãos pelo Conselho Tutelar juntamente com seus irmãos, onde cada um foi adotado por uma família diferente e separados uns dos outros. Os pais adotivos pareciam aflitos com tudo o que era relatado pela professora e coordenadora e acrescentavam que também passavam por situações semelhantes em casa, presenciando Maria furtando balas, chocolates, quando ia com os pais fazer compras. Ao ser questionada a respeito da atitude, Maria se calava e nunca assumia. Os pais mostravam-se preocupados e argumentavam que se

ela pedisse, eles comprariam, pois não entendiam a atitude dela “sem necessidade”.

O caso de Maria envolve uma série de questões difíceis de solucionar que nos leva a pensar o quanto sua vida anterior à adoção pode ter prejudicado sua personalidade. Ela, assim como todo aluno com tendência antissocial, é visto como negligente, imprudente, sem-vergonha, bandido, marginal e, dificilmente, é considerado doente, imaturo, com problemas emocionais, ou seja, vítima de uma situação em que foi colocado.

A visão de Winnicott sobre esta questão é claramente sob o ponto de vista de um adoecimento da personalidade, na qual as atitudes antissociais mais abordadas são mentira, roubo e destrutividade. Assim, ao longo deste trabalho será apresentada sua teoria sobre a atitude antissocial e a delinquência, buscando uma contribuição para a ação de professores em relação a seus alunos que apresentam esse tipo de problema, com um entendimento sobre a gênese e o cuidado de crianças que se desenvolvem desta forma e possibilitando, assim, modos de cuidado e de prevenção da atitude antissocial no ambiente escolar.

A teoria de Winnicott já foi por vezes utilizada para compreender a Educação. Muitas vezes dirigem-se a educadores e pais com questões práticas e com aconselhamentos a problemas comuns da educação de crianças (cf. Winnicott, 1947e, 1948b, 1951a, 1957o, 1964a, 1965k, 1965s, 1969d, 1996a). Tal teoria fornece possibilidades práticas que é o que me proponho a apresentar de modo mais objetivo.

Ao iniciar os estudos sobre agressividade na escola, realizei um levantamento através das publicações realizadas em revistas da área da psicologia, psiquiatria, pediatria e educação, em vários países, nas quais pude constatar haver poucos trabalhos trazendo a Psicanálise como teoria norteadora. A grande maioria das pesquisas voltadas à agressividade, violência e comportamentos antissociais no ambiente escolar trazem dados estatísticos e correlacionais para a compreensão destes fenômenos, contribuindo para uma visão geral das condições que se encontra a problemática da agressividade e

violência no ambiente escolar. Tais pesquisas, frequentemente, consideram o aluno numa idade escolar superior, em idade acima dos 6 ou 7 anos de idade.¹

A teoria psicanalítica, já com Freud, fornece uma compreensão dos comportamentos, modos de ser e de sentir do ser humano e considera haver processos psíquicos inconscientes (como fundamentos) destes. A frase popular “a criança é o pai do homem”, tem na teoria psicanalítica do desenvolvimento seu fundamento científico, seja esta teoria expressa do ponto de vista de Freud, Klein, Bion, Lacan ou Winnicott.

Colocando-nos no ponto de vista de Winnicott, que pensa esse desenvolvimento sempre na articulação indivíduo-ambiente, vamos, nesta pesquisa, apresentar a importância dos cuidados iniciais como base para comportamentos que se tornam evidentes muito mais tarde.

Ao constatar fenômenos violentos e atitudes antissociais no ambiente escolar, buscamos refletir a respeito do modo como a psicanálise de Winnicott pode trazer uma contribuição mais direta à prática dos professores, que acabam por trabalhar com as relações pessoais à sua maneira. O relato abaixo ilustra práticas comuns dos professores na tentativa de solucionar os problemas de disciplina:

Vanda é professora há 23 anos e possui um discurso que se repete sempre que tem algum aluno com um comportamento indisciplinado: “as crianças estão muito diferentes hoje em dia. No meu tempo criança não fazia essas coisas, não desrespeitava o professor, obedecia. Eu fui criada na base do castigo e não morri por causa disso”. Vanda costuma deixar seus alunos indisciplinados na sala de aula, durante o recreio, para “pensarem” sobre a atitude que tiveram vez ou outra. Em uma dessas situações, Vanda surpreendeu-se com um aluno que, ao ficar sozinho na sala por estar no “castigo”, rasgou as cortinas, quebrou todos os lápis dela e derrubou suas coisas (livros que estavam sobre a mesa) no chão. A professora ficou indignada, começou a chorar e repetia em voz alta pela escola: “esse menino é caso de polícia! Eu não estudei pra

¹ As pesquisas citadas estão em anexo neste trabalho.

aguentar bandido na sala de aula!”. Vanda já esteve afastada das atividades por licença médica diagnosticada com estresse, toma medicação para dormir e apresenta sintomas de ansiedade diagnosticados por seu psiquiatra. Ela diz que “só aguenta essas crianças, porque falta pouco pra aposentar” e mostra-se distante do relacionamento com seus alunos, dizendo: “meu trabalho aqui é ensinar, não sou médica, nem psicóloga. A gente acaba ficando doente por causa deles, e eles não estão nem aí!”

Nota-se, no ambiente escolar, uma dificuldade dos professores em administrar problemas relacionados à agressividade, violência, atos antissociais, indisciplina etc. Defende-se aqui que um dos muitos motivos desta dificuldade é a falta de compreensão do que está na origem destes comportamentos. Sabe-se que as dificuldades encontradas por um professor para mediar situações de conflitos na escola estão muito além de uma compreensão teórica, ainda que este seja um passo importante. A contribuição que se pretende fazer é a de fornecer uma explicação que acreditamos ser pouco disseminada neste ambiente, já que, em geral, a psicanálise acaba por ser mais compreendida como uma prática privada em ambientes clínicos.

Aspectos sociais, políticos, históricos e individuais também são fatores de influência nas questões que envolvem violência e tendências antissociais na escola. As explicações de Winnicott não são, certamente, as únicas para a compreensão adequada destas problemáticas, que podem ser vistas por inúmeros pontos de vistas e, por certo, nenhum deles consegue resolver definitivamente ou explicar todos os fenômenos que ocorrem na escola, mas têm a qualidade de inserir as determinações ambientais apresentando uma teoria muito próxima à descrição dos fatos, numa linguagem acessível ao não psicanalista, aos educadores e pais.

Através dessa perspectiva de trabalho, busca-se seguir um caminho que possa contribuir para ajudar as pessoas que trabalham diretamente no ambiente escolar com as crianças e adolescentes, fornecendo um referencial teórico para uma teoria do desenvolvimento afetivo que oriente o trabalho, ou seja, uma teoria na qual possa ser reconhecida uma explicação sobre a origem

da tendência antissocial, seus principais sintomas, a origem da lei moral nos indivíduos e a correlata entrada do homem na vida sócio-cultural, bem como uma concepção de saúde. Utilizar a teoria de Winnicott para isto também se dá pelo fato de que o autor, em muitos de seus escritos, faz esta passagem, ou seja, ele mesmo “traduz” uma teoria profunda e muito debatida entre os psicanalistas de sua época, para uma linguagem acessível para a população e para os leigos. Trata-se, evidentemente, de fornecer compreensões teóricas desse tipo visando a atividade de educar e não a de tratar psicoterapeuticamente, diferenciando, assim, o trabalho de professor do trabalho de psicólogo, ainda que sempre existam efeitos similares e complementares em ambas as práticas.

Na atividade de educar existe, além das necessidades de cuidado com estes problemas, a possibilidade de trabalhos preventivos, procurando, dessa maneira, evitar o adoecimento das crianças. Ainda que Freud tenha se referido à educação, ao trabalho do psicanalista e ao tratamento do governante como sendo tarefas impossíveis (Freud, 1937), este impossível deve e é, paradoxalmente, aquilo que se deve fazer. O impossível, aqui, significa nunca totalmente pronto, nunca totalmente atingido seu objetivo pleno; mas também, fazendo um trocadilho, impossível de não ser feito, impossível de abandonar. Trata-se, pois, de dar mais ferramentas ao educador, na sua impossível missão que, sem elas, é levado a lidar com essas situações, conforme sua intuição, experiência ou vivência, como vimos no caso da professora Vanda, que ilustra bem esta colocação. A professora utiliza-se de um referencial próprio quando usa o exemplo da educação que recebeu em casa, ou seja, encara a situação de forma amadora e não profissional, abstenendo-se do compromisso de educar profissionalmente. Cito:

Quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões “impossíveis” quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito tempo, são a educação e o governo. (Freud, 1937, p.265)

Muitas vezes a criança que demonstra atitudes e tendências antissociais é sempre punida na escola e seu comportamento de desrespeito ao professor, e as regras gerais de convívio no ambiente escolar e aos colegas se intensificam, revelando, assim, que a punição, além de não modificar o comportamento, gera um desconforto e um desgaste emocional para os professores e demais funcionários da escola, como o exemplo em que a professora citada coloca seu aluno de castigo e se surpreende com uma atitude destrutiva (retaliativa) da parte dele. Deste modo, a criança fica rotulada como uma criança-problema e os profissionais daquele ambiente escolar evitam o contato com ela, deixando-a de lado, além de muitas vezes sentirem-se mal por não conseguirem resolver o problema ou ajudar de alguma forma.

Além de inúmeros problemas que poderíamos apontar, que possam influenciar nas causas da atitude desta professora, o que apontamos aqui é a desproteção que existe no sentido de lhes faltarem orientações que expliquem os fenômenos de modo claro, que possam auxiliá-la em sua conduta com as crianças. Com a certeza estará contribuindo para o desenvolvimento delas, assim como atendendo suas necessidades e limites emocionais e profissionais, pois como ela mesma afirma, o professor não tem o papel de diagnosticar, medicar, ou agir como um agente de saúde.

Defendo que Winnicott fornece uma teoria possivelmente útil para a abordagem desse problema e contribui para o entendimento de algumas destas questões relacionadas ao comportamento infantil que preocupa os professores, no sentido de saber como agir e como avaliar estes comportamentos, principalmente a atitude antissocial. Atitudes como furto, mentiras e destruição estão relacionadas a comportamentos de tendência antissocial, e Winnicott faz uma classificação em termos de deprivação, ou seja, a criança que teve um suprimento ambiental e, depois que foi privada disso, reage a essa deprivação como se o mundo tivesse que reparar o dano causado.

No caso acima indicado e em muitos outros que ocorrem no cotidiano da escola, o ambiente, que seria responsável pela sustentação necessária e pela reparação ao dano causado anteriormente na vida da criança, recorre à punição, o que interrompe os processos de sustentação e reparação

necessários, ou seja, prejudica ainda mais uma criança que requer que o ambiente a sustente novamente. Na teoria de Winnicott, dentre as funções do ambiente escolar estaria o de sobreviver à destruição provocada pela criança e, na prática, veem-se muitas crianças sendo expulsas de suas escolas e encaminhadas para outras instituições onde o processo acaba se repetindo, ou seja, a prática mais comum é a da punição e da retaliação, quando, segundo os relatos do autor, a prática e a postura deveriam ser inversas para que pudéssemos começar a ver algum tipo de mudança no comportamento destas crianças.

Quando os pais são chamados, durante as reuniões com eles, o que ocorre é uma disputa de quem é o culpado pelo comportamento “x” ou “y” daquela criança. O problema pode ganhar uma dimensão enorme e, muitas vezes, desconfortável para todos, que se sentem frustrados, impotentes e acabam por “abandonar” aquela criança sem cuidarem de seus problemas afetivos. Ouve-se, muitas vezes, “esse menino não tem jeito”, “essa garota é sem-vergonha desde pequena”, “o problema dele está em casa”, “é assim porque é adotado”. São inúmeras as afirmações e comentários que podem surgir num ambiente escolar que revelam a inabilidade dos profissionais e a falta de embasamento teórico que sustente suas afirmações, pensamentos e ações. Deixando, muitas vezes, os pais pouco convencidos da discussão que acaba por ser improdutiva ou até mesmo, afastando-os da escola.

Winnicott afirma que “O professor visa o enriquecimento. Em contraste, o terapeuta interessa-se especificamente pelos próprios processos de enriquecimento da criança e pela remoção dos bloqueios ao desenvolvimento que podem ter-se tornado evidentes” (Winnicott, 1971r, p.74). Portanto, não se defende aqui que a função do professor seja tratar seu aluno, pois este trabalho, definitivamente, não é para os educadores. Porém, um entendimento sobre o desenvolvimento infantil de modo reflexivo ao acompanhamento cotidiano das crianças poderia auxiliar na prevenção de tratamentos posteriores. Pais e educadores não precisam estudar a teoria para apropriar-se do trabalho terapêutico, mas uma orientação teórica poderia auxiliá-los na utilização de características que estas pessoas, em geral, já apresentam, ou seja, “um profundo entendimento intuitivo da natureza humana, uma

experiência de relacionamentos internos e externos, uma capacidade para a felicidade e para a alegria de viver sem negação da seriedade e dificuldade que isto implica” (Winnicott, 1996, p.94).

As dificuldades em administrar os problemas afetivos de alunos e professores podem ser amenizadas com um preparo maior dos professores e dirigentes escolares com procedimentos e teorias aplicadas ao cotidiano acessíveis ao professor sem o caráter de tratar psicoterapeuticamente o aluno, já que este procedimento possui características próprias e não seria adequado nem tão pouco acessível para um contexto escolar. Este limite entre o educar e o tratar também deve ser de conhecimento do professor, pois dentro de seus limites está a possibilidade de visualizar uma problemática que exceda seu alcance, enquanto professor. Isso só é possível à medida que o professor entenda o desenvolvimento afetivo das crianças e saiba quando um de seus alunos apresenta-se doente, com dificuldades neste desenvolvimento, evitando, deste modo, os rótulos a crianças que precisam de ajuda e elucidando os modos de agir com esta criança.

A formação de professores seria outro tema para aprofundar-se e discutir, mas isto desviaria os objetivos deste trabalho. Todavia, com base nas teorias mais difundidas na escola, em reuniões, debates, horários de treinamento, as teorias da aprendizagem são mais valorizadas, e a formação de um aluno, na escola, vai muito além dos seus processos de aprendizagem. Além disso, esta questão (aprendizagem) também não pode ser vista como um fenômeno isolado, pois sofre influências de fatores emocionais, sociais, contextos históricos. Levantamos aqui a importância de se olhar para a afetividade deste aluno, para seu desenvolvimento emocional que ocorre ao mesmo tempo em que seu desenvolvimento intelectual. Por isso, acreditamos que a atenção dos professores para a prevenção de doenças emocionais poderia ganhar mais espaço nos ambientes escolares.

Justificativa

Para que se possa realizar um trabalho preventivo nas escolas, é necessária uma revisão de pesquisas sendo realizadas nesse ambiente, assim como situar o contexto psicanalítico dentro do ambiente escolar/educacional nesse âmbito. Com o intuito de abranger os professores e cuidadores que convivem diretamente com as crianças, houve a necessidade de simplificar a linguagem psicanalítica para que o contato com a teoria fosse feita de modo mais prático, promovendo, assim, a reflexão a partir de comportamentos e situações cotidianas da vida escolar.

Winnicott afirma que “um escritor da natureza humana precisa ser constantemente levado na direção da linguagem simples, longe do jargão psicológico, mesmo que tal jargão possa ser valioso em contribuições para revistas científicas” (Winnicott, 1957o, p.100).

Seguindo esta orientação, situamo-nos num recorte dentro de pesquisas realizadas na área escolar, para que pudéssemos direcionar o trabalho e trazer contribuições efetivas para a área.²

Alguns pesquisadores na área escolar relatam dificuldades, como “perceber que havia pouca ênfase na literatura especializada apresentada na forma de pesquisas teóricas, ou artigos específicos que tivessem as relações sociais estabelecidas no espaço escolar” (Dourado, 2007, p.163).

As teorias que os professores em formação ou atuantes têm acesso, são teorias que contribuem muito para a reflexão a respeito dos fenômenos de ensino, aprendizagem e comportamento dentro do ambiente escolar, além dos aspectos gerais do desenvolvimento humano, classificando as crianças em termos gerais do desenvolvimento. São teorias eficazes no sentido explicativo e elucidativo do desenvolvimento das crianças, principalmente no que se refere ao seu desenvolvimento físico, motor, social e intelectual. Entretanto, os educadores, muitas vezes, recorrem às próprias vivências para solucionar os problemas emocionais com os quais se deparam nos alunos, pois não têm acesso a teorias que abordam, direta e exclusivamente, o desenvolvimento emocional e os modos de agir com situações cotidianas relacionadas ao comportamento e à afetividade³.

A pesquisa de Luz (2008) aborda a importância da tarefa das instituições de Educação Infantil como promotoras do desenvolvimento integral das crianças em complementação à ação das famílias. A autora observa em sua pesquisa que o ambiente escolar pesquisado por ela (creches) não possuíam estratégias de intervenções educativas particulares que possibilitassem às crianças experiências promotoras das capacidades e habilidades pouco desenvolvidas no ambiente familiar. Assim, ela indica a necessidade de novos

² As pesquisas realizadas neste sentido encontram-se no anexo I deste trabalho.

³ A questão da formação de professores seria tema a ser pesquisado e aprofundado, sendo necessário ampliar as discussões e, por isso, estreitamos nossos olhares para o das contribuições de Winnicott na prevenção dos atos antissociais. A intenção neste trabalho não é avaliar a formação dos educadores, mas sim o de apresentar possibilidades de ação e discussão nos problemas práticos do cotidiano escolar, buscando-se aperfeiçoar e prevenir os modos de agir com a atitude antissocial com base nas contribuições de Winnicott.

estudos que possibilitem compreender melhor a influência das relações entre a criança e seus cuidadores na manifestação dos impulsos agressivos pelas crianças, assim como outros estudos sobre o modo de funcionamento das instituições de Educação Infantil que auxiliem a concretização de projetos pedagógicos que lhes possibilitem promover o desenvolvimento integral das crianças, respeitando a singularidade de cada uma delas.

Dentre as teorias psicológicas que servem de apoio para a compreensão dos aspectos agressivos, para compreensão do desenvolvimento afetivo das crianças, temos as teorias sócio-culturais, as cognitivo-comportamentais e a psicanálise. Dentre estas, a psicanálise apresenta um foco na questão do desenvolvimento afetivo do ser humano e não tanto no seu desenvolvimento cognitivo ou social, pois, na verdade, há no interior da psicanálise diversas correntes e perspectivas teóricas nomeadas a partir dos grandes responsáveis por essas perspectivas (Freud, Klein, Bion, Lacan, Winnicott).

Já indiquei que me colocarei na perspectiva estabelecida por Winnicott. No entanto, quando me refiro, em geral, à psicanálise, estou querendo salientar que se trata de uma psicanálise que considera a existência de mecanismos psíquicos inconscientes, tal como pensados incisivamente por Freud. A psicanálise considera, *grosso modo*, que há motivações inconscientes que determinam os comportamentos, saudáveis e patológicos, cognitivos e afetivos. O inconsciente está, na teoria psicanalítica geral, na base da vida afetiva, cognitiva e relacional, determinando atitudes, reações e comportamentos e, por isso atribui uma importância fundamental ao início da vida, à fase de bebê e à pequena infância.

Ao mencionar psicanálise entre leigos e educadores, ocorre que, muitas vezes, a que se considera é a que chamamos clássica⁴ ou, ainda, a do senso comum. Numa pesquisa realizada com o objetivo de identificar a psicanálise em teses e dissertações da Educação, chega-se a conclusões do tipo: “pouco

⁴ Seguindo uma distinção feita por Winnicott, vou denominar psicanálise clássica aquela feita no quadro geral estabelecido por Freud, que dá centralidade e fundamento para a sexualidade e o Complexo de Édipo; diferenciando-se do próprio Winnicott, para quem a sexualidade e o Complexo de Édipo são conquistas do processo de desenvolvimento afetivo. (cf. Winnicott, 1988)

podemos considerar como reais contribuições da psicanálise nesses trabalhos, porque esses conceitos possuem uma profundidade e complexidade dignas de um forte esclarecimento do autor que os utiliza, e isso não é o que vemos nos trabalhos analisados nesta pesquisa.” (Labrunetti, 2007, p. 91)

Por outro lado, a psicanálise clássica ou ortodoxa⁵ apoia-se na teoria da sexualidade, tendo como principal foco a teoria do desenvolvimento da sexualidade, sendo o complexo de Édipo a dinâmica central para o desenvolvimento da personalidade. Inicialmente a psicanálise deu grande ênfase aos fatores internos que determinam os comportamentos e desenvolvimentos, ela tem o mérito de ter chamado a atenção para a realidade psíquica interna e suas determinações. No entanto, esta contribuição também obscureceu a importância a ser dada ao ambiente, bem como a importância para outros problemas que não poderiam ser redutíveis às questões da administração dos instintos nas relações interpessoais, ou dito de outra maneira, às questões relativas à sexualidade.

Donald Winnicott tem sido considerado, atualmente, como um autor que pode trazer contribuições significativas para a compreensão destes dois eixos acima indicados. Sua teoria sobre o desenvolvimento psico-afetivo não reduz o processo de amadurecimento à questão da administração dos instintos (da sexualidade por assim dizer) nas relações interpessoais. Sem deixar de considerar a sexualidade como um aspecto importante da natureza humana, Winnicott introduz outros aspectos do processo de desenvolvimento do eu, associados à questão de ser, sentir-se real, ter um lugar no mundo possível para ser espontâneo etc, que são dinâmicas paralelas e não redutíveis ao problema da administração da sexualidade na relação com os outros. Winnicott considera o ambiente de sustentação e *holding* como aspectos fundamentais que antecedem em muito tempo o complexo de Édipo freudiano, ou seja, ao

⁵ Por psicanálise tradicional ou ortodoxa entende-se o conjunto de perspectivas que toma o complexo de Édipo e a sexualidade infantil como o modelo de referência para pensar o desenvolvimento da criança (daí, ainda que tenham versões diferentes desses fenômenos, fazem parte da psicanálise tradicional das obras de Freud, Klein, Bion e Lacan). Nota-se que Winnicott é aqui considerado como não fazendo parte da psicanálise tradicional (cf. Loparic, 2001, 2006; Dias 2003)

nascer o bebê já está inserido num ambiente que pode ou não contribuir para seu desenvolvimento pessoal, para o desenvolvimento do si-mesmo através de sua espontaneidade e do modo como o ambiente age sobre esse gesto espontâneo. O ambiente, na teoria winnicottiana, é muito mais amplo do que somente a ideia de um mundo exterior. Para ele, essa ideia traz consigo toda a teoria de desenvolvimento de um *self* verdadeiro e das possibilidades de um bebê iniciar o desenvolvimento de ser. (cf. Winnicott 1945 d)

A teoria winnicottiana, então, contribui com conceitos e dinâmicas que abrangem entre outros aspectos: a questão do ser, a adaptação saudável na qual o indivíduo não perde em demasia sua espontaneidade, uma teoria do brincar e da cultura (que não é uma teoria da sublimação), o conceito de transicionalidade e de uma teoria sobre o ambiente, que serão detalhados aqui com o intuito de contextualizá-los ao ambiente escolar.

As teorias do ambiente e da cultura para Winnicott tornam-se centrais neste trabalho, pois fornecem subsídios para o trabalho nas escolas. O entendimento do desenvolvimento emocional e a grande importância do ambiente para esse desenvolvimento serão centrais para um entendimento da tendência antissocial e a importância do ambiente neste processo. Os tipos de ambiente e sua influência nas atitudes antissociais e agressivas, assim como sua contribuição e influência no desenvolvimento emocional e na contenção da agressividade, passando pelos fenômenos explicitados por Winnicott de forma única na psicanálise, como a importância do brincar e da atividade cultural, serão o foco deste trabalho para desenvolver modos de se trabalhar na prática com a atitude antissocial no ambiente escolar, contribuindo para o desenvolvimento afetivo das pessoas envolvidas nesta problemática.

Nesse sentido, esse tipo de compreensão pode oferecer orientações que tornem possível uma reflexão para a ação dos educadores ante esses problemas relacionados à tendência antissocial nos diferentes contextos (ambientes) educacionais, o que, além de sua ampla teoria, Winnicott também o fez, ou seja, seus textos também incluem orientações a pais e professores que facilitam a comunicação de sua teoria a pessoas de outras áreas, principalmente na área educacional.

Considera-se neste trabalho que Winnicott transita entre dois papéis distintos: primeiro o papel de membro (e por muito tempo presidente) da Sociedade Britânica de Psicanálise, com escritos técnicos sobre a dinâmica da natureza humana, e como segundo papel o de mediador da ciência psicanálise para os leigos, interessados em cuidar de crianças, estreitando as relações entre a psicanálise teórica e suas aplicações e possibilidades na prática. Na introdução de seu livro *Pensando sobre crianças*, os organizadores escrevem no prefácio que “uma característica notável do trabalho de Winnicott foi o seu grande poder de observação e descrição, de modo que aquilo que ele escreve tem um ar de extraordinária familiaridade – sentimos que já sabíamos aquilo que ele está dizendo.” (Winnicott, 1996a, p. XV)

Esta pesquisa teórica busca essa aproximação e reflexão principalmente a partir dos textos de Winnicott nos quais ele se dirige diretamente ao educador, aos pais e aos cuidadores de crianças de modo geral, com relação aos aspectos relacionados à tendência antissocial que são comumente vividos no ambiente familiar, escolar e educacional. Mentira, roubo e destrutividade são temas centrais na discussão da atitude antissocial na teoria de Winnicott, por isso, esses fenômenos centrais serão o foco das discussões deste trabalho, numa tentativa de facilitar o entendimento e a prevenção de atitudes antissociais através de um instrumento de reflexão para pais e educadores.

Objetivos

O objetivo central deste trabalho é o de apresentar as explicações e as contribuições de Donald Woods Winnicott para o estudo e a prevenção da atitude antissocial no ambiente escolar. Winnicott considera as diferenças entre as tarefas do educador e do terapeuta como se entrelaçando algumas vezes. Porém são trabalhos distintos que não podem ser confundidos, afinal, o professor visa, principalmente, o enriquecimento intelectual da criança, enquanto o terapeuta se interessa pelos processos pelos quais a criança passa para enriquecer-se afetivamente.

Pretende-se com esta pesquisa, buscar no campo da teoria psicanalítica do desenvolvimento psico-afetivo de Winnicott uma compreensão da importância do ambiente, das raízes da agressão e da atitude antissocial, que possa contribuir assim para orientar os educadores a refletirem sobre suas práticas e vivências com seus alunos, clareando algumas questões de ordem afetiva e, conseqüentemente, auxiliando nas possibilidades de prevenção da tendência antissocial do âmbito da saúde mental de alunos e professores no ambiente escolar.

Através da teoria de Winnicott sobre atitude antissocial, buscaremos as contribuições práticas relatadas em sua obra, com relação aos modos de agir, principalmente no que se refere à mentira, ao roubo e à destrutividade, já que são as três características principais da atitude antissocial, segundo sua teoria.

Portanto, após apresentar aspectos gerais da Educação e sua relação com a psicanálise, as contribuições de Winnicott para a Educação através de pesquisas já realizadas neste tema, os aspectos gerais da teoria de Winnicott do amadurecimento pessoal, seguiremos cinco objetivos secundários que compõem o objetivo principal:

- 1) Caracterizar o conceito de tendência antissocial na teoria de Winnicott, apresentando sua gênese e seu ponto de vista com relação a como cuidar destas crianças;
- 2) Delinear as principais características da atitude antissocial: mentira, roubo e destrutividade, apresentando o modo como Winnicott aborda cada uma delas;
- 3) Coletar nos textos de Winnicott suas contribuições diretas a respeito dos modos como agir com as características da delinquência de maneira que possa ajudar a criança que apresenta tais características (mentira, roubo e destrutividade);
- 4) Organizar os textos coletados a fim de que suas contribuições e orientações possam ser utilizadas para a reflexão e a prática de educadores no ambiente escolar atual.

Os objetivos específicos desta pesquisa visam divulgar a teoria winnicottiana entre pais e educadores, aproximando a psicanálise teórica da prática entre professores e cuidadores de crianças no ambiente escolar, visando um auxílio no manejo com alunos, pais e situações em que a tendência antissocial possa ser evitada ou sanada. Na tentativa de melhorar aspectos tão comumente vistos atualmente no ambiente escolar, como a violência entre alunos, contra a escola, contra os professores, assim como a demanda emocional de se trabalhar com seres humanos.

Perspectiva Teórica

A escolha da perspectiva teórica une-se à necessidade, inicialmente relatada neste trabalho, de apresentar uma teoria psicanalítica que pudesse ser apresentada para educadores e leigos e que tivesse um posicionamento claro sobre a origem da tendência antissocial, assim como uma teoria a respeito do desenvolvimento emocional dos seres humanos. A teoria do desenvolvimento emocional de Winnicott, além de apresentar-se de modo mais familiar para educadores e pais com conferências realizadas neste sentido pelo próprio Winnicott, consiste na ideia do desenvolvimento de um si-mesmo verdadeiro

que acompanha sua idade cronológica, ou seja, ser maduro para Winnicott é ter a idade emocional equivalente à idade cronológica. Essa ideia considera que as etapas do desenvolvimento devem ser experienciadas de acordo com a necessidade de ser, que pode ser considerado maduro em qualquer fase de sua vida.

Para que ocorra o desenvolvimento de um si-mesmo verdadeiro, é necessário que a mãe-ambiente dê sustentação e supra as necessidades reais do bebê, acolhendo seu gesto espontâneo e permitindo que ele dê continuidade ao ser. Deste modo, a dinâmica fundamental da teoria é a relação mãe-bebê, o que se diferencia bastante da teoria clássica psicanalítica que considera o momento de triangulação edípica como fundamento para a formação da personalidade.

A perspectiva teórica utilizada neste trabalho considera essas diferenças e faz uso do conceito de paradigma proposto por Thomas Khun (1970) para fornecer uma visão geral da teoria psicanalítica de Winnicott. Neste sentido, a teoria de Winnicott é proposta por Loparic (2001) como uma introdução de um novo paradigma no campo da psicanálise, diferenciando-a, assim, da psicanálise de Freud que considera a sexualidade como teoria central juntamente com a dinâmica edípica para o entendimento das patologias.

A obra de Winnicott se diferencia das teorias clássicas de Sigmund Freud, Melanie Klein, entre outros, pois suas ideias se afastam dos conceitos de funções sexuais (Freud) ou das “posições” kleinianas, por exemplo. Para Phillips (1988), Winnicott rompe radicalmente com as teorias clássicas, essencialmente por conta de “seu paradigma do desenvolvimento da relação bebê-mãe” (Phillips, 1988, p.5). Para questões escolares como a que discutimos aqui, sua teoria abrange explicações com a profundidade necessária para que se possam discutir fenômenos comuns deste ambiente.

Phillips (1988) afirma que a teoria de Winnicott não somente enriquece a psicanálise, acrescentando novidades ao novo modelo, mas parte de um ponto importante que é a consideração que se faz à vulnerabilidade do bebê dependente e a importância do ambiente no processo do desenvolvimento.

A teoria que Winnicott desenvolve sobre o bebê e a importância do ambiente para este desenvolvimento, amplia as possibilidades de reflexão

sobre as práticas em berçários, creches e escolas maternas, assim como possibilita a reflexão sobre o ambiente escolar como facilitador do desenvolvimento emocional das crianças.

Em seu texto “*Desenvolvimento Emocional primitivo*”, Winnicott (1945 d) inicia um caminho próprio dentro da psicanálise, trazendo uma nova perspectiva de como se dá o desenvolvimento do bebê logo ao nascer. Dias comenta que sobre este momento, afirmando que “Winnicott parece já saber que a psicanálise tradicional, tanto a freudiana como a revisão kleiniana visando abranger as psicoses, não pode dar conta do tipo de problema que se apresenta nesses distúrbios graves, sobretudo os de tipo esquizofrênico, e que se faz necessário ajustar a teoria.” (Dias, 2003)

Donald Woods Winnicott desenvolveu seus estudos sobre as questões emocionais dos indivíduos a partir do atendimento das mães e seus bebês, crianças e pacientes esquizofrênicos. Para ele, investigar profundamente um indivíduo com distúrbio do tipo esquizofrênico equivale a um estudo profundo do amadurecimento inicial deste indivíduo, o que contribui, posteriormente, para toda sua teoria sobre o desenvolvimento emocional também de indivíduos saudáveis. Seus estudos revelam a importância do ambiente nos cuidados iniciais ao bebê, revelando que, ao fracassarem as tarefas iniciais do início da vida, instalam-se os distúrbios psicóticos, estabelecendo, assim, que estas tarefas tornam-se conquistas do amadurecimento.

A teoria do desenvolvimento emocional proposta por Winnicott não está centrada no Complexo de Édipo e na administração da vida instintual (ou sexual), ainda que isto não deixe de ter importância. Seu modelo clínico toma como situação exemplar - no sentido que Kuhn (1970) dá a este termo - o bebê no colo da mãe e não o andarilho na cama da mãe, centrado na compreensão da dependência ambiental, da continuidade de ser e de todas as integrações existenciais, inclusive a chegada do *status* de pessoa inteira.

As relações do ser humano com o ambiente constituem um aspecto central do pensamento de Winnicott. O ambiente se relaciona com o ser humano de modos diferentes, de acordo com as necessidades do indivíduo e das capacidades deste ambiente. Essa relação pode ser de dependência e sobrevivência, além disso, o ambiente também é o campo das relações

interpessoais e da transicionalidade. Cada ambiente, então, proporciona ao ser o necessário para o seu desenvolvimento afetivo, além de também ser responsável pelas deficiências e falhas.

O autor também coloca seu posicionamento com relação à escola e suas possibilidades de cuidado e de prevenção em alguns casos. Para ele, as crianças saudáveis possuem objetivos diferentes dentro do ambiente escolar, pois a escola, neste caso, proporciona meios de enriquecimento da personalidade através da integração do lar com a vida escolar assim como o entrelaçamento inicial com o agrupamento social familiar. Deste modo, ao ampliar o agrupamento social de cada criança, o ambiente escolar pode contribuir para o crescimento delas no caminho de se tornarem adultos independentes.

Ao falar de crianças saudáveis, Winnicott também considera a existência de um grupo de crianças que se desenvolvem bem apesar de terem famílias desfeitas ou famílias com perigosas conexões sociais. Dentre essa proporção, estão as crianças que são doentes no sentido de psiconeuroses, distúrbio de humor, interação psicossomática patológica, estrutura esquizoide da personalidade e esquizofrenia. O autor afirma que “A maioria dessas crianças pode ser considerada normal ou saudável se pertencerem a famílias intactas, que estão socialmente integradas, e essas crianças podem ser tratadas por cuidados ou psicoterapia dentro do contexto lar-escola. Estão entre as que apresentam distúrbios comuns, da intercomunicação lar-escola, [...]” (Winnicott, 1965ve, p.240)

O diagnóstico no qual foca-se este trabalho se dá pelo que Winnicott classificou de diagnóstico em termos de deprivação. Estas crianças não se encontram no grupo citado acima, pois apresentam um histórico com o ambiente que as faz adoecer de outro modo, mais complexo e mais difícil de tratar, pois se apresentam “desajustadas” e apresentam tendência antissocial com atitudes dominantes como furto, mentira, reclamações contundentes, destruição, numa tentativa de “forçar o ambiente a reconstituir o quadro de referência, cuja perda fez a criança perder a espontaneidade, uma vez que a mesma só faz sentido num contexto controlado. O conteúdo não tem significado sem forma.” (Winnicott, 1965ve p.240).

O histórico desta criança que foi desapossada ou relativamente desapossada é marcado por um ambiente no qual houve um suprimento ambiental que era suficientemente bom e, em algum momento, passou a ser privada disso, numa idade de desenvolvimento emocional em que o processo pôde ser percebido. Suas reações frente a uma deprivação caminham no sentido de cobrar do mundo o que lhe foi tirado, como se todo o ambiente fosse obrigado a reconhecer e reparar o dano.

Para essa criança, a ideia de dar oportunidade de um ensino criativo é fracassada, já que não possui aptidão para empenhar-se na aprendizagem porque “está concentrada numa tarefa mais importante, ou seja, a descoberta e o estabelecimento de sua própria identidade (resultante da perda do senso de identidade que acompanha a deprivação)” (Winnicott, 1965ve, p. 241).

Baseado nestes pensamentos de Winnicott, pensa-se, então, nas possibilidades de reflexão dos educadores, para que possam conhecer este ponto da teoria escrita pelo psicanalista, no qual considera que um bom resultado para a criança com este histórico não se dá, muitas vezes, em termos acadêmicos. Em muitos casos, tudo o que o ambiente escolar pode fazer é conservar esta criança (frequentando a escola, por exemplo) até o momento de passá-lo para uma área mais ampla da existência.

Winnicott desenvolve sua teoria com objetivos terapêuticos, contribuindo, assim, para um entendimento das patologias. Porém, sua teoria é considerada

...útil não só para psicanalistas e psicoterapeutas, mas também para mães e pais preocupados em facilitar o amadurecimento pessoal de seus filhos, para os profissionais cujo trabalho afeta, em algum nível, o desenvolvimento emocional de bebês, crianças, adolescentes e adultos e, igualmente, para todos os que foram alertados para a necessidade de se pensar em atividades e políticas de prevenção na área de saúde psíquica. (Dias, 2003, p.14)

Diferenciando a prática terapêutica da educativa, pretende-se mostrar como as noções winnicottianas de ser e continuidade de ser, de desenvolvimento da relação de dependência para a independência, bem como

a diferenciação dos diversos tipos de integração dos indivíduos, podem não só explicar comportamentos agressivos e tendências antissociais no ambiente escolar como também oferecer possibilidades de reflexão sobre as ações de cuidado e de prevenção para essas situações.

Metodologia

Para a compreensão da noção de ambiente e de atitude antissocial, ocuparei-me de fazer um trabalho teórico de psicanálise aplicada, procurando

mostrar em que sentido as concepções de Winnicott podem ser úteis ao trabalho na Educação, com a utilização de textos da teoria psicanalítica de Winnicott como estrutura teórica para o entendimento de problemas empíricos no contexto escolar. Através do entendimento de sua teoria do amadurecimento pessoal e da análise de conceitos relevantes para sua obra (a noção de desenvolvimento sem invasão, criatividade, brincar, espaço transicional, verdadeiro e falso si-mesmo, etc.), este trabalho se propõe a destacar estes conceitos dentro de toda a obra e organizar pontos de partida para a reflexão dos educadores a respeito dos modos de agir frente aos problemas empíricos relacionados à atitude antissocial no ambiente escolar. Assim, os problemas empíricos tratados aqui, relacionados às atitudes antissociais: mentira, roubo e destrutividade terão uma alternativa de entendimento e de ação após a presente pesquisa ser realizada, contribuindo para uma nova utilização dos conceitos de Winnicott, principalmente no sentido da profilaxia da atitude antissocial.

Poderíamos caracterizar nosso método de abordagem da tarefa e objetivo aqui proposto como sendo o método hermenêutico de interpretação e leitura da obra de um autor, focado no tema da tendência antissocial. Trata-se de um tipo de pesquisa teórica e de psicanálise aplicada a um determinado campo de problemas empíricos, buscando seu entendimento teórico que visa uma possibilidade de reflexão e ação práticas.

O método hermenêutico de interpretação e leitura consiste numa pesquisa teórica que busca explicitar, a partir de uma determinada compreensão do todo (desenvolvida a partir da literatura secundária), como é descrita a gênese da tendência antissocial, enfatizando o conceito *holding* ambiental, comunicação, confiabilidade, atividade do brincar, transicionalidade e teoria da cultura. Assim como fenômenos que serão mais utilizados para reflexão: mentira, roubo e destrutividade.

Esta é uma pesquisa teórica que visa aplicar um conjunto de teorias e conceitos de um determinado campo científico (a Psicanálise e os tratamentos psicoterápicos) para outro campo, o da Educação. Trata-se de fazer uma análise conceitual e estrutural da obra de Winnicott, para apreender e apresentar um conjunto de operadores teóricos que poderiam ser aplicados

noutro campo de problemas a resolver. Tratando-se de uma pesquisa teórica, o objeto de estudo corresponde à obra de um autor, focada num determinado tema, o que implica dizer que será feita uma análise conceitual, estrutural e sistemática da obra desse autor.

Esse método que se aplica mais claramente aos trabalhos de cunho filosófico não corresponde ao que estará sendo feito aqui, dado que tomarei como referência de apoio uma determinada compreensão do todo, apoiando-me na interpretação da obra de Winnicott feita por alguns de seus comentadores. Esta compreensão do todo serve como uma referência para a interpretação das partes em que Winnicott se refere aos problemas da tendência antissocial e do ambiente escolar. Desse "todo", assim concebido, tem-se uma perspectiva de interpretação, pesquisa, leitura e compreensão de um determinado tema na obra de um autor ou num determinado campo da ciência. Além disso, a teoria é compreendida como uma ferramenta que ajuda a compreender, ver e formular os problemas e/ou fenômenos a serem tratados. A teoria corresponde à base que torna possível formular e resolver problemas de um determinado campo científico, o que, neste trabalho significa ampliar os questionamento e refletir sobre possíveis alternativas para prevenção da delinquência no ambiente educacional.

Freud já indicou em que sentido a psicanálise poderia ser útil a outras áreas do conhecimento. Em seu texto “O interesse científico da Psicanálise” (Freud, 1913) ele coloca sua posição neste sentido: “Se não obstante considero a experiência legítima, é porque a psicanálise pode também pretender o interesse de outras pessoas além dos psiquiatras, desde que ela toca em várias esferas do conhecimento e revela inesperadas relações entre estas e a patologia da vida mental.” (Freud, 1913, p.169). Com relação ao interesse educacional da psicanálise, ele afirma:

Quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise, será mais fácil se reconciliarem com certas fases do desenvolvimento infantil e, entre outras coisas, não correrão o risco de superestimar a importância dos impulsos instintivos socialmente imprestáveis ou perversos que surgem nas crianças. Pelo contrário, vão se

abster de qualquer tentativa de suprimir esses impulsos pela força, quando aprenderem que esforços desse tipo com frequência produzem resultados não menos indesejáveis que a alternativa, tão temida pelos educadores, de dar livre trânsito às travessuras das crianças. (Freud,1913, p. 169)

As questões ligadas ao funcionamento mental e emocional dos alunos foram destacadas por Freud com certa crítica ao modo como as dificuldades afetivas dos alunos eram trabalhadas pelos professores, sugerindo assim uma educação menos repressora e mais interpretativa para a prevenção de doenças psíquicas:

A supressão forçada de fortes instintos por meios externos nunca produz, numa criança, o efeito de esses instintos se extinguirem ou ficarem sob controle; conduz à repressão, que cria uma predisposição a doenças nervosas no futuro. A psicanálise tem frequentes oportunidades de observar o papel desempenhado pela severidade inoportuna e sem discernimento da educação na produção de neuroses, ou o preço, em perda de eficiência e capacidade de prazer, que tem que ser pago pela normalidade na qual o educador insiste. (Freud,1913, p. 169)

A psicanálise pode então ser útil para os educadores, no sentido de fornecer lhes a compreensão mais profunda sobre as dinâmicas psicoafetivas de seus alunos, aumentando suas capacidades de compreensão e consciência que possam lhes permitir planejar novas ações.

No entanto, tratamento e educação diferem muito, ainda que Freud considere ambas as tarefas impossíveis (ou seja, sempre fracassadas em um ou outro nível). Essa diferença será também fundamental no nosso caminho de pesquisa.

Sendo a psicanálise uma ciência, tanto para Freud quanto para Winnicott, cabe lembrar que para Winnicott ela é uma “ciência aplicada” baseada numa ciência. Vamos focar nossa atenção na ciência, ou seja, na teoria científica sobre a tendência antissocial e as relações do indivíduo com o ambiente, visando que dessa compreensão possa resultar uma ação. A partir

deste método, indico o caminho de estudo e pesquisa através dos textos que foram lidos para a realização desta pesquisa.

Os textos de comentadores de Winnicott referidos neste trabalho foram: *The Language of Winnicott. A dictionary of Winnicott's Use of Words* (Abram, 1996), *A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott* (Dias, 2003) e *Winnicott* (Phillips, 1988).

Para uma apresentação geral da teoria de Winnicott, os textos utilizados são os considerados por seus comentadores como estruturais do seu pensamento. São eles: “Desenvolvimento emocional primitivo” (1945d), “A posição depressiva no desenvolvimento emocional normal” (1955c), “A contribuição da mãe para a sociedade” (1957o), “A preocupação materna primária” (1958n), “A integração do ego no desenvolvimento da criança” (1965n), “Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo” (1965r), “Natureza Humana” (1988).

Para análise de conceitos mais relacionados à infância e ao desenvolvimento afetivo-emocional, os textos de Winnicott lidos e interpretados foram: “Objetos transicionais e Fenômenos transicionais” (1953c), “O brincar: uUma exposição teórica (1968i), “O brincar: a atividade criativa e a busca do eu (*self*)” (1971r), “A criatividade e suas origens” (1971g) e *O brincar e a realidade* (1971vb).

Os textos de Winnicott voltados à Educação, professores e escola foram interpretados a partir de seus escritos: *Moral e educação* (1963d), *A localização da experiência cultural* (1967b), *Pensando sobre crianças* (1996a), *A criança e seu mundo* (1964a).

Para a leitura a respeito das atitudes antissociais e delinquência, sua gênese e seu cuidado, os textos de Winnicott que foram lidos são: “*Privação e Delinqüência*” (1984a), “Resenha sobre *The Cambridge Evacuation Survey*” (1941), “Crianças na guerra” (escrito para professores, 1940), “A mãe separada do filho” (1939), “A criança evacuada” (1945), “O regresso da criança evacuada” (1945), “De novo em casa” (1945), “Tratamento em regime residencial para crianças difíceis” (1947), “Alojamentos para crianças em tempo de guerra e em tempo de paz” (1948), “Agressão e suas raízes (escrito para professores)” (1957d), “A ausência de um sentimento de culpa” (1984b),

“Alguns aspectos psicológicos da delinquência juvenil”, “A tendência antissocial” (1958c), “A luta para superar depressões” (1962a), “Comentário sobre o *Report f the Committee on Punishment in Prisons and Borstals*” (relatório da Comissão sobre Punição em Prisões e Instituições) (1961a), “Darão as escolas progressistas excesso de liberdade à criança?” (1969d), “Assistência residencial como terapia” (1984g), “Variedades de psicoterapia” (1984i), “Dissociação revelada numa consulta terapêutica” (1966c).

Além das leituras acima indicadas, foram também utilizados trabalhos recentes que abordam temas na área educacional com a utilização de Winnicott em suas perspectivas teóricas⁶. Considerando que nossa metodologia se baseia na interpretação de parte da obra do autor, para que possamos entender sua teoria e assim utilizá-la para nosso trabalho, os textos acima citados foram selecionados para fazer este tipo de leitura. Assim, com este material, às leituras e interpretações serão proporcionadas possibilidades de reflexão que possam ser úteis para os professores e demais cuidadores de crianças no intuito de contribuir para a possibilidade de prevenção da atitude antissocial no ambiente escolar.

Através da leitura e interpretação destes textos, o trabalho será realizado no objetivando organizar e reunir aspectos importantes para a temática da tendência antissocial, visando dialogar entre as contribuições de Winnicott com a realidade atual. Deste diálogo pretende-se então trazer conteúdos reflexivos aos professores com sua prática no ambiente escolar e com a elaboração de uma produção técnica que será disponibilizada para professores e educadores de trabalhos sociais da cidade de Sorocaba, sendo acompanhados de conferências e palestras sobre o tema (panfleto - anexo II).

⁶ Estes textos são apresentados no item “Winnicott e a Educação”.

Desenvolvimento

Inicialmente será realizada uma apresentação geral de trabalhos que relacionam Educação às temáticas da psicanálise e da afetividade, caminhando para o foco mais específico de pesquisas que trazem Winnicott dialogando com a Educação ao abordar temas diversos dentro de sua obra.

Para o entendimento desta relação educação/afetividade, traçaremos um panorama geral das possibilidades e relações da psicanálise com a Educação, trazendo discussões e possibilidades desta relação entre áreas, considerando o início dessa discussão com Freud, além de outros psicanalistas mais ortodoxos. Neste contexto, serão inseridas, então, as relações que Winnicott estabeleceu com a área educacional em termos de pesquisas realizadas. Neste momento serão retomados os operadores teóricos mais importantes da teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott, que possam ser úteis para a realização do trabalho dos educadores, a saber: a noção de desenvolvimento afetivo em função da noção de ser e continuidade de ser; a noção de dependência e independência relativa; a noção de criatividade e a noção de saúde, caracterizando o desenvolvimento saudável assim como a sustentação ambiental saudável. Neste capítulo também será explicitada a teoria da cultura para Winnicott e a diferença entre educar e psicoterapeutizar.

No capítulo seguinte, o foco será uma análise na noção de ambiente, na teoria do brincar e da cultura, na teoria da comunicação, na teoria da privação e da atitude antissocial, especificando uma teoria da agressividade em Winnicott. Serão citados os diversos tipos de ambiente para Winnicott, assim como: teoria da cultura, da comunicação e da privação e da atitude antissocial.

O quadro geral que pretendemos apresentar no desenvolvimento desta pesquisa é, portanto, inicialmente, no capítulo 1, Aspectos gerais da Educação e do ambiente escolar, trazendo contribuições de pesquisadores que discutiram as possibilidades de trabalho entre Educação e Psicanálise.

No capítulo 2, Winnicott e a Educação Atual, realizamos a discussão entre algumas ideias e pensamentos de Winnicott contextualizando-o nos dias atuais e refletindo sobre questões que apresentam similaridade e diferença. Neste capítulo também são apresentados conceitos relevantes da teoria de Winnicott para a Educação, como o ambiente e a tendência inata à integração, Transicionalidade, o brincar e a criatividade, a criança e o brincar construtivo, o desenvolvimento moral na teoria de Winnicott e seu ponto de vista sobre a punição e a retaliação.

O capítulo 3 é dedicado inteiro para a apresentação da teoria de Winnicott sobre a atitude antissocial, sua gênese e seu cuidado, assim como caracterizando-a com as principais atitudes desse tema.

A tendência antissocial relacionada ao ambiente escolar é discutida no capítulo 4, no qual apresentamos algumas possibilidades de reflexão preventiva. A seguir, no Capítulo 5, textos de Winnicott para professores são apresentados com suas principais colocações a respeito da profissão, da dificuldades e dos requisitos que, para ele, são necessários a um professor.

Ao final discute-se o ambiente escolar como uma possibilidade de promover a reflexão, de pais e professores, com o intuito de vislumbrar possibilidades de prevenção em questões rotineiras vividas na escola, além de alguns comentários sobre as possibilidades e limites deste tipo de estudo.

Com este estudo, pretende-se também promover a abertura para pesquisas práticas futuras envolvendo alunos e professores, facilitando, deste modo, uma orientação mais próxima da realidade de cada ambiente escolar, ampliando os horizontes e especificando o trabalho do professor e do psicólogo escolar, respeitando e intervindo em problemas mais concretos diagnosticados em um ambiente específico, considerando que cada escola deve ser diagnosticada e tratada como única.

Com o domínio das questões da tendência antissocial somadas às próprias orientações dadas por Winnicott, buscarei organizar algumas práticas reflexivas e intervenções escolares possíveis, relacionadas a cada característica da atitude antissocial: mentira, roubo e destrutividade, no auxílio dos professores e cuidadores que lidam diretamente com as crianças. Deste modo, a teoria de Winnicott aproxima-se da prática dos professores,

contribuindo para que suas atitudes sejam reflexivas e coerentes com um bom desenvolvimento emocional de seus alunos, auxiliando, assim, que educadores tenham a possibilidade de facilitar bons ambientes escolares no sentido de promover a saúde mental das pessoas deste ambiente (alunos, professores e funcionários).⁷

⁷ Os problemas socioculturais que envolvem a questão da tendência antissocial também modificam a visão que se pode ter de violência ou conduta de uma situação. Esta discussão abrangeria outras áreas do conhecimento, já que somente a psicologia não abarca toda a questão, e não seria o objetivo do trabalho em questão.

Capítulo 1. Aspectos gerais da Educação e do ambiente escolar - Possibilidades de diálogo entre Psicanálise e Educação

Os estudos atuais revelam uma crescente preocupação com a questão da violência escolar, delinquência juvenil, conduta antissocial, problemas de comportamento e indisciplina e, segundo as pesquisas de Maria José Martins (2005), essa preocupação se dá de modo mais intenso nas sociedades industrializadas de modo geral. Em seu artigo “O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados”, a autora afirma haver “desenvolvimento de um tipo de investigação e de programas de intervenção sobre pares em contexto escolar” (Martins, 2005, p.94). A investigação e programas aos quais a autora se refere dizem respeito, principalmente, ao fenômeno *bullying*, termo muito utilizado e “vulgarizado” pela literatura anglo-saxônica e que se refere às condutas agressivas entre pares”. Seu trabalho visa clarificar, definir e diferenciar os diversos conceitos relacionados à expressão *violência escolar*, seguindo uma perspectiva “essencialmente psicológica”.

A autora diferencia cinco conceitos muito utilizados nas pesquisas em Educação na tentativa de se compreender a violência escolar geral, os quais devem ser diferenciados neste trabalho, para um melhor esclarecimento do campo em que se pretende atuar com os estudos de Winnicott. São eles: (1) conduta antissocial, (2) delinquência juvenil, (3) indisciplina (4) distúrbio de conduta e (5) *bullying*.

A conduta antissocial caracteriza-se, segundo a pesquisa acima mencionada, como sendo a conduta de indivíduos com a intenção de infração à lei; é considerada, portanto, em indivíduos acima de 18 anos e com responsabilidade pelos seus atos. Essa condição diferencia a conduta

antissocial da delinquência, já que neste último caso, a conduta de infração à lei está em indivíduos menores de idade, considerados adolescentes pelo sistema judiciário.

A indisciplina caracteriza mais exatamente o momento escolar, ou seja, comportamentos que interferem direta ou indiretamente no desenvolvimento das atividades escolares, como as aulas ministradas pelos professores, incomodando, muitas vezes as pessoas envolvidas em tal atividade.

Amado (2000), classifica a indisciplina em três níveis, sendo que sua progressão vai desde a perturbação que causa ao bom funcionamento da aula desde situações de ruídos até a agressividade e violência contra professores, funcionários e a propriedade (vandalismos).

A expressão *distúrbio de conduta* é mais utilizada na área médica, por se apresentar deste modo no diagnóstico e classificação da Associação Americana de Psiquiatria (DSM IV, 1994, pp.89-91). Segundo Martins (2005), o termo dá ênfase ao indivíduo mais do que aos seus atos, além de ser considerado como reflexo do diagnóstico de conjunto de sintomas (síndrome) que se aplica a crianças e adolescentes.

O *bullying* é um fenômeno que tem sido tratado ultimamente com mais veemência, ganhando espaço inclusive na mídia de países desenvolvidos e abrangendo outras áreas que não somente a escolar. O que caracteriza o *bullying*, segundo Olwels (1997) é a vitimização e/ou intimidação entre pares ou por maus tratos entre iguais.

Segundo Martins (2005), “alguns aspectos que parecem comuns a todas as definições de *bullying* são: a referência ao abuso de poder que alguém exerce sobre o outro alguém; a repetição do comportamento, ou pelo menos a ameaça de que pode voltar a repetir-se; a intenção deliberada de prejudicar ou magoar o outro e a situação de vulnerabilidade da vítima. Este tipo de conduta diferencia-se das brincadeiras, por vezes de caráter físico, e envolve contato corporal nos quais algumas crianças, sobretudo meninos, se envolvem, bem como de brigas e discussões ocasionais entre pares de igual força e poder”. (Martins, 2005, p.104)

Todos estes termos usados em pesquisa na área escolar e educacional ainda não abrangem o conceito total de agressividade e atitude antissocial que

pretendemos atingir neste trabalho. Considera-se, pois, que a agressividade e a atitude antissocial, nos termos a que nos propomos neste trabalho, ou seja, nos termos winnicottianos, explicam muitos comportamentos denominados conduta antissocial, delinquência juvenil, indisciplina, distúrbio de conduta e *bullying*, além de conter ainda outras questões relativas ao bom desenvolvimento da agressividade.

A Educação é discutida e debatida entre diversas áreas do conhecimento que buscam soluções para problemáticas comuns à área. Essas problemáticas surgem em diversas dimensões da Educação, pois o tema abrange questões que incluem desde o modo como se deve tratar e educar um bebê até questões ideológicas de acesso ao conhecimento por uma população, por exemplo.

Neste capítulo algumas abordagens serão contextualizadas num cenário educacional geral, no qual se apresentam as problemáticas abordadas e, assim, buscar possibilidades dentro da perspectiva teórica escolhida, mesmo havendo muitas possibilidades de se visualizar a mesma problemática. O interesse deste trabalho em apresentar algumas discussões deste nível é o de contextualizar a Educação que estaremos discutindo ao longo do trabalho.

Com o objetivo de traçar uma perspectiva da Educação, Moacir Gadotti escreve um artigo, *Perspectivas atuais da Educação*, em que anuncia uma crise de paradigmas no século XXI e examina algumas perspectivas atuais da teoria e da prática, fazendo uso de ideias que tentam apontar um futuro da Educação. Sua proposta, neste artigo, é diferenciar as teorias que se fixaram na essência da educação e que permanecem presentes, ou seja, quais são as diretrizes para a prática pedagógica que de fato funcionaram e ainda funcionam, fazendo sentido para a Educação atual. O autor afirma que algumas teorias e linhas de pensamento que orientam a prática pedagógica possuem a tendência de desaparecer, enquanto outras permanecerão em sua essência. Sua discussão parte do ponto conflituoso entre a educação tradicional e a nova, propondo a noção de paradigmas na análise das teorias.

O autor inicia suas colocações partindo da educação tradicional da Idade Antiga, apontando os questionamentos feitos a ela nos últimos dois séculos, a partir das obras de Rousseau, J. Dewey e Freinet. Para Gadotti (2000), a

educação tradicional iniciou seu declínio já no movimento renascentista, mesmo assim, ainda sobrevive nos dias de hoje.

O resultado desse avanço é a complexidade da educação de hoje que se multiplicou ao longo dos anos e se desenvolveu de modos diferentes de acordo com a realidade, o país, a cultura, variando e mesclando ideias tradicionais com ideias novas. O modo como a Educação foi se organizando até a atualidade adquiriu como resultado uma uniformidade nos sistemas de ensino, homogeneizando os sistemas de educação a nível mundial.

Algumas ideias relacionadas à prática e à vivência dos alunos também são difundidas na Educação e despertaram o interesse dos educadores, como a teoria de Edgar Morin que critica a razão e a produtividade valorizando o saber e relacionando o conhecimento em torno do ser humano e do seu cotidiano. São novas concepções que buscam centrar-se na totalidade e que aceitam como fundamento da educação uma visão de homem contraditório e complexo. (Gadotti, 2000)

O autor aponta que essa perspectiva na atualidade está sendo lida e analisada com mais simpatia que no passado, porém afirma que não é nova, citando diversos intelectuais, filósofos e educadores que de diferentes formas e significados apresentaram novas concepções em suas teorias, configurando-se em novos paradigmas que passam a ser adotados somente muito depois das teorias terem surgido. Os autores citados por Gadotti (Paulo Freire, Karl Jaspers, Paul Ricoeur, Martin Buber, Celestin Freinet, Michel Lobrot, Edgar Morin, Jürgen Habermas, Agnes Heller, Carl Rogers, Moema Viezzer, Nelly Stromquist, Leonardo Boff, Ernest Bloch, Georges Snyders, Herbert Marcuse), possuem características inovadoras em suas teorias se comparadas à educação tradicional e clássica, segundo o autor.

A classificação feita por Gadotti, colocando os autores acima como teóricos inovadores com novos paradigmas para a Educação apresenta uma perspectiva, uma tendência. São teóricos que apontam uma educação voltada para o futuro e comprometida com a transformação social mais do que com a transmissão cultural, é uma pedagogia transformadora que oferece referenciais teóricos seguros.

Ao se apresentarem perspectivas educacionais, a tendência é a de focar em alguns aspectos comuns na área escolar que enfatizam o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de potencialidades do educando de caráter cognitivo e cultural, afastando algumas questões relevantes para se entender alguns fenômenos escolares e apresentar outras perspectivas para análise destes.

No artigo “*Educação, valores e formação de professores*”, Vera Lúcia Trevisan de Souza (2009) nos chama a atenção para o que surge muito além dos processos de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, referindo-se às questões que surgem dentro da escola, no âmbito das relações interpessoais.

É crescente a importância que se tem dado para as inovações tecnológicas dentro das escolas, além da tendência mundial que tem feito dessas inovações instrumentos de lucro e de poder econômico, prejudicando uma visão humanista da educação. Modernizar a Educação não é estratégia para que haja desenvolvimento, pelo contrário, as mudanças necessárias são de caráter humano, como as habilidades e preparo dos professores que deve possuir ricas vivências com consciência e sensibilidade. Gadotti afirma que o futuro da humanidade necessita de educadores assim como de poetas e filósofos, pois são eles que transformam a em conhecimento e em consciência crítica, como também formam pessoas. (Gadotti, 2000

Jacques Delors (1997), coordenador do “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, no livro *Educação: um tesouro a descobrir*, aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma *aprendizagem ao longo de toda a vida* (Lifelong Learning) fundada em *quatro pilares* que são, ao mesmo tempo, pilares do conhecimento e da formação continuada. Esses pilares podem ser tomados também como bússola para nos orientar rumo ao futuro da educação. Estes pilares (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) são o principal desafio da educação atual que se apresenta deficiente no uso de teorias sólidas e no preparo emocional dos professores.

As teorias que permeiam os estudos e as reflexões dentro da escola, em reuniões entre professores e pais, ainda são as que possuem ênfase nas

questões da psicologia da aprendizagem que, obviamente, é de muita importância também para a melhora das questões educacionais.

O comportamento humano que, dentro das escolas, em muitas teorias, ocupa um lugar de destaque e, nas teorias psicanalísticas é sempre a questão central, tem sido bastante discutido em pesquisas recentes que buscam o aprimoramento e a reflexão de problemas cotidianos escolares.

A preocupação com as relações pessoais dentro da escola já é objeto de estudos recentes em algumas áreas do conhecimento, como por exemplo, a pesquisadora Souza (2005), que faz uma descrição de problemas escolares comuns na prática de professores e aborda as questões dos papéis da educação e de como a psicologia escolar pode contribuir para essa prática. A autora diz:

A aula, muitas vezes, é utilizada para a construção de atitudes que, segundo os professores, são necessárias para que se ensine e se aprenda, e as manifestações de ordem afetiva que se verificam nesses contextos parecem constituir alunos que se representam como incompetentes, desrespeitosos, não merecedores de participarem da educação, e professores que também se veem como incapazes de levar a cabo sua tarefa. (Souza, 2005, p.135)

Os objetivos da educação formal são, basicamente, promover a apropriação, pelos alunos, dos conhecimentos da humanidade e formar os alunos para a cidadania. A educação escolar deve oferecer um desenvolvimento geral voltado para a formação integral, orientando as crianças e jovens na busca de conhecimentos que promovam seu crescimento.

Nesta abordagem das questões escolares, não é possível haver ação sem a existência de um sujeito com um sentido subjetivo, ou seja, sem emoções, história e individualidade. Neste sentido deve-se considerar que o professor e sua formação também só devem ser mencionados se esse professor for um sujeito singular, com uma subjetividade que se produz em sua existência: sua história, experiências, o contexto em que vive, possibilidades de produção e expressão de reflexões e emoções. (Souza, 2005):

Ser sujeito, então, é reconhecer-se como ser pensante e responsável por suas ações, que legitima seu valor mesmo diante das contradições e confrontações que caracterizam a vida social. Um ser ativo e vivo, que se posiciona e produz sentidos próprios em cada atividade ou situação em que se empreende. (Rey, 2003, p.234).

A importância da formação do professor depende de condições básicas para suas atitudes em sala de aula, condições estas que seriam promotoras dos processos de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos. Souza diz:

Penso que alguém que não é visto como ser singular, que sente, que tem deficiências em sua formação, que tem uma vida, uma história, que não tem pleno domínio dos saberes necessários a sua atividade, que sofre com problemas pessoais, que não é levado em conta quando mudanças dos programas ou propostas para a educação, que não é reconhecido em sua função de educar, enfim, que não tem espaço para ser sujeito, não poderá propor e tomar parte de interações em que se objetive a emergência do aluno como sujeito e de si próprio como autor de sua prática. (Souza, 2009, p.139)

Dos diversos recursos que o professor tem para sua formação, o estudo teórico é um deles. Dentre as teorias que estão disponíveis aos educadores, a psicanálise não é a que mais tem acesso. Oposto a isso, a teoria psicanalítica representa, em alguns casos, uma teoria impossível de se aplicar aos estudos educacionais e escolares. Assim, o próximo capítulo traz as possibilidades de diálogo entre psicanálise e Educação.

A teoria psicanalítica surgiu, inicialmente, dentro do contexto clínico-médico, trazendo uma nova perspectiva no diagnóstico e na cura de doenças nervosas. Foi neste sentido que Freud iniciou seus estudos e o desenvolvimento de seu pensamento, embora, mais tarde, tenha se dedicado a escrever a respeito de outras possibilidades de aplicação de sua teoria, revolucionando as ciências humanas de modo geral e trazendo questionamentos variados sobre diversas áreas do conhecimento.

Por outro lado, a Educação se desenvolveu de modo desvinculado da psicanálise e, apesar das colocações freudianas acerca da Educação, esta ficou por muito tempo distante da possibilidade de utilização dos conteúdos e conceitos novos que eram trazidos na teoria clássica da psicanálise.

No texto *“Freud e a História da Educação: possíveis aproximações”* (Assunção, 2005), a autora considera que foi devido à Educação tornar-se objeto de estudo da História, em meados de 1980, é que novas concepções e modos de pensar as práticas sociais passaram a incluir outras perspectivas à Educação, incluindo-se aqui a psicanálise. Nesta época houve, então, uma busca por psicanálise “metodológica”, que orientasse a prática educativa e que por isso não atendeu às necessidades dos educadores, pois “os educadores estão sempre à procura de conselhos para solucionar os problemas imediatos e cotidianos da sala de aula”. (Assunção, 2005, p.30)

Aconselhar e orientar não é o que Freud propõe quando se remete à Educação. Sua teoria tem o caráter crítico sobre as práticas educacionais e não trouxe os conselhos que os educadores almejavam. Além disso, não existe um modo de se

estabelecer um método pedagógico a partir dos princípios psicanalíticos sobre o inconsciente, já que este poderia ser pensado aproximadamente da seguinte forma: não há método de controle do inconsciente. (Assunção, 2005, p.31)

Em seu livro intitulado *“Freud e a Educação: o mestre do impossível”*, Kupfer (1989) afirma que as articulações feitas por Freud sobre a Educação são questionadas por ele mesmo:

O educador deve promover a sublimação, mas a sublimação não se promove, por ser inconsciente. Deve-se ilustrar, esclarecer às crianças a respeito da sexualidade, se bem que elas não irão dar ouvidos. O educador deve se reconciliar com a criança que há dentro dele, mas é uma pena que ele tenha se esquecido de como era mesmo essa

criança! E a conclusão, ao final de tudo: a Educação é uma profissão impossível. (Kupfer, 1992, p.50)

Assunção afirma que, mesmo com tantas constatações a respeito das impossibilidades de práticas educativas baseadas na teoria freudiana, houve ainda algumas tentativas de utilização de conceitos da teoria a situações pedagógicas de aprendizagem. Essas tentativas, em muitos casos, podem ser consideradas uma deturpação da teoria psicanalítica, como se pode ver no trabalho *Produção Científica sobre Psicanálise e Educação*, onde a análise de trabalhos sobre relações pessoais numa universidade estadual de Educação demonstraram como resultado um mau uso do vocabulário psicanalítico, apresentado, na grande maioria dos casos, como palavras do senso comum. (cf. Labrunetti, 2007)

Trilling (1979) na introdução do livro de Ernest Jones, “*Vida e obra de Sigmund Freud*”, afirma:

Os seus conceitos se impuseram no âmago do pensamento popular, embora muito frequentemente sob a forma crua e, muitas vezes, deformada, organizando não meramente um novo vocabulário, mas ainda uma nova maneira de julgamento das coisas. Sentimo-nos inevitavelmente curiosos acerca da existência pessoal do homem que ocasionou essa profunda e generalizada alteração nos nossos hábitos mentais [...] (Trilling, 1979, p.12)

No artigo de Jorge Abrão (2006), *As influências da psicanálise na educação brasileira no início do Século XX*, o autor cita as obras encontradas neste século que fazem a aproximação das duas áreas, revelando que já no início do século, algumas produções de orientação a professores e entrelaçamentos entre as duas ciências foram iniciadas, ainda que de modo sutil.

No entanto, para o autor, ao passo que a psicanálise freudiana mostrou-se limitada para ajudar diretamente na prática escolar, também contribuiu trazendo uma nova maneira de se compreender a relação entre o aprender e o ensinar, eliminando a ideia de linearidade deste processo e também propondo

um entendimento individual de questões sociais, explicando esses fenômenos a partir das relações que o indivíduo mantém com seu meio familiar na infância (motivo de crítica à sua teoria por parte dos pensadores sociais). Deste modo,

a construção de um tratado de 'pedagogia freudiana' se mostrou inviável, restando, portanto, compreender como as descobertas feitas por Freud poderiam contribuir para uma análise da própria Pedagogia como ciência dos meios e fins da educação. (Assunção, 2005, p.29)

O saber psicanalítico pode favorecer o professor sem que seja necessário que este deixe de cumprir seu papel e sua função, mas fornecendo mais recursos para que se possam buscar meios de ler e interpretar o que surge na prática dos educadores como problemas cotidianos. Esse saber também traz uma nova concepção de criança, considerando que a psicanálise descartou a visão puramente biológica ou ainda a concepção de uma criança rica em "bondade" e inocência. Muito além disso, a teoria psicanalítica desmoronou a concepção de criança como um adulto em miniatura e a apresentou como um sujeito vulnerável e capaz de viver uma sexualidade própria. A sexualidade infantil é apresentada na psicanálise como uma sexualidade diferente da adulta, mas fundamental para o desenvolvimento da personalidade, podendo ser reprimida ou sublimada por obra da educação que, inicialmente, dá-se na relação com os pais.

A criança que Freud propõe em seu texto *O interesse educacional da Psicanálise* (1913) surge com características opostas à concepção de criança vigente na época:

O interesse dominante que tem a psicanálise para a teoria da educação baseia-se num fato que se tornou evidente. Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las, e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças, porque não mais entendemos a nossa própria infância. Nossa amnésia infantil prova que nos tornamos estranhos à nossa infância. A psicanálise trouxe à luz os desejos, as estruturas de pensamento e os processos de desenvolvimento da infância. Todos os esforços anteriores nesse

sentido foram, no mais alto grau, incompletos e enganadores por menosprezarem inteiramente o fator inestimavelmente importante da sexualidade em suas manifestações físicas e mentais. (Freud, 1913, p.224)

Os temas relacionados ao encontro da psicanálise com a educação revelam uma discussão diretamente ligada às obras freudianas, com poucas colocações a respeito da psicanálise posterior a Freud (Melanie Klein, Anna Freud, Jacques Lacan etc). De modo muito isolado, alguns trabalhos associam a Educação com uma Psicanálise não freudiana, ou seja, relacionando a área educacional com teorias posteriores as de Freud, numa psicanálise que se desenvolveu em meados do século XX, porém, a associação que a educação faz à psicanálise é, de modo geral, ainda muito relacionada aos conceitos de Freud, revelando uma tentativa de aproximar a Educação unicamente com o autor clássico, desconsiderando o desenvolvimento posterior da Psicanálise, que incluem teóricos psicanalistas muito utilizados e respeitados na Psicologia. A respeito das contribuições de Freud, Fulgêncio escreve que:

Freud fez uma grande parte do trabalho que visa à elucidação do desenvolvimento afetivo do ser humano, mostrando como este constitui suas maneiras de se relacionar com as pessoas, as coisas e com si mesmo, reconhecendo a presença ativa de processos ou ideias inconscientes agindo na vida do homem. [...] Freud tratou, grosso modo, de analisar os conflitos que habitam o mundo interno da criança (quando esta já tem a capacidade de ter um mundo interno relativamente separado do mundo externo) e os conflitos existenciais e relacionais do adulto, tomando a criança como o pai do homem, seja nos casos patológicos seja no que se refere ao desenvolvimento, por assim dizer, normal. (Fulgencio, 2008, p.78)

Outros psicanalistas pós-Freud percorreram esse caminho de compreender o desenvolvimento infantil. Dentre eles pode-se citar Anna Freud, com um trabalho focado na questão da psicanálise como um importante conhecimento que auxilia o trabalho pedagógico; Melanie Klein, que descobriu

uma dinâmica infantil com objetos perseguidores, culpas e mecanismos de reparação; Jacques Lacan, que recolocou a inserção do ser humano na cultura pela perspectiva estruturalista e Donald Winnicott, que pensa o processo de amadurecimento afetivo impulsionado pela necessidade de ser, a tendência inata à integração e a ação mais ou menos facilitadora do ambiente. (Fulgeêncio, 2008)

Todas essas teorias psicanalíticas trouxeram contribuições para a área educacional, porém, “a situação atual da psicanálise torna difícil uma visão unitária, na qual todos os desenvolvimentos pós-Freud pudessem ser integrados numa única direção ou quadro teórico, configurando a contribuição da psicanálise para a puericultura.” (Fulgencio, 2008, p. 79)

Dentre estas teorias, a teoria de Winnicott delimita este trabalho em uma das concepções sobre a psicanálise e sua compreensão a respeito de desenvolvimento infantil. O autor faz uma avaliação crítica da contribuição que a psicanálise tradicional de Freud poderia fazer com o estudo da infância. Winnicott mostra-se crítico ao afirmar que a teoria freudiana não contribuía para pais e educadores. Para o autor, não se tratava apenas de uma resistência dos pais e educadores em reconhecer a existência de uma sexualidade infantil, mas sim de constatar que a psicanálise, se reduzida a essa perspectiva de entendimento, apenas aumentava o sentimento de impotência dos pais e educadores ao cuidar de crianças. (Fulgencio, 2008, p.80). Winnicott escreve:

É enlouquecedor e inútil para os pais e educadores ficar sabendo (ainda que corretamente) que os sintomas de uma criança têm origem na repressão, que a causa de um distúrbio neurótico é algo de natureza essencialmente inconsciente, e que a única coisa a fazer é levar a criança à psicoterapia (que, na maioria dos casos, ou não estará disponível, ou será cara demais). (Winnicott, 1988, p.53)

A delicadeza das relações tratadas dentro do ambiente escolar, e o modo como os professores e cuidadores de crianças encaram tais problemas, pode trazer benefícios ou malefícios ao desenvolvimento da criança. Rotular as

crianças como “problemas” ou os pais como “maus pais” não contribuem para o desenvolvimento da criança e da família desta criança.

O valor que Winnicott deu à sabedoria dos pais e educadores deve ser ressaltado nessas situações comuns, ou seja, deve-se valorizar as percepções e os pontos de vistas daqueles que convivem cotidianamente com aquela criança e, ao invés de rotulá-los, classificá-los e julgá-los, usar o embasamento teórico para orientá-los a refletir sobre seus próprios conhecimentos e atitudes, facilitando, deste modo, uma mediação entre escola e família no auxílio de uma criança que precisa de ajuda.

Capítulo 2. Winnicott e a Educação Atual

Ao apresentar aspectos que aproximam educação, família e desenvolvimento afetivo, Winnicott tem sido estudado não somente na área da Psicologia Clínica como também em pesquisas da Psicologia Escolar. Alguns pontos destas pesquisas trazem contribuições do autor que valem ser divulgadas entre professores e cuidadores de crianças, principalmente por seu senso prático. A seguir, apresento algumas pesquisas e reflexões que unem a

teoria do autor com aspectos da Educação e da escola que serão consideradas neste trabalho para enriquecimento e debate do que é proposto aqui.

No artigo “Notas sobre o interesse da psicologia dinâmica de Winnicott para a educação”, (2008) analisa aspectos da relação entre a criança e o ambiente, com base na teoria psicanalítica de Winnicott. Ele considera que o psicanalista apresenta uma possibilidade de contribuição à puericultura através de alguns de seus conceitos, tais como *continuidade de ser e tendência inata à integração para o amadurecimento*. Além de afirmar que a teoria de Winnicott aborda questões como o encontro com a cultura e as possibilidades de conjugar o mundo psíquico interior com a realidade externa, diferenciando o papel da escola e dos educadores com o do terapeuta.

Fulgencio afirma que o interesse das descobertas da psicanálise não serve somente “para a compreensão da etiologia das neuroses, mas também da sua presença no desenvolvimento normal das crianças.” (Fulgencio, 2008, p. 77)

Para Fulgencio (2008), a teoria de Winnicott constitui um avanço da aplicação da psicanálise à educação assim como explicitam alguns aspectos do desenvolvimento humano que ainda não tinham sido comentados por nenhum outro psicanalista “pelo menos não da maneira e na linguagem que ele os apresentou, por exemplo, ao falar em *confiabilidade, espontaneidade, dependência, criatividade*, importância do *ambiente, necessidade de ser, espaço potencial*, etc” (Fulgencio, 2008, p. 81)

Além da contribuição a partir da teoria do amadurecimento pessoal de Winnicott, na qual se torna possível clarear a relação entre o ambiente que cerca a criança e a própria, “tendo em vista o que caberia ao ambiente realizar para facilitar o amadurecimento pessoal” (Fulgencio, 2008, p 82), o autor também cita outras contribuições que o psicanalista deu à área educacional, como diferenciar com clareza os papéis de professor e de terapeuta, as questões do desenvolvimento moral infantil, uma visão da escola como um espaço no qual a criança experimenta seus próprios instintos (já que a escola é – idealmente – um ambiente preparado para isso), ao momento marcante do “sair de casa” e “ir para a escola”, entre outras. Fulgencio afirma que essas contribuições mostram que o processo do desenvolvimento infantil pode ser

compreendido no quadro da teoria de Winnicott e, acrescenta que “a análise das dificuldades ou problemas de cada uma das fases do amadurecimento, segundo Winnicott, bem como dos tipos de falha ambiental a elas associadas, poderiam fornecer um importante entendimento teórico para cuidar e educar.” (Fulgencio, 2008, p. 105)

Pesquisas relacionando a teoria de Winnicott com a educação foram desenvolvidas abordando diversos aspectos de sua teoria, como o estudo de Iza Rodrigues da Luz (2008) com o tema “Agressividade na primeira infância - Um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche”. Neste estudo, a pesquisadora investigou a agressividade na primeira infância, a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na instituição de Educação Infantil. Utilizaram como referências teóricas, além do trabalho de Winnicott, outros teóricos da educação: Vygotsky, Wallon, Erikson, além de outros estudiosos da Educação Infantil e da Sociologia da Infância.

Através de uma pesquisa de campo, a autora buscou analisar os modos de ação de uma criança considerada agressiva e de uma criança considerada tranquila durante suas atividades na creche, em interação com a pesquisadora e em interação com suas mães. Depois, conheceu a história de vida dessas crianças e como se relacionavam com as educadoras e com seus familiares e, finalmente, comparou as informações da criança considerada agressiva com as informações da criança considerada tranquila para buscar compreender as diferenças de manifestação da agressividade tendo como referências as relações estabelecidas por essas crianças no ambiente familiar e na creche.

Suas conclusões identificaram que a criança considerada agressiva na creche não encontrava no ambiente familiar a segurança necessária para vivenciar sua capacidade destrutiva nesse ambiente, por essa razão entendeu-se que a agressividade manifestada na creche era uma tentativa de buscar nesse outro ambiente a segurança que lhe faltou na família. Por outro lado, a criança considerada tranquila conseguia demonstrar sua agressividade no ambiente familiar, obtendo nesse ambiente a tranquilidade interna necessária para se comportar do modo esperado pelas educadoras na creche.

A pesquisa de Luz (2008) considera tarefa das instituições de educação infantil promover o desenvolvimento integral das crianças em complementação a ação das famílias e observou que tanto em relação à criança considerada agressiva quanto em relação à criança considerada tranquila a creche não possuía estratégias de intervenção, indicando a necessidades de novos estudos na área. Nesta pesquisa, a autora considera Winnicott o autor que pode trazer essa contribuição ao considerar que sua teoria aborda o aspecto do desenvolvimento integral da criança, valorizando suas relações familiares e abrindo possibilidades de diálogos entre a família e a escola.

A importância do contato inicial da criança com o ambiente escolar também foi objeto de estudo de Maria José Ribeiro que escreve em seu texto “O início das vivências escolares: contribuições da obra do psicanalista D.W. Winnicott” (2008), na qual a autora organiza algumas contribuições do psicanalista para o início do processo de escolarização, compreendendo que as instituições destinadas à Educação Infantil têm surgido como uma oportunidade de extensão da família, assim como para outros agrupamentos sociais. Sua pesquisa traz subsídios úteis para a reflexão da importância da preparação das instituições educacionais no cuidado de crianças pequenas, incluindo a prevenção de dificuldades escolares.

A pesquisadora entende que “a importância de abordar especificamente o início da escolarização está no fato de que as crianças com um bom começo escolar têm maiores possibilidades de sair-se bem no seu futuro acadêmico, pois podem fortalecer-se pessoalmente, também no ambiente escolar, desde o início.” (Ribeiro, 2008, p.156)

Ribeiro faz uma comparação sobre a insuficiência de condições dos abrigos ingleses (com os quais Winnicott trabalhou e pesquisou sobre a tendência antissocial) e as instituições educacionais brasileiras, no sentido de funcionarem precariamente em diversas esferas, “inclusive no atendimento de necessidades psicológicas básicas a que Winnicott tanto se referiu.” (Ribeiro, 2008, p.158) e afirma que quanto menor for a criança, mais a escola tem que estar preparada para relacionar-se com a família, pois o processo de separação da criança de seu núcleo original está em curso e ainda é muito delicado; além disso, o ambiente que será responsável por ela deve se mostrar

confiável. Assim, “a família que consegue fornecer os cuidados psicológicos no começo da vida da criança lança as bases para a saúde mental desta.” (Ribeiro, 2008, p.159)

Também a tese de doutorado de Maria José Ribeiro (2004) trouxe uma proximidade da teoria de Winnicott com o ambiente escolar no tocante ao processo de ensino e aprendizagem, seu tema “O ensinar e o aprender em Winnicott: a teoria do amadurecimento emocional e suas contribuições à psicologia escolar” e aborda questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem.

A teoria de Winnicott sobre a Moralidade⁸ também traz contribuições para a reflexão acerca de questões relevantes na escola, como o comportamento dos alunos e algumas dificuldades encontradas na rotina do trabalho com crianças no que tange às questões de disciplina e regras sociais que são ensinadas inicialmente dentro da escola. A respeito disso, Maria Regina Maciel (2008) escreve o artigo “Winnicott e a educação hoje: uma reflexão a partir dos conceitos de moralidade, criatividade e agressividade”, aprofundando essas questões na perspectiva winnicottiana. Também neste sentido, o artigo “Análise cronológica dos textos de Winnicott sobre as origens da moralidade”, publicado por Daniela Céspedes Guizzo Gomes da Silva (2008) traz um levantamento e um recorte do tema dentro da teoria de Winnicott.

Muitos aspectos da teoria que tratamos aqui podem ser considerados num estudo com o intuito de promover reflexão entre pais e educadores, porém, seria impossível abarcar toda sua teoria com todas as possibilidades de intervenções desta união. Os aspectos mais relevantes para este estudo são as questões que envolvem o amadurecimento considerado saudável para Winnicott e as características do desenvolvimento que caracteriza atitudes antissociais ou a delinquência propriamente dita. Para isso, alguns aspectos imprescindíveis da teoria serão tratados a seguir, num debate com questões comuns da rotina da escola, na tentativa de contribuir para possíveis avanços na prevenção da atitude antissocial.

⁸ A teoria da moralidade de Winnicott será melhor desenvolvida no decorrer deste trabalho.

2.1. Conceitos relevantes da teoria de Winnicott para a Educação

De acordo com Dias (2003), as características gerais do processo de amadurecimento pessoal podem ser desdobradas em etapas. Na primeira etapa, dos estágios primitivos, caracterizados por uma dependência absoluta do bebê com o ambiente, pode-se considerar como fazendo parte: a solidão essencial, a experiência do nascimento e o estágio da primeira mamada teórica. Nos estágios de dependência relativa do bebê com o ambiente, participam: a desilusão e o início dos processos mentais, o estágio da transicionalidade, o uso do objeto, o estágio do EU SOU. No caminho para a independência está o estágio do concernimento e, em seguida, os estágios de independência: o estado edípico, o de latência, a adolescência, o início da idade adulta, a adultez, a velhice e a morte.

Segundo a mesma autora, esse processo não é linear, não significando o amadurecimento como um progresso. Existe nesse processo a possibilidade de regredir em momentos de 'descanso' do psiquismo de tensões da vida ou ainda para a retomada de pontos perdidos ao longo deste amadurecimento.

Para o psicanalista inglês há, no início da vida, uma fase de dependência absoluta, na qual o bebê depende absolutamente do ambiente que o sustenta, neste caso, a mãe ou a pessoa que faz este papel. Quando este ambiente supre as necessidades do bebê, dando sustentação e se adequando a ele, ocorrendo o gesto espontâneo e sendo acolhido pelo ambiente, o bebê tem a possibilidade de ser, desenvolvendo seu si-mesmo verdadeiro.

Com a adequação constante do ambiente, práticas rotineiras de cuidados e aceitação da espontaneidade pelo ambiente, o bebê vai sendo si-mesmo. Neste ponto da teoria, Winnicott considera a necessidade da continuidade de ser, ou seja, ele necessita preservar esta necessidade para ter saúde psíquica. Essa continuidade de ser deve ser preservada ao longo da vida para garantir a saúde mental.

Os processos dinâmicos citados até agora são baseados num desenvolvimento saudável, o desenvolvimento de um verdadeiro *self*, sem considerar ainda os aspectos que podem prejudicar este desenvolvimento no qual o bebê deve se submeter ao ambiente e, por isso, desenvolve um falso *self* para se relacionar com o mundo externo. O desenvolvimento de um falso *self* ocorre nos casos de privações muito precoces do amadurecimento, fazendo com que a pessoa sinta que não começou a existir.

O ambiente, então, é o que determina as condições para um bom desenvolvimento emocional, facilitando ou não a espontaneidade para o surgimento de um ser verdadeiro.

Inicialmente, o bebê necessita de cuidados maternos, ou seja, de um ambiente facilitador, que dá sustentação e facilita os processos de amadurecimento para que este bebê ou criança se torne uma pessoa real. Quando esta conquista não é realizada, ou seja, quando o ambiente não facilita que o bebê consiga se tornar uma pessoa real, ocorrem os distúrbios psicóticos, caracterizados pela não conquista desta fase.

A teoria do amadurecimento de Winnicott consiste, portanto, na conquista do sentimento de ser real, de existir num mundo real como um si-mesmo. Durante este processo, o bebê passa de uma dependência absoluta para uma dependência relativa e, depois, passa pelas etapas rumo à independência até a independência relativa considerada o estado que o indivíduo saudável se mantém ao longo da vida.

Os estágios primitivos podem ser considerados o alicerce da personalidade, pois nele estão constituídas as bases fundamentais da existência e, apesar da não-linearidade do processo de amadurecimento, algumas conquistas só podem ser atingidas depois de outras, ou seja, o

sucesso de algumas etapas são pré-requisito para o desenvolvimento de outras.

Quando há fracasso na conquista desta ou daquela etapa do amadurecimento, um distúrbio emocional se estabelece. A natureza do distúrbio está relacionada com o seu ponto de origem na linha do amadurecimento, isto é, com a natureza da tarefa com a qual o bebê, ou a criança, estava envolvido por ocasião do fracasso ambiental.
(Dias, 2003, p.103)

Há uma interrupção do processo de amadurecimento pessoal quando o bebê não resolve a tarefa referente ao estágio do amadurecimento em que se encontra, causando uma construção distorcida na raiz, com caráter defensivo e sem valor pessoal para o indivíduo. A falha ambiental pode, até mesmo, afetar seriamente o crescimento físico por problemas no processo de amadurecimento.

Inicialmente o bebê é considerado apenas *soma*, ou seja, é a relação do ambiente com seu corpo que promove ou não sua saúde física e emocional. Neste momento, os cuidados físicos também são cuidados psicológicos. À medida que o bebê se desenvolve surge a psique, que se caracteriza por tudo o que não é o corpo, inclusive a mente e é através da elaboração imaginativa que se inicia esse processo de conexão entre corpo e psique. A função da psique é explicitada por Dias (2003):

À medida que o amadurecimento prossegue, estas [as experiências] vão se tornando cada vez mais sofisticadas, e a psique, gradualmente, vai interligando 'as experiências passadas, as potencialidades, a consciência do momento presente e as expectativas do futuro' (Winnicott, 1988, p.37)" (Dias, 2003, p.106).

O que Winnicott chama de elaboração imaginativa não deve ser confundido com fantasia, que é um processo posterior ao que estamos falando aqui. A elaboração imaginativa é um processo que elabora as funções somáticas desde a origem e é responsável pela inter-relação mútua entre

psique e soma. A fantasia pertence a outro momento, uma criação a partir da memória e, por isso, é necessário que já tenha sido estabelecida certa temporalização. Em nota, Phillips diferencia o termo freudiano e winnicottiano de fantasia:

Para Freud, o fantasiar é a consequência inevitável do princípio de realidade e oferece uma área interna compensatória de liberdade. Na obra de Winnicott, o fantasiar 'permanece um fenômeno isolado, absorvendo energia, mas não contribuindo nem para sonhar nem para viver.' É uma solução estupidificante para uma falha precoce de mutualismo com o ambiente, uma atividade mental em que nada acontece. (Phillips, 1988, p. 95)

A ordem de amadurecimento que há entre estes dois conceitos não significa que haja substituição de um pelo outro, ou seja, ambas prosseguem existindo simultaneamente, pois a elaboração imaginativa ainda se faz necessária nos processos de relação da mente com o corpo, por exemplo.

O que promove o surgimento do ego é a sustentação ambiental que proporcionou possibilidade de existência do ego corpóreo. A integração da psique com o corpo não ocorre automaticamente, porque necessita a facilitação deste ambiente sustentador.

O primeiro ambiente do bebê, nos termos de Winnicott, é a experiência de estar no colo. Esta tem início antes do nascimento e abrange todo o cuidado materno que possibilita sua integração psicossomática, desde logo após o nascimento. (Phillips, 1988, p.56)

As falhas do ambiente deixam lacunas que acabam sendo adaptadas pelo bebê através de processos intelectuais, que proporcionam recursos para que o bebê compreenda e antecipe essas falhas, permitindo que se prossiga no amadurecimento. Porém, quando a mente do bebê é posta para funcionar prematuramente, com um caráter de necessidade defensiva, prevenindo as falhas, pode-se considerar que há uma instabilidade ambiental. A mente rudimentar, pré-representacional, ainda não suficientemente madura para

representações, é natural e não impelida por pressão ou invasão, sem sobrecarregar o bebê.

2.1.1. O ambiente e a tendência inata à integração – a escola como ambiente facilitador

O ambiente na obra de Winnicott é um conceito rico e complexo e é apresentado como um dos conceitos fundamentais para o entendimento de seu pensamento. O primeiro ambiente que se constitui para o bebê é a mãe e, no início, ambos estão fundidos em uma mesma estrutura: ambiente-indivíduo. A responsabilidade do ambiente para o desenvolvimento emocional não pode ser considerada como total; ele “pode tão-somente fornecer um espectro da experiência a ser considerada: tanto pode ser facilitador quanto danoso.” (Abram, 1996, p.25)

Deste modo, o primeiro ambiente a ser considerado por Winnicott é a mãe, a pessoa que se adapta ativamente às necessidades do bebê. É necessário que exista este ambiente bom o suficiente para a integração do bebê como pessoa, um ambiente facilitador para um desenvolvimento saudável do bebê, que neste momento facilite sua capacidade inata à integração e, assim, facilite sua existência, pois para um bebê tornar-se uma pessoa real, ele necessita dos cuidados de um ambiente que dá sustentação e facilita os processos de amadurecimento.

Para Winnicott, o desenvolvimento é visto por uma perspectiva diferente da perspectiva freudiana clássica, pois o autor considera o ambiente como fundamental para o início da experiência de ser do indivíduo. Ele coloca o

desenvolvimento pessoal numa perspectiva que vai além da sexualidade proposta pela teoria de Freud.

O ambiente, na teoria winnicottiana, é muito mais amplo do que somente a ideia de um mundo exterior. Para ele, essa ideia traz consigo toda a teoria de desenvolvimento de um *self* verdadeiro e das possibilidades de um bebê iniciar o desenvolvimento de ser.

A teoria do amadurecimento de Winnicott tira a sexualidade do foco do desenvolvimento da personalidade e considera o ambiente de sustentação e *holding* como aspectos muito fundamentais que antecedem em muito tempo o complexo de Édipo freudiano, ou seja, ao nascer o bebê já está inserido num ambiente que pode ou não contribuir para seu desenvolvimento pessoal, para o desenvolvimento do si-mesmo através de sua espontaneidade e do modo como o ambiente age sobre esse gesto espontâneo. A sexualidade, central na obra clássica da psicanálise, ocupa outro espaço na teoria de Winnicott e não possui importância no que diz respeito à formação da personalidade.

A tendência inata à integração é uma premissa na teoria de Winnicott, que significa que a necessidade fundamental de todo ser humano consiste em ser e continuar a ser. Pode-se afirmar, deste modo, que a falha ambiental é a responsável pelas psicoses, pois o “sentimento de ser real não está disponível para o bebê que não teve a sorte de experienciar uma dedicação originária” (Abram, 1996). Esta dedicação da mãe ao seu bebê dá a este um suporte egóico e, para isso, é necessário que a mãe atravessasse o estado de preocupação materna primária, tornando-se capaz de estabelecer uma empatia com o bebê (cf. Winnicott, 1958n). O psicótico não alcança a identidade integrada, sentindo-se unido e real, e essa sensação pode jamais vir a acontecer.

Assim como os psicóticos demonstram sintomas de falha ambiental, o ato antissocial é considerado na teoria de Winnicott como um retorno ao ponto onde o ambiente falhou. Utilizando Winnicott como referencial teórico para pesquisar o ambiente escolar, Maria José Ribeiro conclui que “quanto mais nova a criança começar a vida escolar, mais a escola precisa apresentar um caráter adaptativo às suas necessidades, oferecendo-lhe confiança e continuidade nos cuidados.” (Ribeiro, 2008, p.161)

No trabalho de Araújo (2007), “Uma abordagem teórica e clínica do ambiente a partir de Winnicott”, a pesquisadora explora o conceito da teoria do autor, classificando os principais ambientes e suas amplitudes, iniciando com a primeira interação do indivíduo com o ambiente. Os ambientes classificados nesta tese de doutorado vão ampliando-se à medida que a criança fortalece seu ego por cada um desses ambientes, sendo que o ambiente mãe é o primeiro a ser citado. Conforme o indivíduo se desenvolve e é bem cuidado neste ambiente inicial, os demais ambientes (mais amplos) passam a fornecer cada vez mais possibilidades de enriquecimento da personalidade e do ego desta criança. Os ambientes que seguem o “ambiente mãe”, segundo Araújo (2007) são: “ambiente pai”, “ambiente família”, “ambiente sociedade”, “ambiente instituição” e as reflexões sobre “ambiente e criatividade”.

À medida que o ambiente sustenta de modo suficientemente bom, aumentam as possibilidades de adaptação aos novos ambientes mais amplos, como é o caso da escola. Por viver um processo dinâmico, a adaptabilidade do ambiente é essencial, este deve “se adaptar, desadaptar e se readaptar às necessidades mutáveis da criança, à medida que esta se desenvolve” (Araújo, 2007, p.20)

A qualidade humana é outro aspecto considerado fundamental na pesquisa de Araújo (2008):

[...] se não houver a presença do aspecto humano, as tendências herdadas para o desenvolvimento, por serem poderosas, podem até permitir o amadurecimento, ou seja, o desencadeamento de processos biológicos no ser, mas não permitem que este alcance uma “plenitude pessoal”. Para que o indivíduo chegue a essa plenitude, além da empatia e da dedicação do ambiente, ele terá que enfrentar decepções e frustrações provocadas pelas falhas desse mesmo ambiente, devido à condição humana de falibilidade e imperfeição. (Araújo, 2007, p.20)

A nomenclatura utilizada por Winnicott *ambiente suficientemente bom*, *ambiente insuficientemente bom* e *ambiente mau*, indicando a qualidade da interação do indivíduo com este meio (condições favoráveis físicas e psicológicas). Todas as condições à disposição do indivíduo, ou seja, a

provisão do ambiente, “deverá se especializar, promovendo condições de confiabilidade, segurança e objetividade, após o fracasso da provisão ambiental inicial. O ambiente tornar-se-á, então, um *ambiente especializado*, formado por profissionais como assistente social, psicanalista, entre outros, e até mesmo, pelos próprios pais” (Araújo, 2007, p. 28)

Deve-se considerar, portanto, que a vida de uma criança saudável⁹ antes da escola já apresenta aspectos de segurança e capacidade de adaptação a um contexto que já lhe é familiar. Assim, quando tudo corre bem, é natural que esta criança passe a exigir novas vivências para uma ampliação de seu universo ainda pequeno, “mesmo que o início do desenvolvimento emocional de um indivíduo tenha sido satisfatório, ele vai continuar necessitando de um ambiente estável por bastante tempo.” (Araújo, 2008, p. 48)

Para Winnicott, a partir de condições favoráveis, o indivíduo consegue criar condições próprias de cuidado, ou seja, ele gradualmente passa a criar o ambiente. “A esse ambiente próprio interior, Winnicott chama de *meio ambiente pessoal*, embora a mesma expressão tenha sido utilizada por ele em outras ocasiões para se referir ao fato de que as condições eram oferecidas ao indivíduo, por uma pessoa com ele envolvida.” (Araújo, 2007, p. 26)

Deste modo, o ambiente interno vai possibilitando sua manutenção ao mesmo tempo em que ainda é constituído. Na família, assim, deve fornecer à criança a possibilidade de ter suas necessidades atendidas, como um prolongamento dos cuidados da mãe.

Com relação ao ambiente escolar, essa extensão deve-se dar do mesmo modo, ou seja, gradualmente e à medida que a criança mostra prontidão para novas experiências e para a amplitude de um ambiente mais rico e mais amplo. “As necessidades de uma criança em desenvolvimento não são as mesmas sempre; essas se modificam com o amadurecimento de recursos da criança.” (Araújo, 2007, p. 56)

⁹ A criança saudável neste contexto é aquela que teve os cuidados iniciais (alimentação, conforto, colo e necessidades básicas atendidas) num ambiente familiar que foi suficientemente bom.

Assim, o ingresso em instituições de Educação Infantil surge como uma oportunidade de extensão da família para futuros agrupamentos sociais que se tornam cada vez mais amplos e complexos, trazendo possibilidade de desenvolvimento pessoal para este bebê que, agora, passa a ter vivências diferentes das que teve em casa, mas que, por ter sido bem cuidado anteriormente, beneficia-se destas vivências para seu desenvolvimento pessoal.

Esta passagem de um ambiente ao outro deve ser feita no momento em que a criança esteja neste ponto de seu desenvolvimento, embora, algumas falhas neste início podem ser compensadas pela capacidade que a criança já adquiriu na família, com a mãe.

As famílias atuais, porém, necessitam fazer essa passagem muito cedo na vida da criança. Com as mudanças socioeconômicas no Brasil e no mundo, as escolas recebem as crianças cada vez com menos idade para que as mães e pais possam trabalhar. Com isso, “muitas crianças ingressam na escola antes de ter uma necessidade de realizar novas experiências. Às vezes por características próprias, ainda não se sentem impelidas a ampliar o círculo familiar.” (Ribeiro, 2008, p.161)

No ponto de vista de Ribeiro, a pesquisadora considera a importância do preparo dos educadores, preparo este que vai além, muitas vezes, do que tecnicamente adquirem em sua formação: “Nesses casos, os educadores devem estar preparados para receber essas crianças e ser bastante capazes de identificar-se com os sentimentos infantis, o que não pode ser adquirido apenas pelo estudo ou programas de capacitação docente.”(Ribeiro, 2008, p. 162)

Por considerar, assim como neste trabalho, a escola como a intermediação entre os cuidados iniciais e a amplitude de agrupamentos sociais, o contexto escolar adquire cada vez mais importância à medida que recebe crianças cada vez mais novas (bebês), assim como crianças com dificuldades emocionais intensas. A escola pode oferecer a oportunidade de um desenvolvimento sadio, assim como “a possibilidade de certo grau de reparação em falhas de desenvolvimento iniciais que possam ter entravado o amadurecimento pessoal.” (Ribeiro, 2008, p.168)

O ambiente escolar deve, então, estar preparado para a oscilação que a criança apresenta entre a dependência e a independência (assim como adultos, porém com menos frequência). Essa oscilação também se dá na distinção entre fantasia e realidade e a escola de crianças pequenas transita entre o mundo interno da criança e sua realidade externa. Essa responsabilidade consiste, inclusive, no próprio espaço físico, no qual a criança deve sentir mais liberdade de explorá-lo de modo mais amplo do que anteriormente, em casa (ou no ambiente anterior).

O ambiente escolar passa, então, a assumir uma importância maior do que na época em que a criança ingressava por volta de seis ou sete anos de idade, pois os cuidados iniciais que sempre foram atribuídos às mães e às famílias, passaram gradualmente a também fazer parte de um dos papéis da escola. Amplia-se, assim, a responsabilidade da escola, principalmente nos cuidados iniciais (creches, berçários, escolas maternais).

A ideia de que o ambiente escolar é o espaço para intelectualização e desenvolvimento mental e social não cabe em situações como as que ocorrem nos tempos atuais, quando se têm bebês de três ou quatro meses sendo matriculados nas escolas.

A responsabilidade de professores e cuidadores em creches e berçários passa a ser mais em termos dos cuidados básicos de um bebê do que propriamente o desenvolvimento intelectual e social desta criança, que serão mais importantes em fases posteriores nas quais a criança já possui relativa independência.

Os cuidados básicos do bebê, o ambiente que cuida dele as vivências de continuidade destes cuidados é que podem ou não levar esta criança ao desenvolvimento de atitudes antissociais ou até mesmo a delinquência na adolescência e vida adulta segundo a teoria de Winnicott.

Além desses cuidados iniciais que se referem ao aspecto humano do ambiente escolar, a importância do espaço físico também deve ser considerado:

[...] móveis e brinquedos, que podem ser explorados de modo mais livre do que na maioria das residências. A criança precisa ter liberdade para

movimentar-se, assim como de beneficiar-se dos recursos que estimulam a sua imaginação, liberando-se de sempre ter de discriminar entre o fato e a fantasia, com possibilidade de um controle mágico na esfera das atividades lúdicas. (Ribeiro, 2008, p.171)

Em sua teoria, as características de atitude antissocial relacionam-se exatamente a este momento do desenvolvimento do bebê e vem com o marco de que os cuidados que eram inicialmente bons, deixaram de ser por algum motivo, abruptamente, causando uma série de características complexas e, principalmente, a busca pela esperança. Esperança de voltar a ter o ambiente suficientemente bom que tivera e que, por isso, faz testes com o novo ambiente em forma de sintomas inconscientes que são as atitudes antissociais (contra o ambiente) como mentir, roubar ou destruir.

2.1.2. Transicionalidade, o brincar e a criatividade

O sentido de realidade que o indivíduo é capaz de criar, em cada uma dessas fases, permite que se descreva o amadurecimento de outro modo, de acordo com a relação que o indivíduo estabelece com o meio. Os três modos de relação com a realidade ocorrem gradativamente como numa transição de subjetividade para objetividade. No primeiro modo de relação com o ambiente o bebê vive num mundo concebido subjetivamente, passa então para uma fase intermediária entre subjetivo e objetivo (transicionalidade) e finalmente se move em direção à construção do eu, como uma identidade integrada, podendo

perceber o mundo externo de modo objetivo. Cada ambiente, então, pode ou não proporcionar ao ser o necessário para seu desenvolvimento.

O brincar é uma grande aquisição na teoria do desenvolvimento emocional de Winnicott. Em seu texto “Objetos transicionais e fenômenos transicionais”, Winnicott desenvolve a ideia da natureza do objeto transicional no desenvolvimento do bebê, principalmente através da evolução dos jogos que fazia em seu consultório (jogo da espátula e jogo dos rabiscos).

Ao brincar, o bebê/criança/adulto estabelece uma ponte entre o mundo interno e o mundo externo com e através do espaço transicional. Para Winnicott, a qualidade do brincar na terceira área – os fenômenos transicionais – é sinônimo de viver criativamente, e constitui a matriz da experiência de self que se estende por toda a vida. (Abram, 1996, p.55)

Winnicott considera a capacidade de brincar muito mais que a capacidade intelectual como um critério para a saúde. Em um texto para pais chamado “Que entendemos por uma criança normal?” (Winnicott, 1946), o autor afirma que a criança que brinca de modo prazeroso demonstra estar fazendo uso do espaço da transicionalidade, indicando saúde. O brincar também se relaciona com a vivência do *self*, pois é através da brincadeira que a criança e o adulto podem efetivar tal vivência, comunicando-se.

Através da brincadeira, a criança “experimenta uma intensidade de sensações, conferindo a cada brinquedo que adota uma infinidade de sentidos relacionados às suas vivências anteriores e atuais”. Neste período, para uma criança saudável do berçário ou creche, ela “vive na radicalidade do que a existência humana permite, entre o mundo real e o mundo da sua imaginação”. (Ribeiro, 2008 p.171)

Para Winnicott a criatividade consiste num fator da natureza humana, diferenciando-se da teoria psicanalítica clássica que considera a criatividade atrelada a processos de projeção e identificação, como no caso da sublimação.

A teoria considerada aqui desenvolve uma visão de criatividade relacionada aos aspectos de ser e de continuidade de ser na fase inicial da existência quando o bebê passa a distinguir o que é externo a si mesmo. Deste

modo, passa a ver o mundo como se fosse a primeira vez e isso é o que Winnicott considera o início da criatividade.

Da capacidade de ser criativo surge a capacidade de brincar, que é uma possibilidade de transitar entre os mundos externo e interno numa fronteira entre a subjetividade e a objetividade. Na brincadeira a criança se comunica com o mundo externo, e esta comunicação precede a linguagem, que é a forma mais usual de comunicação na psicanálise.

Deste modo, a teoria de Winnicott contribui para uma perspectiva diferenciada sobre saúde e doença. Para Phillips (1988), Winnicott considera que a criança usa o ambiente a serviço do processo de desenvolvimento, fazendo com que esta criança conheça a si mesma através dos outros.

Os sintomas se tornam rígidos, habituais e partes de um padrão de doença quando eles são ineficazes como comunicação, quando eles não conseguem mais proteger o desenvolvimento da criança. Sintomas são partes da maneira através da qual a criança pode lidar e transpor suas dificuldades inevitáveis em estar viva; a criança saudável tem um repertório flexível de sintomas, que funcionam como mensagens ao ambiente. (Phillips, 1988, p.83)

Abram (1996) afirma que o emprego do falso *self* como defesa, faz com que muitas crianças passem a falsa impressão de terem um bom futuro, porém um colapso revela o fato de que o verdadeiro *self* está ausente da cena.

Muitas vezes esse colapso se dá numa fase em que a infância já ficou pra trás e, junto com ela, o ambiente escolar. Porém, é importante notar que o ambiente escolar, muitas vezes, reforça o falso *self* no sentido de apoiarem atitudes de crianças que se comportam como “mini-adultos”. A racionalização excessiva do processo pode satisfazer a professora e o ambiente escolar racional, porém, está ameaçando a saúde mental desta criança de modo que seu futuro emocional seja comprometido.

A criança com características de falso *self*, em geral, possui dificuldade em brincar, por motivos diferentes da criança com atitudes antissociais. Todavia, a importância da brincadeira como forma de perceber que algo pode

estar errado com a criança pode ser ferramenta do professor que se preocupa também com o desenvolvimento emocional do seu aluno.

Em geral, a criança vai se interessando aos poucos pelo mundo dos fatos e da comprovação da realidade. Antes disso, ela necessita da riqueza proporcionada pelo brincar. “O ambiente deve participar acompanhando a evolução da criança e oferecendo toda sorte de oportunidades para ela conhecer o mundo e ir ampliando-o com a dose de ilusão suficiente – tratando o adulto de não estragá-la antes do tempo da criança”. (Ribeiro, 2008, p. 171)

O excesso de atividades pedagógicas pode ser evitado pelo espaço das brincadeiras com outras crianças, principalmente porque “aprendizagem acadêmica, propriamente dita, ocorre com facilidade em crianças em idade escolar que tiveram oportunidades anteriores de brincar, exercitar a imaginação e exercer a capacidade criativa sozinhas e em grupo”. (Ribeiro, 2008, p. 172)

É errado pensar que o contato precoce e intenso com a arte erudita, assim como com letras e números estimulam e direcionam o bom desenvolvimento mental. Atividades simples e corriqueiras, exploratórias do ambiente podem conduzir futuramente ao bom funcionamento mental e a possibilidade de se apreciar obras artísticas.

A ampliação da escola para uma riqueza cultural maior que a família proporcionara só pode ser bem aproveitada pela criança saudável do ponto de vista de seu amadurecimento emocional, contribuindo para que seus grupos sociais tornem-se cada vez maiores e mais complexos. Segundo Ribeiro (2008),

Toda riqueza cultural pode incidir no espaço transicional da criança, na zona que une e separa, que enriquece sua imaginação e vida fantasiosa, levando a uma socialização plena de sentido pessoal. Algumas crianças carregam o seu objeto transicional para a escola, e a professora precisa compreender o seu valor para o desenvolvimento da criança e conferir-lhe todo o respeito que merece. (Ribeiro, 2008, p.172)

O ambiente escolar deve oferecer oportunidades educacionais de espaço para a capacidade simbólica da criança, assim como para seu

aprendizado, sua criatividade, seu prazer e sua elaboração de vivências conscientes e inconscientes. Para isso, as atividades de teatros, músicas, jogos, contos de fadas, desenho, modelagem, pintura, brincadeiras de casinha, de profissões, de combates são ferramentas do professor e recursos do aluno para que essa integração e desenvolvimento de sua personalidade ocorram.

É extremamente importante que o professor tenha verdadeiro gosto (e disposição!) para tipos de atividades que interessam aos alunos, e que cada uma das crianças *seja vista como a pessoa que é*, tanto em casa como na escola. Somente à medida que a criança vai se sentindo um indivíduo é que vai podendo participar de um grupo sem sentir-se ameaçada de diluir-se nele. (Ribeiro, 2008, p. 173)

Para o professor em que essas atividades não lhe sejam familiares ou agradáveis, por questões próprias de sua personalidade, a dificuldade que terá em ajudar esta criança a desenvolver-se enquanto indivíduo limita seu trabalho. A racionalidade excessiva de um professor impossibilita que atividades como as acima citadas possam ser desenvolvidas de modo espontâneo e criativo, dificultando processos que deveriam ser facilitados no ambiente em que desenvolver a criança em sua totalidade deveria ser objetivo de todas as pessoas que ali trabalham.

Conforme pais e professores forem informando-se das reais necessidades da criança, poderão libertar-se de amarras produtivistas na escola maternal, em que ainda muito se preconiza a transmissão urgente de conteúdos de ensino. Erroneamente creem que o desenvolvimento da criança será enriquecido por um ditatismo precoce, distante das verdadeiras experiências de vida proporcionadas pelas brincadeiras infantis. Quanto mais confiante o professor estiver no valor das brincadeiras para o aprendizado, mais confiança transmitirá aos pais na conduta de seu trabalho com a criança. (Ribeiro, 2008, p. 172)

2.1.3. A criança e o brincar construtivo

Ao falar sobre a normalidade de uma criança, podem-se considerar diversos aspectos e diferentes pontos de vista para essa concepção. O estado normal, para Winnicott, não implica ausência de sintomas, mas subentende-se que as defesas na personalidade de uma criança saudável estão organizadas de modo satisfatório, sem rigidez, pois “a rigidez de defesas impede o crescimento subsequente e perturba o contato da criança com o seu meio ambiente.” (Winnicott, 1969 d, p. 238)

Deste modo, o que demonstra saúde num criança é o processo contínuo de crescimento e suas mudanças emocionais na direção de seu desenvolvimento. Essa constância no ritmo de desenvolvimento é o que torna o processo positivo. Aqui, o autor considera vários “desenvolvimentos” na criança: desenvolvimento no sentido da integração, da dependência para a independência, em termos de instinto e em termos de riqueza da personalidade. (cf. Winnicott, 1969 d)

Ao diagnosticar o desenvolvimento de uma criança, deve-se, além dos fatores acima citados, analisar os aspectos sociais dessa criança, o que Winnicott chamou de “diagnóstico social”, em que se deve observar as condições ambientais nas quais esta criança está se desenvolvendo, ou seja, o seu lar propriamente dito. Para o autor, o aspecto social do lar interfere diretamente no desenvolvimento da criança, sendo então, importante detectar as condições desse lar. Os tipos de lares classificados pelo autor são: (1) Lar intato, em funcionamento, (2) Lar intato, funcionamento claudicante, (3) Lar defeito, (4) Lar nunca estabelecido, (5) Lar bem integrado num agrupamento social (restrito ou amplo), (6) Lar estabelecendo-se na sociedade, (7) Lar afastado da sociedade e (8) Lar proscrito pela sociedade.

O papel da escola neste sentido é desenvolvido por Winnicott como fundamental para a facilitação do enriquecimento da personalidade das crianças, a integração do lar com a vida escolar e o entrelaçamento inicial com agrupamento social familiar. Assim, é possível a ampliação do agrupamento social de cada criança, crescendo para tornar-se um adulto independente. Winnicott escreve que “é necessário admitir a existência de uma proporção de crianças que podem ser chamadas normais ou saudáveis apesar de terem famílias desfeitas ou famílias com perigosas conexões sociais.” (Winnicott, 1969 d, p. 240)

Winnicott considera que a maioria das crianças que podem ser consideradas normais ou saudáveis pertencerem a famílias intatas que estão socialmente integradas, sendo possível serem tratadas por cuidados ou psicoterapia dentro do contexto lar-escola. São crianças que apresentam distúrbios comuns, como dificuldade na intercomunicação lar-escola, ou ainda doenças infecciosas e outras emergências. Entre as crianças saudáveis encontramos as que estão doentes no sentido de psiconeurose, distúrbio de humor, interação psicossomática patológica, estrutura esquizoide da personalidade e esquizofrenia. (cf. Winnicott, 1969 d, p. 240)

A brincadeira e os processos do brincar auxiliam os professores e cuidadores a avaliarem a saúde mental das crianças. Um bebê pequeno, por exemplo, que frequenta o berçário de uma creche, pode ser observado em termos de suas brincadeiras, avaliando-se, assim, seu desenvolvimento no sentido da saúde mental.

Em seu texto “A posição depressiva no desenvolvimento emocional normal” (Winnicott, 1955c), o autor afirma que a criança pequena cresce quando tem a chance de dar (reparar) em relação à culpa derivada das experiências instintivas. Esta doação se expressa através do brincar construtivo que, de início, requer a presença da pessoa amada, envolvida e ativamente participante, nos aspectos construtivos desse brincar. Assim, Winnicott afirma que “um claro sinal da incapacidade de compreender crianças pequenas pode ser visto nos adultos que pensam ajudar a criança dando-lhe algo, sem perceber que a importância primária de sua presença ali está em receber.” (Winnicott, 1955 c, p.367). O autor escreve:

Bem antes dos seis meses, o bebê humano já está sendo formado pelas experiências que constituem o viver da infância, experiências instintivas ou não, excitadas ou tranquilas. Em razão disto, poder-se-ia objetar que alguns dos fenômenos dos quais venho falando iniciam-se no nascimento, ou na era anterior ao nascimento. Isto, porém, não faz com que a posição depressiva em si mesma ocorra já nesses primeiros meses ou semanas ou dias, visto que se trata de algo que depende de uma noção de tempo, da percepção da diferença entre fato e fantasia e, sobretudo, do fato da integração do indivíduo. É muito difícil aceitar a existência de tudo isto, ver a mãe sustentando a situação, e o bebê fazendo um uso concreto desse fato, a não ser no caso de um bebê já suficientemente crescido a ponto de brincar de deixar cair coisas. (Winnicott, 1955c, p.370)

A ênfase dada pelo psicanalista para o “brincar de deixar cair as coisas” é pelo fato de que nesta brincadeira surge um indício de que a criança (ou bebê) está cada vez mais capacitada a lidar com a perda, apresentando, assim, uma indicação para o desmame. Nesta brincadeira, o bebê demonstra possuir experiências de situações bem sustentadas que o estão ajudando a ultrapassar curtos períodos de falha da mãe que também funcionam de base para os “objetos transicionais” assim como para a sucessão de substitutos da mãe e do seio. Os objetos transicionais surgem como uma transição entre o mundo subjetivo e objetivo e aparecem de forma clara para os que observam e convivem com crianças pequenas.

Winnicott considera que toda criança apresenta uma dificuldade que consiste em relacionar a realidade subjetiva com a realidade compartilhada, objetivamente percebida. Há, entre o sono e a vigília, o mundo que a criança percebe e o mundo criado por ela. Entre esses dois “mundos” existe a necessidade de fenômenos transicionais, ou seja, de um território neutro no qual o bebê cria algo que também é fornecido pelo mundo. Deste modo, o bebê prossegue a tarefa inicial materna na qual a mão dedicada comum capacita seu bebê para a compreensão através de uma adaptação ativa e delicada na

qual ela se oferece no momento em que o bebê está pronto para criar algo, como o seio que ela oferece. O autor descreve:

Entre os vários brinquedos de uma criança, pode haver um determinado objeto - uma boneca, um urso de pelúcia - provavelmente macio, que foi apresentado ao bebê por volta dos dez, onze ou doze meses, e que ele trata de um modo ora brutal, ora carinhoso, e sem o qual não pode nem pensar em ir para a cama; esse objeto não teria certamente que ser deixado para trás se a criança tivesse que sair da casa dos pais; e se porventura perdesse, seria um desastre para a criança e, portanto, para aqueles que cuidam dela. (Winnicott, 1965k, p. 211)

Para o autor, todos esses objetos transicionais e fenômenos transicionais tornam a criança capaz de suportar frustrações e privações, além de contribuírem para a superação de situações novas. Assim, deve-se garantir, ao cuidar de crianças que sofreram privação, o respeito a tais fenômenos transicionais como algo realmente existente. Winnicott aponta que ao remover uma criança de um lar para outro, ou de uma instituição para outra, deve-se sempre permitir que este objeto a acompanhe para que sua adaptação seja melhor no novo ambiente. Além dos objetos (bonecas e panos), ouvir uma história ou cantiga familiar na hora de dormir, também liga o passado ao presente. Assim, ele afirma:

Certamente com crianças cujos ambientes são perturbados, esses fenômenos são especialmente importantes, e o seu estudo nos permite aumentar nossa capacidade de ajudar esses seres humanos que estão sendo jogados de um lado para outro antes de lhes ter sido possível aceitar aquilo que nós, adultos, só aceitamos com enorme dificuldade: que o mundo nunca é como nós o criaríamos e que o melhor que pode acontecer a qualquer um de nós é que haja uma coincidência suficiente da realidade externa com aquela que podemos criar. Aceitamos a ideia de uma identidade entre as duas como uma ilusão. (Winnicott, 1965 k , p. 212)

Por esta perspectiva, ao privarmos uma criança de objetos transicionais e perturbarmos os fenômenos transicionais estabelecidos, ocorre, então, como única alternativa para a criança, uma cisão em sua personalidade. Uma divisão na qual metade relaciona-se com o mundo subjetivo e a outra metade reage ao mundo objetivo com que entrou em contato. Winnicott afirma que “quando se forma essa cisão e as pontes entre o subjetivo e o objetivo são destruídas, ou nunca chegaram a ser bem construídas, ou a criança é incapaz de funcionar como um ser humano total. (Winnicott, 1965k, p. 212)

Deste modo, explica-se como as crianças comuns, com as que convivemos no nosso cotidiano, podem ser privadas de seus lares sem adoecerem necessariamente, quando, muitas vezes, são até mesmo enriquecidas pela experiência de serem hospitalizadas ou afastadas de seus pais por algum período necessário por motivos de viagem ou trabalho. São crianças que trocam seus ambientes familiares por ambientes estranhos sem adoecerem. O fato é que o que esta criança leva para a cama, auxiliando sua transição entre vigília e sono (uma boneca, um ursinho, um livro, um pedaço de um vestido velho da mãe, a ponta de um acolchoado) contribui para que os fenômenos transicionais, ou seja, a passagem entre os mundos objetivo e subjetivo, seja feita de modo gradual e saudável, não possibilitando, assim, a cisão da personalidade.

Do ponto de vista de um analista, Winnicott esclarece que “se formos usados até o fim, devorados e roubados, somente então poderemos aceitar minimamente que nos introjetem de modo mágico, e que sejamos colocados na prateleira de conserva do mundo interno de alguém.” (Winnicott, 1955c, p.373)

Quando os fenômenos internos criam problemas (em geral por falhas ambientais), a criança ou adulto suprimem seu mundo interno, passando a funcionar num baixo nível de vitalidade, caracterizando, assim, depressão como estado de espírito. Surge, então, a defesa maníaca, na tentativa de lidar com este estado de espírito, associando-se à ansiedade já presente da posição depressiva. Nestas condições, o que o autor afirma é que “não há trabalho construtivo nem prazeres tranquilos. Tal defesa consiste numa formação reativa relativa à depressão, e deve ser estudada como um conceito por direito próprio.” (Winnicott, 1955c, p.367)

Numa classificação em termos de privação, tem-se um tipo de organização de defesa neurótica ou psicótica onde se incluem crianças que são potencialmente normais. Winnicott escreve:

A criança desapossada ou relativamente desapossada, teve um suprimento ambiental que era suficientemente bom para que houvesse uma continuidade de ser pessoal, e depois foi privada disso, numa idade (de desenvolvimento emocional) em que o processo pôde ser sentido e percebido. A reação a uma privação (isto é, não a uma carência) se apodera da criança – daí em diante, o mundo deve ser obrigado a reconhecer e reparar o dano. Mas como o processo funciona predominantemente no inconsciente, o mundo não tem sucesso ou, quando tem, paga um preço alto. (Winnicott, 1965k, p. 241)

Estas crianças são chamadas de “desajustadas” e estão sob o domínio da tendência antissocial, apresentando um quadro clínico caracterizado por furto, mentira, reclamações contundentes, destruição¹⁰ e agressividade. Em termos escolares, o autor afirma que um grupo de crianças desapossadas necessita de uma escola progressista e, ao mesmo tempo, é muito provável que a abandone.

2.1.4. O desenvolvimento moral

¹⁰ A criança destrói o ambiente na tentativa de forçá-lo a reconstruir seu quadro de referência, “cuja perda fez a criança perder a espontaneidade, uma vez que a espontaneidade só faz sentido num contexto controlado. O conteúdo não tem significado sem forma” (Winnicott 1965k, p. 241)

Ao abordar o tema Educação e prevenção de atitudes antissociais, faz-se necessário aprofundar uma ideia relacionada à moralidade, ou seja, definir e compreender em que momento e de que modo uma criança passa a distinguir o certo do errado e em que fase de seu desenvolvimento esta criança está apta para ser educada moralmente.

No ponto de vista de Winnicott, a moralidade relaciona-se com uma capacidade que é desenvolvida pela criança, quando tudo corre bem nos estágios iniciais. Para o autor, o desenvolvimento na criança da capacidade de ter senso moral está estreitamente ligado à experiência de um sentimento de culpa e pelo estabelecimento de um ideal.

É nos estágios iniciais da vida que a criança pode ter condições para um desenvolvimento da elaboração de processos internos, possibilitando a confiança e “crença em”, ideias de certo e errado, uma evolução para seu superego pessoal.

A tendência para a integração da personalidade é um processo que vai se tornando cada vez mais complexo à medida que a criança cresce. Winnicott ressalta:

Além disso, o lactente tende a viver em seu corpo e a construir o *self* na base do funcionamento corporal a que pertencem elaborações imaginosas que rapidamente se tornam extremamente complexas e constituem a realidade psíquica específica daquele lactente. O lactente se estabelece como uma unidade, sente uma sensação de EU SOU e, bravamente, encara o mundo com o qual já se tornou capaz de estabelecer relações afetuosas e (por contraste) um padrão de relações objetais baseadas na vida instintiva. (Winnicott, 1963 c, p. 90)

O processo de maturação depende de favorecimento ambiental suficientemente bom numa fase em que o ensino verbal não se aplica. Porém, a aprovação ou desaprovação materna podem ser transmitidas em um estágio

muito anterior à comunicação verbal. Assim, desenvolvem-se no lactente sentimentos opostos por conta desta aprovação ou desaprovação, e são estes sentimentos que devem ser levados em conta para o entendimento da junção dos elementos “positivos e negativos, os quais dependem da capacidade do lactente de evitar a dor da ambivalência por não unir os objetos que sente serem bons ou maus.” (Winnicott, 1963c, p. 92)¹¹ É comum que os pais esperem mostrar aprovação e desaprovação ao bebê até que este se torne uma criança que mostre ser capaz de adquirir elementos de um senso de valores.

Numa situação comum, ocorre uma troca constante à medida que a criança vai vivendo e coletando experiências. Desse modo, o mundo externo é enriquecido pelo potencial interno assim como o interior vai se enriquecendo com o ambiente externo. Todo o ambiente interno e externo inclui tendências herdadas assim como a provisão ambiental, o mundo passado e futuro e o que ainda é desconhecido. A respeito do desenvolvimento deste ambiente interno e do *self*, Winnicott afirma:

É evidente que, à medida que a criança cresce, o conteúdo de sua vida pessoal não fica só restrito a ela. O *self* fica cada vez mais moldado pela influência do ambiente. Um bebê que adota um objeto quase como parte do *self* não poderia tê-lo adotado, se este não estivesse por perto para ser adotado. Do mesmo modo, todas as introjeções não são apenas exportações reimportadas, mas são também verdadeiras mercadorias estrangeiras. O lactente não pode se dar conta disso até que um grau considerável de maturação tenha ocorrido, e a mente se tenha tornado capaz de encarar intelectualmente e inteligentemente fenômenos que não tinham sentido em termos de aceitação emocional. Em termos de aceitação emocional o *self*, em seu núcleo, é sempre pessoal, isolado e não afetado pela experiência. (Winnicott, 1963c, p.93)

¹¹ A percepção da aprovação ou desaprovação materna é considerada por Winnicott como um fator pessoal interno mais importante do que o externo ou ambiental.

À medida que a criança cresce, os pais que estão preocupando-se com os cuidados dela, colocam ao seu alcance, além de objetos pessoais da mesmabrinquedos como ursinhos, bonecas etc, também são colocados códigos morais. Através da expressão de aceitação ou por ameaças de privar de amor, estes códigos são sutilmente dados à criança.¹² O autor diz que:

[...] os pais que esperam que a criança pequena se submeta aos regulamentos antes de atingir o estágio em que o autocontrole faz sentido estão privando a criança do sentimento de mérito e fé na natureza humana, que vem do progresso natural que atinge ao controlar os esfínteres. Esta espécie de atitude enganosa com o “treinamento” ignora o processo maturativo da criança e ignora o fato dela querer ser como as outras pessoas e animais que vivem no mundo da criança. (Winnicott, 1963c, p. 93)

As condições necessárias para um bom desenvolvimento emocional da criança são baseadas e se iniciam com um alto grau de adaptação do ambiente às necessidades do lactente, portanto a adaptação materna elevada é inicialmente fundamental. Gradualmente surgem falhas de adaptação que são consideradas por Winnicott como mais um modo de adaptação por estarem relacionadas com a crescente necessidade que a criança tem de enfrentar a realidade e de estabelecer-se em sua identidade pessoal.

De modo geral, um bebê ou uma criança são cuidados de maneira confiável pela mãe, avó, pai, enfermeira, para que que resulte em crença na confiabilidade. Neste estágio, o bebê reage a falhas de adaptação, percebendo-as e registrando-as. Essa reação a não confiabilidade no processo de cuidado interrompe o processo de “vir a ser” do lactente e, por isso, ocorre uma ruptura no *self* do bebê.

¹² A expressão “moralidade esfinteriana” descreve o modo como as ideias do certo ou errado podem ser transmitidas à criança em termos do modo como a incontinência dos esfínteres resulta em autocontrole socializado.

Deste modo, para Winnicott não existe a possibilidade de se educar moralmente uma criança que não tenha atingido este estágio. É necessário que o lactente ou criança tenha desenvolvido dentro de si mesmo a essência da “crença em” através de um processo natural de seu desenvolvimento. O ensino moral, religioso, com regras estabelecidas de certo e errado tornam-se sem sentido numa situação em que a criança não atingiu tal capacidade e, portanto, considerando a teoria a respeito da tendência antissocial, o delinquente não é capaz disso.

Existem pessoas de todas as idades que não atingiram o estágio de “crer em” e nem mesmo atingiram um estágio de moralidade que envolve a personalidade integral. A educação moral que é proporcionada a essas pessoas doentes não é adequada para as pessoas não doentes, que são a grande maioria.

Na teoria winnicottiana, do amadurecimento pessoal, há um estágio em que a criança forma, gradualmente, uma capacidade para experimentar um senso de responsabilidade, que é, em outros termos, um sentimento de culpa. Para isso, existe um elemento ambiental essencial que é a presença contínua da mãe ou de uma figura materna durante o período em que o bebê está se adaptando à destrutividade que faz parte de sua natureza. Winnicott descreve:

Essa destrutividade se torna cada vez mais um aspecto na experiência das relações objetais, e a fase de desenvolvimento a que me refiro dura dos seis meses aos dois anos, mais ou menos, após a qual a criança pode vir a ter uma integração satisfatória da ideia de destruir o objeto, ao mesmo tempo em que ama o mesmo objeto. A mãe é necessária nesse período, e necessária por seu valor para a sobrevivência. Ela é uma mãe-ambiente e ao mesmo tempo uma mãe-objeto, o objeto de intenso amor. Neste último papel ela é repetidamente destruída ou danificada. (Winnicott, 1963c, p. 96)

De modo gradativo a criança vem a integrar estes dois aspectos da mãe tornando-se capaz de amar e odiar ao mesmo tempo a mãe sobrevivente. Existe neste momento, uma espécie de ansiedade denominada sentimento de

culpa, que está relacionada com a ideia de destruição enquanto o amor também atua.

O sentimento de culpa leva a criança ao comportamento construtivo e amoroso, possibilitando que o objeto destruído ressuscite, pois há a oportunidade de reparar o que foi danificado. E mais uma vez percebe-se o quanto o não desenvolvimento desta capacidade incapacita o delinquente de reparar os danos causados por ele. Todos estes detalhes do amadurecimento de uma criança são ressaltados por Winnicott como algo completamente independente da educação moral, afirmando que “se esse estágio for bem elaborado, a solução pessoal da própria criança para o problema da destruição do que é amado resulta na necessidade da criança de trabalhar ou adquirir habilidades.” (Winnicott, 1963c, p. 96) e complementa:

É aqui que o propiciar de oportunidades, incluindo o ensino de habilidades, satisfaz as necessidades da criança. Mas a necessidade da criança é que é o fator essencial, e esta se origina do estabelecimento, dentro do *self* da criança, da capacidade de tolerar o sentimento de culpa suscitado por seus impulsos e ideias destrutivas, de tolerar se sentir responsável, de modo geral, por ideias destrutivas, por se ter tornado confiante em seus impulsos de reparação e oportunidades de contribuição. Isto reaparece em grande escala no período da adolescência e é sabido que a provisão de oportunidades para servir jovens é mais válida do que educação moral no sentido do ensino moral. (Winnicott, 1963c, p. 96)

No texto *Moral e educação* (1963 d), Winnicott descreve a situação da moralidade utilizando-se como exemplo o ensino de educação moral e religiosa nas escolas. Para ele:

A uma criança que desenvolve a “crença em” pode-se transmitir o deus da casa ou da sociedade que aconteça ser a sua. Mas para a criança sem nenhuma “crença em”, Deus é na melhor das hipóteses um truque

do pedagogo, e na pior das hipóteses uma peça de evidência para a criança à qual falta em relação à figura dos pais confiança no processo de maturação da natureza humana e cujos pais têm medo do desconhecido. (Winnicott, 1963c, p. 88)

Na visão de Winnicott a religião poderia aprender algo com a psicanálise para que a prática religiosa não perdesse seu lugar nos processos da civilização, e no processo de civilização. Porém, o autor acredita que a teologia nega ao indivíduo em desenvolvimento a possibilidade de criação, esvaziando de um importante aspecto da criatividade. O indivíduo é impedido de desenvolver sua criatividade individual, pois não pode criar seu próprio conceito de Deus, de bondade e de valores morais¹³.

Winnicott afirma que, apesar de a maioria das religiões reconhecerem a importância da vida familiar, foi a psicanálise que apontou para mães e pais o valor de sua tendência a prover para o bebê o que ele necessita individualmente em termos de cuidado.

A educação moral só funciona a partir do desenvolvimento, do lactente ou da criança, para um processo natural que torna possível criar uma essência de “bondade” ou de “coisas boas” que serão projetadas para o Deus que se acredita. Isso só é possível com um amadurecimento próprio da criança que passa por boas condições de cuidados no início da vida. Winnicott diz:

Na verdade, a educação moral não funciona a menos que o lactente ou criança tenham desenvolvido dentro de si mesmos, por um processo natural de desenvolvimento, a essência que, quando colocada no céu, recebe o nome de Deus. O educador moral depende para seu êxito de existir na criança aquele desenvolvimento que possibilite aceitar este deus do educador moral como uma projeção da bondade que é parte da criança e sua experiência real da vida. (Winnicott, 1963c, p. 89)

¹³ O aspecto de desenvolvimento da autonomia para Winnicott surge novamente ao tratar da moralidade, defendendo a ideia da qual concordo que a educação moral não atinge os objetivos desejados, muitas vezes, pela incapacidade que as crianças possam ter por conta de terem vivido num ambiente não suficientemente bom.

A projeção, neste caso, faz com que o homem crie e recrie Deus como um “local para colocar o que é bom nele mesmo, e que ele poderia estragar se o mantivesse nele próprio junto com todo ódio e destrutividade que também se acham nele.” (Winnicott, 1963c, p. 89) O mesmo ocorre com o que não nos agrada, podendo surgir, num ambiente escolar, que uma criança seja rotulada como maldosa, ruim, ou qualquer outro adjetivo que possa denotar o “mal” presente nela. Este rotular é um processo que socializa um fenômeno de projeção que é pessoal.

Winnicott considera como primeiro princípio da educação moral o fato de que esta nunca é substituta do amor, que inicialmente só pode ser expresso através dos cuidados com o lactente e com a criança, o que significa prover um ambiente favorável ou suficientemente bom, significando para o bebê uma oportunidade de evoluir de forma pessoal de acordo com seu contínuo processo de maturação. Assim, Winnicott afirma que “*há mais para se ganhar do amor do que da educação*. Amor aqui significa a totalidade do cuidado com o lactente ou criança, que favorece o processo maturativo. Isto inclui ódio.” (Winnicott, 1963c, p.94) O autor também afirma que:

A moralidade mais ferrenha é a da mais tenra infância, que persiste como um traço da natureza humana que se pode verificar por toda a vida do indivíduo. Imoralidade para o lactente é se *submeter, à custa de seu modo pessoal de viver*. (Winnicott, 1963c, p.95)

Considerando que educação possui o significado de sanções e da implantação de valores sociais ou familiares independentes do crescimento e amadurecimento próprios de cada criança, o autor escreve:

Educação em termos do ensino de aritmética tem de aguardar por aquele grau de integração pessoal da criança que torna o conceito de *um* significativo, e também a ideia contida no pronome da primeira pessoa do singular. A criança que conhece o sentimento de EU SOU, e que pode carregá-lo, sabe sobre *um* e então, logo a seguir, quer que lhe ensinem adição, subtração e multiplicação. Da mesma maneira, a educação moral se segue naturalmente à chegada da moralidade na

criança pelos processos de desenvolvimento natural que é favorecido pelo cuidado adequado. (Winnicott, 1963c, p.94)

Winnicott não considera que a solução para o problema dos valores morais seja aguardar que a criança desenvolva seus próprios valores, pois é necessário que os pais se encarreguem de oferecer o que se origina do sistema social ao qual a família está inserida¹⁴. O código moral adulto humaniza o que na criança é desumano e, por isso, é necessário para que esta se insira na sociedade, assim como há a necessidade da transmissão do acervo todo da cultura e civilização. O autor afirma que “na arte de viver, isto implica se dar exemplo à criança, não um melhor do que você realmente é, insincero, mas um exemplo aceitável e decente.” (Winnicott, 1963c, p.95) Através das experiências de vida da criança é que esta se torna preparada para acreditar em um deus pessoal que lhe tenha sido apresentado.

A confusão que se faz entre obediência e crescimento ou maturidade é comum entre os adultos. Nota-se esta confusão com frequência nos ambientes escolares que reforçam a obediência independentemente de avaliar a maturidade da criança. Deste modo, em muitos casos, evitam-se os processos de maturação por apresentarem-se à criança uma moralidade excessiva que antecede seu preparo emocional revelando o que Winnicott denomina clinicamente de um falso *self*, ou seja, a criança pode desenvolver um *self* ator, a cópia de alguém e o que poderia ser chamado de *self* verdadeiro ou essencial permanecem ocultos, sem a experiência de viver. O autor afirma que “isto leva muitas pessoas que parecem estar bem eventualmente a acabar com suas vidas, que se tornaram falsas e irrealis; *êxito irreal é moralidade do mais baixo calão* (grifo meu) (Winnicott, 1963 c, p.95)

A ideia de um Deus pessoal pode surgir como um substituto de cuidado do lactente para as crianças que não tiveram experiências suficientemente boas nos estágios iniciais. No estágio inicial, ainda na fase primitiva, há uma

¹⁴ Não se trata, portanto, de um desenvolvimento natural biologicamente, mas sim natural no sentido de um ambiente saudável que facilite essa *moralidade inata*.

comunicação sutil, vitalmente importante, na qual não existem ainda comunicações verbais.

A criança deve ser considerada um indivíduo capaz de criar Deus, e quando isto não é considerado, a ideia que se faz é de que há a necessidade de implantar um Deus o mais cedo possível ao invés de aguardarem e observarem os resultados de seus esforços para satisfazer as necessidades do bebê em desenvolvimento e, assim, deixá-lo criar seu deus espontaneamente caso esta seja a crença da família por necessidade da sociedade. Assim, por questões sociais e relevantes para uma família, os pais

tornarão conhecidos à criança os deuses da família, quando a criança tiver atingido o estágio apropriado para sua aceitação. Neste caso, não há praticamente padrão estabelecido; no primeiro caso este padrão estabelecido é exatamente o que se quer, ficando a criança limitada a aceitar ou rejeitar esta entidade basicamente estranha a ela, o conceito implantado de Deus. (Winnicott, 1963c, p.94)

A compreensão que a psicanálise traz, através da obra de Winnicott, para as questões da moralidade e do desenvolvimento da capacidade de sentir culpa é importante, mesmo que limitada, pois é capaz de examinar o desenvolvimento do senso moral no indivíduo e demonstrar como a capacidade de se sentir pessoalmente responsável faz parte da normalidade do desenvolvimento sadio e não da imposição de valores morais externos.

O que Winnicott diz não ser resolvido pela psicanálise é o que se refere à educação moral dos indivíduos que não amadureceram em aspectos essenciais e não têm a capacidade de avaliação moral ou sentimento de responsabilidade. Para ele deve-se considerar todo o tempo que essas pessoas são doentes e, em alguns casos, pode haver um tratamento eficiente.

Mas aí permanece o esforço do educador moral para cuidar desses indivíduos, sejam doentes ou não. Aqui o que o analista pode pedir é que o educador não despeje estes métodos projetados para essas pessoas doentes sobre as que estão sadias, para que estas não sejam afetadas. A grande

maioria das pessoas não é doente, embora, na verdade, possam revelar todo tipo de sintomas.

Medidas drásticas ou repressivas, ou mesmo doutrinação, podem se adaptar às necessidades da sociedade para o manejo do indivíduo antissocial, mas essas medidas são a pior coisa possível para pessoas normais, para aqueles que podem amadurecer a partir de dentro de si mesmos, desde que recebam um ambiente favorável, especialmente nos estágios iniciais do crescimento. São estes, os normais, que se transformam em adultos que constituem a sociedade e que, coletivamente, estabelecem e mantêm o código moral para as décadas seguintes, até seus filhos os substituírem.

A oportunidade de crianças estarem se desenvolvendo num ambiente bom é o que trará os recursos necessários para o desenvolvimento de sua moralidade. Estes ambientes que, inicialmente, são mãe e família estendem-se para a escola e as relações sociais à medida que a criança cresce. Winnicott escreve:

Temos de lhes propiciar, na primeira infância, na meninice e na adolescência, no lar e na escola, o ambiente favorável em que cada indivíduo possa desenvolver sua capacidade moral própria, desenvolver um superego que evoluiu naturalmente dos elementos da cruza do superego do lactente, descobrir seu próprio modo de utilizar ou não o código moral e o acervo da cultura geral de sua época.

(Winnicott, 1963c, p.98)

Quando esta criança que desenvolveu a capacidade de “crer em” se torna um adulto, torna-se também capaz de ter acesso a conquistas mais positivas como o conjunto de conquistas culturais da humanidade. Assim, o que Winnicott sugere é que propiciar à criança a oportunidade de ser criativa deve substituir a educação moral, pois a prática das artes ajuda a desenvolver uma forma genuína de autoexpressão, sem a submissão da cópia.

Para Winnicott, a moralidade vinculada à submissão não tem valor, mas sim, deve ser vista como um senso de certo e errado de cada criança somado

a tudo o mais que se desenvolve por questões genéticas herdadas que levam a todos os tipos de crescimento, segundo ele:

Nesse tipo de discussão, logo de início surgirá a pergunta: até que ponto o código moral é ensinado e em que medida ele é inato? Em linguagem prática, você espera até que seu filho use o urinol ou combate a incontinência obrigando-o a usá-lo? A resposta a esse tipo de indagação exige um estudo do interjogo muito sutil, na vida da criança em desenvolvimento, entre a tendência herdada ou pessoal para o desenvolvimento, ou o processo de maturação, por um lado, e, por outro, o ambiente facilitador representado pelos seres humanos que se adaptavam às necessidades da criança e que, de um modo humano, não conseguem adaptar-se. (Winnicott, 1984b, p.119)

Considerando que existem duas escolas de pensamento neste sentido, Winnicott se coloca numa terceira posição. Os modos distintos de se ver o desenvolvimento moral da criança estão, de um lado, relacionados à genética, relacionando a aquisição da noção de certo e errado ao que pode ser herdado geneticamente. Deste modo é preciso implantar um código moral antes que a criança tenha idade suficiente para resistir às imposições do meio. Nesta visão não se correm riscos e a moralidade surgirá antes que qualquer fator genético assumo o comando. Num outro extremo está a visão que a moralidade provém do indivíduo, por isso, deve-se aguardar para que cada criança passe a ter um senso de certo e errado que seja pessoal. Neste ponto de vista o que importa são os sentimentos de certo e errado que a criança possa ter sendo ela submissa ou não.

Winnicott desenvolve um terceiro modo de se ver a questão da moralidade, partindo da ideia de capacidade para desenvolver um sentimento de culpa como mais uma etapa do desenvolvimento emocional. Nesta maneira de pensar a moralidade, o autor considera algumas questões de sua teoria.

Inicialmente, deve-se considerar a dependência absoluta do bebê, seguindo-se a dependência quase absoluta e depois relativa, caminhando para a independência. Neste caso tudo se apoia na capacidade das mães que devem ser vistas como humanas no sentido de terem atitudes diferentes em

relação aos vários filhos, estarem também se modificando por conta de seu próprio desenvolvimento e de suas experiências emocionais, vida íntima, que passa por momentos de deixar essa vida de lado temporariamente por amor ao seu filho. Um segundo aspecto citado por Winnicott é a diferença de cada filho entre si, considerando que as experiências das relações mãe-bebê são muito específicas, mesmo no caso de gêmeos idênticos.

Por fim, as anormalidades em variados graus são consideradas pelo autor como mais um fator nesta análise. Essas anormalidades seriam casos específicos, circunstâncias em que surgem reações desagradáveis, que fizeram com que o bebê não pudesse ter o ambiente favorável como, por exemplo, um acidente sofrido pela mãe ou qualquer tipo de doença que possa ter impossibilitado que seu trabalho fosse eficaz. Por conta disso, a mãe acaba por realizar o que o autor chama de psicoterapia. O autor afirma:

As mães (os pais de modo geral) estão o tempo todo realizando, com sucesso, psicoterapias a respeito de suas inevitáveis falhas técnicas e dos efeitos dessas falhas sobre a vida de cada bebê. Nós, que estamos observando, somos capazes de dizer: “Você está mimando demais o seu filho, sabe?”. Deste modo, estamos reprovando, exatamente como o público reprova o psicoterapeuta que consente certa medida de liberdade a uma criança durante uma hora de terapia, ou reprovamos até aqueles que tentam compreender o comportamento antissocial quando, certamente, devíamos endossá-lo. (Winnicott, 1984b, p.120)

Na teoria do amadurecimento de Winnicott, a tendência é que um bebê torne-se uma unidade, um ser humano integrado, caracterizada por ele como o momento em que se pode dizer “EU SOU”. Neste momento em que o bebê ou criança pequena passa a sentir-se total, ocorrem também outros processos nos quais se desenvolvem um senso de responsabilidade pessoal com impulsos e ideias destrutivas em que se pode verificar um começo natural de um sentimento de culpa. Ao destruir o objeto amado e se dar conta disso, a criança sente culpa e só assim é capaz de ter como resultado um impulso construtivo. Segundo o autor:

Se um sentimento de culpa na criança está ausente no padrão, 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. (Winnicott, 1984b, p.123)

Deste modo, na ausência do sentimento de culpa ocorrem dificuldades relacionadas à inconfiabilidade da figura materna e a não integração deste indivíduo. A inconfiabilidade na mãe torna qualquer esforço construtivo sem sentido, por isso o sentimento de culpa fica intolerável, pressionando a criança a retroceder para uma inibição. Assim, a criança perde o impulso que é parte do amor primitivo. A não integração ocorre porque as experiências iniciais impossibilitaram que o processo para a integração se efetuassem. Deste modo, a criança não desenvolve um senso de responsabilidade total por não existir uma unidade, mas sim uma dissociação.

Winnicott destaca como estes processos podem ser tratados, quando se trata da criança antissocial no que diz respeito à moralidade:

Gostaria de chamar a atenção para o caso especial da criança afetada pela tendência antissocial, talvez em processo de se tornar delinquente. É especialmente nesse caso que ouvimos dizer: esse menino ou menina não tem senso moral – nenhum senso clínico de culpa. Mas refutamos essa ideia porque não consideramos verdadeira, quando temos oportunidade de realizar uma investigação psiquiátrica da criança, especialmente no estágio anterior àquele em que os ganhos secundários passaram a predominar. Existe esse estágio anterior à chegada dos ganhos secundários, quando a criança necessita de ajuda e se sente louca porque de dentro dela vem uma compulsão para roubar, para destruir. (Winnicott, 1984b, p. 124)

O autor exemplifica a mentira como um caso que pode ser visto como uma dissociação em muitas das vezes. É o caso de uma criança que “nega saber do que aconteceu, a criança está declarando algo que é verdadeiro para ela como um todo, e o aspecto do eu que cometeu o ato não faz parte da sua personalidade total”. (Winnicott, 1966c, p.293) Assim, muitas vezes, o que pais e professores

não consideram é que, ao conversar com a criança sobre o que aconteceu, a criança diz não saber por que é uma parte sua, dissociada, que conversa com o adulto, ela não está mentindo.

Assim como a mentira, o roubo ou furto também estão associados às questões iniciais do desenvolvimento e estão no centro da tendência antissocial. No caso do furto, o que a teoria winnicottiana considera é que, quando uma criança rouba o objeto, está roubando a mãe e não desejando o objeto roubado. A criança sente que tem direitos ao objeto, já que tem direito à sua mãe. Neste caso, o direito sobre a mãe que a criança sente ter está no fato de que a mãe foi criada por ela e satisfaz sua criatividade primária. A mãe “converteu-se no objeto que a criança estava disposta a encontrar.” (Winnicott, 1958c, p. 141) O autor explica:

Quando há, na época da privação original, alguma fusão de raízes agressivas (ou motilidade) com raízes libidinais, a criança reclama a mãe por uma combinação de furto, agressividade e sujeira, de acordo com os detalhes específicos do estado de desenvolvimento emocional dessa criança. Quando existe menos fusão, a busca de objeto e a agressão estão mais separadas uma da outra e há um maior grau de dissociação na criança. Isso leva à proposição de que o valor de incômodo da criança antissocial é uma característica essencial, e também é, sob o aspecto positivo, *uma característica favorável* que indica ainda uma potencialidade de recuperação da fusão perdida dos impulsos libidinais e da motilidade. (Winnicott, 1958c, p. 141)

Ao roubar fora de casa, a criança ainda está procurando a mãe, porém sua necessidade é cada vez maior, e seu sentimento de frustração aumenta. A autoridade paterna, neste caso, pode colocar um limite ao que seu impulso causou, por isso, Winnicott afirma que a imposição de regras duras nestes casos acaba por surtar efeito.

Para o autor, a dificuldade que temos em lidar com a criança que já tem a delinquência plenamente desenvolvida porque o que nos chama a atenção, neste caso, é a necessidade que esta criança tem de um pai rigoroso, severo, que proteja a mãe quando ela é encontrada. Este pai rigoroso evocado pela

criança também pode ser amoroso, porém, antes de tudo, precisa ser severo e forte.

Somente quando a figura paterna rigorosa e forte está em evidência a criança pode recuperar seus impulsos primitivos de amor, seu sentimento de culpa e seu desejo de corrigir-se. Ao menos que se veja em apuros, o delinquente só poderá tornar-se cada vez mais inibido no amor e, por conseguinte, cada vez mais deprimido e despersonalizado, tornando-se por fim totalmente incapaz de sentir a realidade das coisas, exceto a realidade da violência.(Winnicott, 1946b, p.131)

Com estas afirmações, nota-se a importância dos estágios iniciais do desenvolvimento emocional, fase na qual há a presença de conflitos e desintegrações potenciais, a realidade externa não está firmemente estabelecida e a personalidade não está bem integrada. O amor primitivo tem um propósito destrutivo, e a criança pequena ainda não aprendeu a tolerar e enfrentar seus instintos. Existe, neste período, uma necessidade intensa de viver num ciclo de amor, pois somente assim não sentirá medo de seus próprios pensamentos e dos produtos de sua imaginação para conseguir, enfim progredir em seu desenvolvimento. Esse ciclo foi denominado por Winnicott de ciclo benigno e é caracterizado por um relacionamento entre o bebê e sua mãe complicado pela experiência instintiva, um tênue vislumbre das consequências, uma elaboração interna, com uma triagem dos resultados da experiência, uma capacidade de dar, devida à separação entre o bom e o ruim internos e a reparação. Futuramente, o indivíduo será capaz de construir memórias de experiências sentidas como boas e a experiência da mãe sustentando toda a situação torna-se parte do eu, sendo assimilada pelo ego. Assim, a mãe real passa a ser menos necessária gradualmente. Numa situação em que este processo não acontece, Winnicott diz:

Quando o círculo benigno é quebrado, e a mãe que sustenta a situação não é mais um fato, o progresso passa a desfazer-se, tendo como consequência a inibição dos instintos e um empobrecimento geral da personalidade, e em seguida também uma perda da capacidade para

sentir culpa. [...] sem o sentimento de culpa, a criança pode continuar a ter prazeres sensuais instintivos, mas perde a capacidade de amar com afeição. (Winnicott, 1955c, p.366)

Com uma mãe que sobrevive e que reconhece um gesto de doação, possibilitando este ciclo, contribui para que o bebê desenvolva a capacidade para reparação e restituição do “buraco” que ela mesma fez anteriormente na mãe. Assim, a criança une as mães (boa e má) em uma única mãe e passa então a ter o sentimento de culpa que, para Winnicott, significa:

Esta é a única culpa verdadeira, visto que a culpa implantada é falsa para o eu. A culpa surge através da junção das duas mães e do amor tranquilo ao amor excitado, do amor ao ódio, e este sentimento vem compor, à medida que cresce, uma fonte normal e saudável de atividade nos relacionamentos. (Winnicott, 1955c, p.365)

Com esta afirmação, o autor defende a ideia que uma criança saudável não precisa ser ensinada a sentir culpa ou compaixão, pois ela possui uma fonte própria de culpa. Somente nos casos de crianças não saudáveis que não atingiram a posição depressiva é que necessita que se ensine a distinção entre o certo e o errado, porém, deve-se considerar que toda criança tem o potencial para desenvolver o sentimento de culpa, principalmente se esta criança tiver a oportunidade para alcançar a posição depressiva.

Por esta razão, constata-se cada vez mais na obra de Winnicott a importância do entendimento da necessidade que bebês e crianças pequenas possuem da estabilidade do ambiente físico de suas próprias famílias quando isso for possível. Assim, as crianças privadas de vida familiar podem desenvolver ainda um sentimento de estabilidade, enquanto são suficientemente jovens, ou necessitarão, mais tarde, que alguém lhes forneça esta estabilidade sob a forma de um reformatório ou, de modo mais grave, as celas de uma prisão. Seguindo por este caminho, pode-se concluir que o tratamento para uma tendência antissocial só pode ser bem sucedido se houver uma assistência ambiental especializada.

A tendência antissocial se direciona tipicamente pelo roubo e pela destrutividade. No caso do roubo, a criança está à procura de algo, buscando-a sempre em algum lugar e não deixando de buscá-la enquanto tem esperança. A destrutividade também se caracteriza por uma procura, a busca de uma estabilidade ambiental que suporte a tensão que resulta do comportamento impulsivo. Esta busca pelo suprimento ambiental que se perdeu é a busca de uma atitude humana em que se possa confiar, dando liberdade ao indivíduo para se movimentar, agir e se excitar. Assim, essas duas tendências: a busca de objeto e a destruição estão presentes, enquanto tendência, nas raízes da tendência antissocial. Uma situação ideal de ambiente estável para o desenvolvimento de uma criança saudável emocionalmente é descrito por Winnicott:

Numa família comum, homem e mulher, marido e esposa, assumem responsabilidade conjunta pelos filhos. Os bebês nascem, a mãe (apoiada pelo pai) vai criando os filhos, estudando a personalidade de cada um, defrontando-se com o problema pessoal de cada um na medida em que afeta a sociedade em sua menor unidade, a família e o lar. 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 todos os meios possíveis para se impor. Com o passar do tempo, põe à prova o seu poder de desintegrar, destruir, assustar, cansar, manobrar, consumir e apropriar-se. Tudo o que leva as pessoas aos tribunais (ou aos manicômios, pouco importa o caso) tem seu equivalente normal na infância, na relação da criança com o seu próprio lar. Se o lar consegue suportar tudo o que a criança pode fazer para desorganizá-lo, ela sossega e vai brincar; mas primeiro os negócios, os testes têm que ser feitos e, especialmente, se a criança tiver alguma dúvida quanto à estabilidade da instituição parental e do lar (que pra mim é muito mais do que a casa). 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, p.129)

O fato é que uma ajuda pessoal não é viável para todos os indivíduos doentes de uma escola, de modo que a sugestão de Winnicott para este trabalho é através da gestão de grupos. Assim, deve-se deixar de lado a verbalização e a interpretação, porque a ênfase deve estar no suprimento total que é o ambiente.

Esta colocação feita por Winnicott se dá pela constatação feita por ele de que existem crianças que não possuem as características essenciais para uma terapia individual de modo que o único ambiente que consegue lidar com elas adequadamente como indivíduos é o estabelecimento residencial, além disso, o autor afirma que estas crianças não possuem “uma experiência de provisão ambiental suficientemente boa que tenha sido incorporada e ajustada num sistema de crença nas coisas.” (Winnicott, 1984g, p.253) Sem o desenvolvimento da confiança não existe o requisito prévio para a eficácia de uma terapia clássica de interpretação, considerando que o modo mais fácil dessas crianças conseguirem ajuda é sempre através da provocação e da violência.

No exemplo citado por Winnicott, com base no trabalho de David Wills numa instituição de assistência social, em Bicester, relatada no texto “Assistência residencial como terapia” (1984g), o autor propõe que as características essenciais de uma terapia residencial seriam: confiabilidade, segurança, atitude não moralista, não esperar gratidão e sobrevivência. Estes serão os pontos que servirão de guia para tal trabalho ao refletirmos sobre a prática educativa.

No contexto escolar, a situação é diferente, porém semelhante. Winnicott afirma ao escrever sobre as possibilidades de ajuda de uma escola para crianças antissociais:

[...] em alguns casos, a escola terá conseguido curar, ou quase curar, uma criança desapossada de manifestar uma compulsão para continuar sendo antissocial. Paralelamente a isso, devem ocorrer alguns fracassos, fracassos desconcertantes e causadores de profundos desgostos, porque a escola teve oportunidade de ver tanto o lado melhor quanto o pior (ou antissocial compulsivo) da natureza da criança. (Winnicott, 1969d, p.242)

A escola, enquanto instituição que pode auxiliar no desenvolvimento emocional das crianças, é discutida por Winnicott em seu texto “Darão as escolas progressistas excesso de liberdade à criança?” (1969d), uma contribuição do autor para uma conferência sobre “*O futuro da Educação progressista*” realizada em Darlington Hall, em 1965. Neste texto, Winnicott diferencia os objetivos que existem dentro de uma escola e que são, de modo geral, os objetivos da Educação propriamente dita. Assim, o autor escreve:

A educação propriamente dita talvez possa ser discutida em termos de levar a efeito a instrução elementar (ler, escrever e contar) ou de introduzir os princípios da física ou apresentar os fatos da história, se bem que, mesmo nesse campo limitado, o professor deva aprender a conhecer o aluno. A educação especial de qualquer tipo é, contudo, uma questão diferente, e as escolas progressistas têm um objetivo que transcende o ensino comum e entram no campo mais vasto da necessidade individual. Será fácil concluir, portanto, que quem discute escolas progressistas não pode deixar de ter um interesse especial no estudo da natureza de cada aluno. (Winnicott, 1969 d, p.238)

A iniciativa das escolas progressistas, que possuem o objetivo de entender o aluno além do conteúdo pedagógico, é analisada pelo autor como tendo aspectos positivos e negativos. Assim, Winnicott esquematiza e enumera-os. Os aspectos positivos dessas escolas considerados pelo autor são: (1) a dignidade do indivíduo em sua autonomia e como base para a dignidade social; (2) uma teoria do desenvolvimento emocional individual que leva em conta o potencial herdado, o processo maturacional, a dependência de um ambiente facilitador para o desenvolvimento maturacional e a evolução em termos de dependência para independência, combinada com a evolução em termos do ambiente que se adapta e depois deixa de adaptar-se (mudança graduada); (3) uma teoria do fracasso humano (personalidade, caráter, comportamento), que leva em consideração as anormalidades ambientais e as dificuldades inerentes ao crescimento humano, estabelecimento e expressão do eu, tendo como corolário o fornecimento de oportunidades para a

psicoterapia pessoal; (4) uma teoria que leva em conta a importância da vida instintiva e que reconhece não só aquilo que não é consciente mas também o que está reprimido, sendo a repressão uma defesa absorvente de energia; (5) uma teoria que vê a sociedade em termos de história, passado e futuro, contribuindo para agrupamentos sociais e seu funcionamento através da unidade familiar.

Winnicott aponta que os aspectos negativos da escola progressista podem ser: uma propaganda ostensiva, um ensino sem relação com uma aprendizagem criativa e técnicas sutis de propaganda que podem afetar o comportamento, a política, a religião, a moral e as atitudes em geral.

O autor problematiza o contexto escolar com questões muito relevantes para esta discussão. Ele aponta os desafios e paradoxos que estão vinculados à Educação progressista que são, segundo Winnicott: Como ensinar melhor com base na capacidade de aprendizagem do indivíduo? Como combinar liberdade para o indivíduo com aqueles controles que são necessários para que o indivíduo não instale sistemas internos (inconscientes) de superego rudimentares, primitivos ou mesmo sádicos? Como avaliar o fracasso e tirar proveito de fracassos, sendo os fracassos um elemento essencial na experimentação por tentativa e erro?

A pergunta pertinente com o presente trabalho colocada pelo psicanalista é: “Está o rótulo progressivo vinculado à intolerância do ódio, ao confronto com o ódio, à agressão que enfrenta o controle, à competição (nome polido para a guerra)?” (Winnicott, 1969 d, p.245)

Qualquer questão colocada para Winnicott no contexto educacional é respondida por ele com base nas questões de maturidade ou imaturidade dos indivíduos e consolidadas com sua teoria do amadurecimento emocional. Assim, o distúrbio psicológico e as dificuldades relacionais são considerados imaturidade, “imaturidade do crescimento emocional do indivíduo, e esse crescimento inclui a evolução da capacidade do indivíduo para relacionar-se com pessoas e com o meio ambiente, de um modo geral”. (Winnicott, 1984i, p. 266)

Para uma visão panorâmica dos distúrbios psicológicos, Winnicott estabelece três categorias: a psicose, a psiconeurose e a delinquência, as quais serão expostas brevemente a seguir.

Na psiconeurose são enquadrados os distúrbios dos indivíduos que foram suficientemente bem cuidados nos estágios iniciais da vida e, por isso, conseguiram ter condições para enfrentar as dificuldades que são inerentes à vida, são indivíduos que não são dominados pelos instintos, pelo contrário, os dominam. Winnicott inclui nesta categoria as várias formas “normais” de depressão, como a depressão reativa, que se relaciona com as pulsões destrutivas que acompanham os impulsos amorosos nas relações de dois corpos (bebê e mãe). Vê-se aqui também a ambivalência, ou seja, amor e ódio coexistentes, que acompanha as relações triangulares (criança e os dois pais). Assim a relação hetero e homossexual são experimentadas em proporções variáveis.

No caso das psiconeuroses, o tratamento ideal, segundo Winnicott, é a psicanálise, pois é viável que num contexto profissional de confiabilidade geral o inconsciente reprimido pode tornar-se consciente. “Num caso favorável, as defesas contra a ansiedade que resulta da vida instintiva e sua elaboração imaginativa tornam-se cada vez menos rígidas e cada vez mais sujeitas ao sistema de controle deliberado do paciente.” (Winnicott, 1984i, p.268)

A psicose é o nome dado ao distúrbio que ocorre com pessoas em que algo aconteceu de errado nos detalhes dos primeiros cuidados dispensados ao bebê. Disso resulta uma perturbação na estrutura básica da personalidade do indivíduo, caracterizada por uma falha na estrutura egoica. Esses pacientes não são suficientemente saudáveis para tornarem-se psiconeuróticos. Através do segundo telescópio, vemos os estágios iniciais do desenvolvimento emocional se distorcerem pelos cuidados defeituosos do bebê. [...] O que verificamos é uma falha na estruturação do eu pessoal e na capacidade do eu para relacionar-se com os objetos que são do meio ambiente.

O quadro clínico da esquizofrenia ou de subcorrentes psicóticas que perturbam “o fluxo regular e uniforme da vida de muitos nós, que conseguimos arranjar um rótulo de normais, saudáveis, maduros.” (Winnicott, 1984i, p.267). A respeito disso, Winnicott diz: “Quando encaramos a doença desse modo,

apenas vemos exagerações de elementos em nossos próprios eus, nada vemos que coloque pessoas psiquiatricamente doentes num lugar à parte.” (Winnicott, 1984i, p.267)

A psicanálise, nestes casos, é capaz de proporcionar ao paciente a oportunidade para ter experiências que pertencem ao início da infância, numa condição de extrema dependência. O autor afirma que essas condições podem ser encontradas em outras situações além da psicoterapia organizada, como na amizade, nos cuidados que podem ser dispensados em virtude de uma doença física, em experiências culturais, incluindo, aqui atividades religiosas. A família em boas condições de saúde mental constitui o melhor ambiente nestes casos, pois pode proporcionar os cuidados que não puderam ser dados inicialmente, reparando e dando oportunidades para a criança regredir à dependência. Winnicott afirma:

Uma família que continua cuidando de uma criança fornece oportunidades para regressão à dependência, mesmo intensa, e é, de fato, uma característica regular da vida em família, bem enraizada num meio social, que tais oportunidades continuem existindo para restabelecer e enfatizar elementos de assistência que pertencem inicialmente à esfera dos cuidados com o bebê. (Winnicott, 1984i, p.269)

A terceira categoria classificada pelo autor inclui os pacientes intermediários, indivíduos que tiveram um bom início, mas o ambiente não os ajudou em algum ponto durante um longo período ou repetidas vezes. São as crianças, adolescentes ou adultos que, de forma inconsciente, sentem que sua vida pessoal somente poderá desenvolver-se caso o meio reconheça sua dívida para com ele. Pelo fato de não se ter consciência deste fato, ou seja, a privação e o sofrimento não estão acessíveis à consciência, constata-se, clinicamente, uma atitude que revela uma tendência antissocial e que pode cristalizar-se em delinquência e em recidivismo. São pessoas que apresentam dificuldades inerentes à vida para as perturbações de natureza diferente, nas quais a pessoa torna-se incapaz de chegar aos seus próprios problemas por

um ressentimento, uma reclamação de que um insulto seja reparado. Sobre esta categoria, Winnicott comenta:

[...] A maioria das pessoas pode dizer de seus pais: eles cometeram erros, frustraram-nos constantemente e coube a eles apresentarem-nos ao Princípio da Realidade, arqui-inimigo da espontaneidade, criatividade e do sentido de real; mas eles, realmente, nunca nos abandonaram. Ora, é justamente esse abandono que constitui a base da tendência antissocial e, por mais que nos desagrade que nos roubem as nossas bicicletas, ou que tenhamos de recorrer à polícia para impedir a violência, vemos, percebemos, porque esse menino ou essa menina nos forçam a enfrentar um desafio, seja roubando ou destruindo. (Winnicott, 1984i, p. 268)

Os pacientes dominados por uma área de privação em sua história passada possuem a necessidade de um tratamento adaptado a esse fato. Podem apresentar-se pessoalmente como normais, neuróticos ou psicóticos e dificilmente se poderá discernir esse padrão pessoal, porém, toda vez que a esperança começa a ganhar vida, o indivíduo produz um sintoma que pode surgir de várias maneiras diferentes como roubar ou ser roubado de algo, destruir ou ser destruído, sintomas que forçam o meio ambiente a notar e a atuar, gerando, frequentemente uma ação punitiva que não é, evidentemente, o que este indivíduo necessita.

O autor explica que as pessoas normais ocupam este espaço entre consciente e inconsciente por atividades culturais como a arte, a religião, ou atividades lúdicas; por isso a vida cultural do delinquente é empobrecida, pois qualquer tentativa de contato com esta área intermediária conduz para o comportamento antissocial, que é compulsivo e inerentemente desestimulante para o indivíduo, bem como pernicioso para a sociedade.

A sociedade desempenha papéis importantes na vida do indivíduo delinquente. Estes papéis são, em geral, a tolerância até certo grau da doença individual, a tolerância ao fracasso deste indivíduo em contribuir para a sociedade e a tolerância e até mesmo o desfrute das distorções do modo como a pessoa antissocial contribui para esta sociedade. Ao enfrentar o desafio da

tendência antissocial de um indivíduo e sua reação, a sociedade é motivada por vingança, desejo de socializar o indivíduo, compreensão e aplicação da compreensão à prevenção. Assim, um indivíduo com distúrbio de caráter pode sofrer um enfraquecimento da personalidade, ressentimento, irrealidade, consciência da ausência de um propósito sério até a falência da socialização.

Pode-se considerar que os pacientes seriamente perturbados atuam de modo a tornar impossível o tratamento por interpretação, pois o trabalho acaba por ser interrompido por reações da sociedade ao roubo ou à destrutividade. Num outro extremo está a possibilidade de cura “natural” comum, que tem lugar na família da criança. Winnicott escreve:

A pista para o tratamento do distúrbio de caráter é dada pelo papel que o meio ambiente desempenha no caso da cura natural. No caso mais benigno, o meio ambiente pode “curar”, porque a causa foi uma deficiência ambiental na área de apoio e proteção ao ego num estágio de dependência do indivíduo. Isso explica por que crianças são regularmente “curadas” de distúrbio incipiente de caráter no decorrer de seu próprio desenvolvimento infantil, simplesmente fazendo uso da vida familiar. Os pais têm a segunda e a terceira oportunidade de fazer seus filhos superarem o distúrbio, apesar de falhas de administração (em sua grande maioria inevitáveis) nos estágios iniciais da infância, quando a criança é altamente dependente. A vida familiar é, portanto, o lugar que oferece a melhor oportunidade para a investigação da etiologia do distúrbio de caráter; e, de fato, é na vida familiar, ou seu substituto, que o *caráter* da criança está sendo construído de modos positivos. (Winnicott, 1965 ve, p.279)

No indivíduo doente, os processos de amadurecimento foram contidos pela falta de um ambiente facilitador que ocorreu durante uma fase inicial do desenvolvimento. Essa falha de apoio ao ego resultou na suspensão do desenvolvimento emocional do indivíduo, uma reação tomou lugar do simples crescimento. Deste modo, este indivíduo possui um crescente processo maturacional perturbado (que pode ser tolhido ou adiado) e uma esperança

(nunca totalmente extinta) de que meio ambiente possa reconhecer e compensar a deficiência específica que provocou o dano pela falha ambiental.

Em muitos casos, segundo Winnicott, essas falhas são tratadas com êxito, no próprio lar da criança, através de algumas administrações especiais como mimos proporcionados a ela, cuidados pessoais ou controle rigoroso por uma pessoa que ama a criança. Um tratamento de distúrbio de caráter precoce sem psicoterapia poderia ser seguido pela gestão em grupos preparados para dar o que a própria família da criança não pode dar em termos de administração especial. Aqui, pode-se considerar a importância da escola já que esta exerce uma função importante na relação entre a criança e sua família, empenhando um papel de “ponte” entre a comunicação das necessidades da criança e das possibilidades da família. Winnicott afirma que a família pode corrigir essas falhas e, quando isso não ocorre, a criança passa então a se empenhar para organizar coisas de modo a viver uma vida apesar de seu desenvolvimento emocional ter sido tolhido, além de estar o tempo todo aberta a momentos de esperança em que parece possível forçar o meio ambiente a efetuar sua cura. Winnicott afirma:

Pode-se admitir que não existe uma nítida linha divisória entre o comportamento antissocial compulsivo de um reincidente, num extremo, e os exageros quase normais de reivindicações endereçadas aos pais, que fazem parte da vida familiar cotidiana. Quando os pais mimam uma criança, geralmente é possível mostrar (a menos que o estejam fazendo por razões próprias, independentemente das necessidades da criança) que estão fazendo psicoterapia, quase sempre psicoterapia bem sucedida, de uma tendência antissocial da criança. (Winnicott, 1966 c, p.295)

O autor afirma que os casos tratados exclusivamente por administração são inúmeros e ainda chama a atenção para o fato de que “o distúrbio incipiente de caráter é sempre tratado com êxito, especialmente no seio da família, em grupos sociais de todas as espécies e independente da psicoterapia” (Winnicott, 1965 ve, p. 290). Esses casos são caracterizados por Winnicott como aqueles nos quais as crianças que sofreram de privação

recebem a oportunidade de serem adotadas, ou assistidas fora de casa ou colocadas em pequenos “lares”, administrados como instituições terapêuticas e segundo uma orientação pessoal.

Considera-se também, no ponto de vista aqui demonstrado, que o recolhimento por decisão judicial possa funcionar como um elemento positivo na socialização do paciente, correspondendo também à cura natural, que comumente ocorre na família do paciente. Nesta dinâmica, a reação da sociedade foi, para o paciente, a demonstração prática de seu “amor”, ou seja, demonstrou-se para o indivíduo uma disposição para “sustentá-lo”, uma sustentação do eu não integrado do paciente, com um enfrentamento firme de sua agressão. Para Winnicott, algumas crianças somente conseguirão controlar seu ódio através do ódio da sociedade com elas por intermédio da administração satisfatória. Muitas “crianças antissociais e turbulentas transformam-se de ineducáveis a educáveis no regime rigoroso do estabelecimento correccional.” (Winnicott, 1965
O ve, p.285)

2.1.5. Punição e retaliação

A punição é uma prática comum nos ambientes educativos: família, escolas, instituições que cuidam de crianças e jovens. Locais que aplicam castigos variados, como deixar de participar da atividade de que gosta, de comer algo que quer, até punições físicas como tapas e surras. Presente também no sistema carcerário de forma mais dura e violenta, como o aumento de pena ou violências camufladas entre policiais e presidiários. O próprio

sistema escolar de avaliações e notas pode ser considerado punitivo, assim como o sistema carcerário é em si uma punição.

Em todos estes ambientes, a punição deve ser vista de modo distinto, pois em cada fase do desenvolvimento e em cada situação, o resultado de uma punição varia. Além disso, deve-se considerar que existem diversas formas de punir.

Em termos gerais, a punição visa corrigir, vingar, servir de exemplo ou como estímulo negativo. Se nos colocarmos na perspectiva da compreensão psicanalítica, que enfatiza as determinações psicológicas inconscientes, a sexualidade, o complexo de Édipo, o sentimento de culpa etc, vamos aprofundar a compreensão dos sentidos e efeitos que a punição pode ter para os indivíduos.

É neste sentido, limitando-se a Winnicott, que serão mostrados a seguir os momentos em que o autor escreveu de modo geral e mais específico sobre a punição de delinquentes. Assim, pode-se promover uma reflexão dentro dos ambientes educativos sobre a prática de punição e sobre as alternativas possíveis frente a esta ação, especialmente na escuta de educadores.

O que Winnicott descreve em sua teoria é que o distúrbio psicológico revela uma imaturidade do crescimento emocional do indivíduo, e esse crescimento inclui a evolução da capacidade do mesmo para relacionar-se com pessoas e com o meio ambiente, de um modo geral. Assim, o autor estabelece três categorias distintas. Na primeira delas incluem-se todos os distúrbios de indivíduos que foram suficientemente bem cuidados nos estágios iniciais da vida para terem condições de enfrentar e conseguir conter as dificuldades que são inerentes à vida, na qual o indivíduo domina e não é dominado pelos instintos. O desenvolvimento comum, normal e saudável, pode também ter marcas de falhas ambientais, porém estas falhas não impedem que o indivíduo consiga se desenvolver, ou seja, o desenvolvimento ocorre com o indivíduo superando as falhas ou até mesmo adaptando-se ao ambiente e a estas falhas.

Num desenvolvimento normal, o ambiente significa todo cuidado ao bebê e adaptação às suas necessidades. Quando esta adaptação não é realizada, o desenvolvimento pode ocorrer no sentido de uma psicose na idade

adulta, ou seja, a falha ambiental foi tão grande que o indivíduo não consegue existir de modo organizado e saudável. Neste caso, Winnicott afirma que algo aconteceu de errado quanto aos detalhes dos primeiros cuidados dispensados ao bebê, resultando em perturbação na estrutura básica da personalidade do indivíduo. Essa falha pode produzir uma psicose infantil.

A delinquência ocorre nos casos em que o ambiente falhou em determinado momento do desenvolvimento do bebê. O terceiro caso apontado por Winnicott é o que nos interessa aqui, pois se trata de um desenvolvimento que ocorre de modo distinto destes dois apresentados acima. É o caso dos indivíduos que tiveram um bom ambiente inicial que se adaptava às suas necessidades e que, em determinado momento, deixou de suprir o indivíduo, de modo que esta pessoa “sabe” como seria um bom ambiente, mas deixou de receber os cuidados necessários a ela por um ou outro motivo. Deste modo, o que acaba por se desenvolver é uma tendência antissocial, significando a busca pelo que foi perdido, uma esperança que o ambiente restitua o que lhe foi retirado. A respeito dessa categoria, Winnicott afirma:

Reservo a terceira categoria para os pacientes intermediários, aqueles indivíduos que começaram suficientemente bem, mas cujo ambiente não os ajudou em algum ponto, ou repetidas vezes, ou durante um longo período de tempo. São as crianças, adolescentes ou adultos que poderiam legitimamente afirmar: “tudo estava bem até..., e minha vida pessoal só poderá desenvolver-se se o meio reconhecer sua dívida para comigo”; mas, é claro, não é comum que a privação e o sofrimento que ela produziu sejam acessíveis à consciência, de modo que, em vez dessas palavras, apuramos clinicamente uma atitude que revela uma tendência antissocial e que pode cristalizar-se em delinquência e em recidivismo. (Winnicott, 1984i, p.266)

A criança delinquente está mais afetada pela punição, pois seu comportamento acaba por mobilizar necessidades de ação do pessoal responsável por elas. Segundo a teoria winnicottiana, o delinquente é uma criança que se encontra doente e necessita de um tratamento e/ou administração corretiva. Na teoria do amadurecimento proposta por Winnicott,

a prática punitiva em crianças não contribui para o amadurecimento pessoal delas e pode criar problemas no desenvolvimento da personalidade da criança punida.

A história do delinquente é sempre marcada por uma privação afetiva, ou seja, um momento em que o ambiente falhou nos cuidados desta criança e que deixou de suprir as necessidades que supria anteriormente. De modo muito resumido, é na esperança de reaver este passado no qual o ambiente era bom que faz a criança produzir um sintoma. Este sintoma psicológico pode ser roubar, destruir, começar a contar mentiras, entre outras coisas, enfim, o sintoma surge e pode ser o início de uma tendência antissocial. Deste modo, o ambiente que rodeia o delinquente passa a ter a necessidade de notá-lo e de atuar frente aos seus comportamentos, que, com muita frequência gera a ação punitiva do ambiente. Porém “o que o paciente necessita, evidentemente, é de um reconhecimento pleno e pagamento integral.” (Winnicott, 1984i, p.270)

No texto *Comentários sobre o Report of the Committee on Punishment in Prisons and Borstals*¹⁵ (1984 j), Winnicott afirma que a punição pode ser bem-sucedida num caso específico, por exemplo, quando a criança duvida da existência de um pai por tê-lo ausente por alguns anos. Neste caso, a criança “pode reaver o sentimento de ter um pai através da linha dura assumida por ele, quando o filho se conduz de modo antissocial.” (Winnicott, 1984j, p.236). Entretanto esse seria um caso raro, e o autor afirma que apesar de não ser uma situação comum:

A punição só tem valor quando traz à vida uma figura paterna forte, amada e confiável, para um indivíduo que perdeu exatamente isso. Pode-se afirmar que toda e qualquer outra punição consiste simplesmente numa expressão cega da vingança inconsciente da sociedade. (Winnicott, 1984 j, p.236)

O castigo físico já foi uma prática comum nas escolas há algumas décadas e sabe-se que ainda é utilizado em algumas instituições correcionais e

¹⁵ “Relatório da Comissão sobre Punição em Prisões e Instituições Correcionais”

presídios como uma maneira de controlar comportamentos desviantes como rebeliões, maus comportamentos, brigas entre os detentos etc. Ao escrever sobre escolas progressistas, no texto *Darão as escolas progressistas excesso de liberdade à criança?* (1969 d), o autor afirma:

Ouve-se ou lê-se a respeito dos aspectos bons e maus do castigo físico, e sabemos que essa discussão está fadada a continuar inútil porque nenhuma tentativa se faz no sentido de selecionar os meninos de acordo com o estado do seu crescimento emocional. Para tomar dois extremos: numa escola para meninos normais, provenientes de lares normais, a punição física pode ser considerada ao lado de certo número de outras questões importantes, ao passo que numa escola destinada a crianças com distúrbios de comportamento e, numa elevada proporção de casos, provenientes de lares desfeitos, a punição física precisa ser considerada uma questão vital e, de fato, um detalhe que é sempre pernicioso. (Winnicott, 1969 d, p.238)

A alternativa proposta por Winnicott é que se amplie o mais possível a faixa de delitos que devem ser tratados como doenças em vez de se permitir que as crianças fiquem sujeitas a punições. Quando tratados como doença, a postura dos cuidadores deve ser de sobrevivência. Antes mesmo de tratamento ou de cura, Winnicott afirma que se o cuidador da criança sobreviver, esta criança terá a “oportunidade de crescer e vir a ser algo parecido com a pessoa que deveria ter sido se um infausto colapso ambiental não tivesse acarretado o desastre.” (Winnicott, 1984g, p.258). Sobrevivendo aos ataques repetidos e persistentes, surge a possibilidade da criança dar-se conta de que alguém permaneceu para cuidar dela, ou seja, sobreviveu.

Por considerar a angústia do delinquente extremamente assustadora, o autor afirma que as crianças podem até mesmo gostar de uma punição limitada, pois é sempre muito mais branda do que estão esperando em suas fantasias que contém, entre outras coisas, o medo de enlouquecer. Winnicott descreve a situação do medo da loucura, afirmando ser este sentimento sempre presente no indivíduo antissocial. A exemplo disso, o autor cita os detentos encerrados sem ocupação adequada durante um longo período,

sempre à beira de alucinações, delírios, desintegração da personalidade, sensações de irrealidade, perda da noção de que seu próprio corpo lhe pertence e assim por diante. Para o psicanalista, a disposição antissocial é uma defesa complexa contra delírios e manias de perseguição, alucinações e uma desintegração sem esperança de recuperação:

Estou falando de algo que é pior do que a infelicidade e, de modo geral, poderíamos sentir-nos satisfeitos quando uma criança antissocial, ou um adulto, conseguisse atingir o estágio da infelicidade. Nesse ponto existe esperança e também existe a possibilidade de proporcionar ajuda. O ato antissocial endurecido tem que se defender até na esperança, porque sabe, por experiência, que a dor de perder repetidamente a esperança é insuportável. (Winnicott, 1984 j, p.232)

Muitos profissionais que trabalham com crianças normais ou doentes, enganam-se quando esperam que a retribuição da criança para um bom cuidado seja a gratidão. Winnicott sugere:

Vocês poderão, ocasionalmente, ouvir a expressão “muito obrigado”, mas certamente a mereceram, porque estiveram empenhados em fazer algo que tinha de ser feito, quando a criança se encontrava num estágio anterior de seu desenvolvimento e estava perdida em virtude de indesejáveis quebras na continuidade da vida em seu próprio lar. Certamente haverá fracassos, e isso também é algo a que vocês terão que sobreviver, a fim de desfrutar de êxitos ocasionais. (Winnicott, 1984 g, p.258)

A visão romântica e sentimentalista da gratidão está presente em alguns ambientes correccionais e educativos, porém esta visão dificulta o entendimento e a ajuda à criança doente, pois a natureza humana é complexa e necessita de muitos recursos que, muitas vezes, não são moralmente aceitos. O delinquente é um doente, que sofre e precisa de tratamento.

Punir crianças problemáticas está relacionado ao convívio da sintomatologia e da irritação que toma conta de quem está tentando controlar a

instituição aos olhos de visitantes, representantes da sociedade. Nestes casos, punir se faz necessário às pessoas que trabalham com o delinquente que, de modo inconsciente, utilizam a punição como uma forma de retaliação da agressão recebida. Winnicott ressalta que:

A retaliação não tem lugar na assistência à criança e no trabalho residencial. Não obstante, todos somos humanos e, no decorrer de um ano, talvez seja possível apurar que quase todos tiveram um momento retaliativo. Isso seria apenas uma falha humana e fora da abordagem terapêutica. (Winnicott, 1984 g, p.256)

O público de fora das instituições correcionais: visitantes, pais, assistentes sociais etc, muitas vezes exigem que seja observada uma disciplina militar, já que o aspecto do ambiente assim conduzido é de um ambiente controlado. No entanto, o ambiente que realmente conduz às possibilidades de crescimento não é esteticamente bonito ou limpo, pois deve permitir ações degradantes e agressivas para surgir a possibilidade de sobrevivência. Assim, a disciplina militar não promove um ambiente que sobrevive e inibe o desenvolvimento de uma responsabilidade pessoal e de uma personalidade, tornando todos os casos irremediáveis. Nestes dois casos, Winnicott afirma:

[...] é provável que existam somente as duas alternativas: uma é a disciplina militar, um pouco segundo o modelo nazista, e com ela tudo se mantém lindo e tranquilo, porque os meninos estão tão ocupados que não têm tempo para pensar nem para crescer; e a outra opção é o extremo um tanto chocante de se permitir que os meninos cheguem ao fundo do abismo do desespero, que é o cerne da doença deles, mas pode significar o início do crescimento de cada um. Se isso não puder ser explicado em termos que o público seja capaz de perceber, então a disciplina militar terá que ser instituída. (Winnicott, 1984 j, p.233)

A exemplo disto pode-se citar que semelhantes atitudes ocorrem com relação ao problema da fuga de crianças dos alojamentos ou instituições

cuidadoras. É comum haver fugas nestas instituições e é igualmente comum que os fugitivos sejam punidos, quando retornam. De acordo com Winnicott, o problema da fuga é muito mais complexo do que simplesmente querer sair de um lugar ruim ou qualquer outra suposição superficial que se tenha. Para o autor:

As crianças não fogem simplesmente porque são covardes ou porque o sistema pelo qual são dirigidas é errado. Com frequência, a fuga tem características positivas e representa uma confiança crescente em que encontraram um lugar que as acolheria de volta, de braços abertos, mesmo depois de terem fugido. (Winnicott, 1984 j, p.234)

Para o autor, quando a criança regressa, por vontade própria ou porque foi encontrada, o que ela necessita é de acolhimento, seja através de um caloroso abraço de alguém que a conhece bem dentro da instituição ou simplesmente por uma manifestação de simpatia para que esta criança consiga se aliviar e ser admitida novamente na rotina. Winnicott supõe que a fuga dessas crianças está, muitas vezes, relacionada a uma fantasia sobre o que pode estar ocorrendo fora da instituição, como um pressentimento de que algo de ruim aconteceu a algum membro de suas famílias. Em outros casos, desenvolvem a ideia de que o lar passou a ser muito bom e resolvem conferir e voltar a viver no ambiente que, na realidade, os maltratava. O autor afirma:

Eles têm a ideia de que poderão descobrir a verdade. Na realidade, na altura em que se vêem perto de seu objetivo, a intenção principal se perde, e então o que se vê, frequentemente, é a criança fugir e passar a andar em más companhias, roubando dinheiro para comer. Entre essas crianças que constituem qualquer grupo antissocial há sempre muitas que desenvolvem ideias surpreendentes sobre como estará o lar delas que se afastaram da família, há já bastante tempo. (Winnicott, 1984 j, p.234)

Um exemplo dado por Winnicott de punição mal sucedida é a respeito do fumo nas prisões. Fumar para os detentos não é um ato de simples prazer, na

realidade é algo de extrema “importância na vida de muitas pessoas e que não pode ser abandonado sem ser substituído por outra coisa”, pois este é um modo de os indivíduos se manterem saudáveis e, sem esse recurso, “o senso de realidade pode se perder, e a personalidade tenderá a desintegrar-se”. Para o autor, a persistência do tráfico tão intenso de fumo, confirma sua “teoria de que os criminosos vivem em estado de grande angústia e medo constante de loucura”. (Winnicott, 1961 a, p.231)

Em contrapartida desta discussão a respeito de comportamentos isolados e comuns do delinquente, Winnicott discute a repercussão dos delitos na sociedade em geral e propõe que a punição é, muitas vezes, a necessidade que a sociedade possui de ser vingada pela criminalidade em geral. E aconselha:

[...] aqueles que, como nós, trabalham pela ampliação do princípio do tratamento, em detrimento da punição, não devem ficar cegos para o grande perigo de produzir uma reação ao se ignorar a necessidade que a sociedade tem de ser vingada. (Winnicott, 1984 j, p.231)

A visão winnicottiana é realista e entende que a punição ocorre como uma reação da comunidade ao crime cometido pelo delinquente e o autor mostra-se preocupado com uma má interpretação que suas ideias possam repercutir no sentido de serem divulgadas como uma apologia à punição. O que ocorre é que, de fato, Winnicott explica a necessidade da sociedade ao mesmo tempo em que encara o delinquente como um doente, não é uma questão de defender a punição, mas sim de compreender que a comunidade também precisa se sentir protegida e vingada.

Winnicott afirma que a sociedade necessita que o indivíduo delinquente seja punido, porém, como é um indivíduo doente, não extrai nenhum benefício da punição desenvolvendo tendências patológicas, masoquistas e outras para enfrentar a punição aplicada. Como membros da sociedade, devemos aceitar que é preciso controlar as reações que são naturais na pessoa atingida pelo ato antissocial, pois estaríamos esquecendo que “a sociedade também foi ferida e também necessita de tratamento” (Winnicott, 1984 j, p.230). O

delinquente provoca a sociedade com seu ato, despertando, assim, a necessidade que esta tem de puni-lo.

Portanto, a proposta de Winnicott é que a sociedade possa admitir o tratamento do delinquente como doente, se a vingança desta sociedade se tornar consciente, mas afirma que isso não seria possível, pois grande parte dessa vingança é inconsciente e, por isso, deve-se levar em conta a necessidade de se manter a punição em vigor, em certa medida, mesmo quando ela é inútil no tratamento do delinquente.

Deixamos, portanto, a importância de se refletir a punição nos ambientes em que não existe um interesse pela natureza das pessoas e ressalvamos a importância de uma base teórica para que o educador ou cuidador de crianças possa se basear, quando se formula um diagnóstico na tentativa de ajuda de seus educandos. Punir pode trazer malefícios impossíveis de serem revertidos e marcar negativamente o desenvolvimento de uma criança que ainda possui esperança. O acolhimento e a compreensão sempre podem ser considerados parceiros e aliados para os profissionais que realmente pretendem contribuir para um bom desenvolvimento emocional de seus educandos e marcar a histórias destes com algo positivo, mesmo que aparentemente pareça indiferente.

Capítulo 3. Atitude antissocial – gênese e cuidado

O conceito de tendência antissocial ocupou um espaço grande da teoria de Winnicott que modificou a explicação do fenômeno se comparada à teoria psicanalítica de Freud. Abram (1996) considera que o conceito proposto por Winnicott abre um novo campo de possibilidades dentro da teoria psicanalítica do desenvolvimento emocional, pois a atribuição que Freud dava ao crime era o de um sentimento inconsciente de culpa vinculado ao complexo de Édipo. Na teoria freudiana, “o criminoso cometia o crime numa tentativa de livrar-se do insuportável sentimento de culpa inconsciente, e seu sentimento de culpa estava, então, relacionado a um crime cometido externamente. Esse crime (ato antissocial) constituía-se, conseqüentemente, em um desvio ou imperativo do

crime interno que foi fantasiado – o parricídio e/ou incesto. Algum alívio, então, advém a partir do imperativo e da posterior punição. (Abram, 1996, p.53) (cfs. Freud, 1916 d)

A teoria de Winnicott sobre a agressividade difere de sua teoria sobre a tendência antissocial. Como vimos anteriormente, em algumas pesquisas da área educacional, alguns termos como agressividade, violência e atos antissociais são colocados num patamar comum, revelando, de modo geral, “problemas de comportamento infantil”.¹⁶

Os estudos de Winnicott foram fruto de seu desenvolvimento teórico embasado em vivências de sua rotina como pediatra, durante a II Guerra Mundial, iniciados, principalmente, durante o plano de evacuação realizado na Inglaterra. Quando Winnicott relata a respeito do plano de evacuação¹⁷, afirma que, nos casos em que houve fracasso na volta das crianças, os sintomas eram demonstrados de diversas formas:

¹⁶ A agressividade, do ponto de vista de Winnicott, possui um aspecto muito específico relacionado ao desenvolvimento humano. Quando a palavra agressividade é utilizada na psicanálise não possui o caráter de violência, transgressões de lei ou condutas antissociais, mesmo que possa estar também relacionada a isso. Em seu texto “Agressão e suas raízes”, o autor afirma que a agressividade é uma tendência humana que pode ser “escondida, disfarçada, desviada, atribuída a agentes externos, e quando se manifesta é sempre uma tarefa difícil identificar suas origens” (Winnicott, 1957d, p. 94). Para ele, há uma agressividade instintiva que pode ser, posteriormente, mobilizada a serviço do ódio, mas que é, em sua origem, parte do apetite do bebê ou parte de uma forma de amor instintivo.

¹⁷ Donald Winnicott foi nomeado psiquiatra consultor do plano de evacuação governamental na Inglaterra durante a Segunda Grande Guerra Mundial. As crianças que passavam para sua responsabilidade eram aquelas que necessitavam de providências especiais porque não podiam mais ser instaladas em lares comuns, pois já encontravam dificuldades em seus lares de origem antes da guerra. Durante este trabalho Winnicott teve a oportunidade de trabalhar com um grupo de 5 alojamentos para crianças difíceis. Acompanhou 285 crianças, tendo sido a maioria delas observada num período de vários anos. O trabalho foi coordenado pelo Ministério da Saúde que subvencionava em 100% a prefeitura dos Condados. A equipe consistia de uma série de supervisores que não eram profissionais de saúde, geralmente professores, orientados por Winnicott e havia uma reunião semanal para discussão pormenorizada de cada um dos casos.

Enurese noturna e incontinência fecal ocupavam o primeiro lugar, mas registraram-se todos os tipos possíveis de dificuldades, inclusive roubos em bandos, queimas de medas de feno, depredações de trens, evasão escolar, fugas dos alojamentos e ligações com soldados. Também havia, é claro, as provas mais óbvias de angústia, como explosões maníacas, fases depressivas, crises de mau humor, comportamento excêntrico e insano, deterioração da personalidade, com falta de interesse pelas roupas e higiene pessoal. (Winnicott, 1947e, p. 62)

Na introdução do livro *Privação e Delinquência* (Winnicott, 1984 a), Claire Winnicott explica o que Winnicott designou de distúrbio de caráter algumas manifestações clínicas observadas por ele na tendência antissocial, tais como a gula, a enurese noturna, perversões e todos os tipos de psicopatias.

Ao observar essas crianças, o autor pôde notar que esses sintomas e comportamentos antissociais ocorriam, em sua maioria, nas crianças que tinham vindo de lares instáveis, ou crianças que nunca tinham tido um bom ambiente em seus próprios lares. As crianças observadas no consultório em tempos de paz, ou seja, no período em que o país encontrava-se estabilizado, neste sentido puderam fazer o autor afirmar que suas necessidades eram justamente as mesmas de crianças que, durante a guerra, eram difíceis de alojar. O ponto em comum entre crianças dos alojamentos e crianças atendidas no consultório era o fato de que o lar as frustrou. Por isso, foram classificadas por Winnicott em duas categorias bastante amplas: “crianças cujos lares não existem ou cujos pais não conseguem estabelecer uma base para o desenvolvimento delas, e crianças que têm um lar, mas nele um pai ou uma mãe mentalmente doente.”(Winnicott, 1948, p.82) Deste modo, Winnicott conclui que a necessidade dessas crianças é a “*estabilidade ambiental, cuidados individuais e continuidade desses cuidados*”, considerando um padrão normal de cuidados físicos.

Em seu texto “A ausência de um sentimento de culpa” (1984 b), Winnicott exemplifica os casos de crianças afetadas pela tendência antissocial como sendo, muitas vezes, rotulada como uma criança que não tem senso

moral por não apresentar nenhum senso de culpa. O autor refuta essa afirmação por considerar que, ao realizar uma investigação psiquiátrica da criança, alguns padrões apresentam-se comuns às crianças com comportamento antissocial nos estágios anteriores à atitude antissocial apresentada, ou seja, antes da criança apresentar sinais de que necessita de ganhos secundários, como roubar, destruir, mentir. O padrão estabelecido por Winnicott segue a seguinte ordem:

- (a) as coisas corriam bastante bem para a criança;
- (b) alguma coisa perturbou essa situação;
- (c) a criança foi exigida além de sua capacidade (as defesas do ego desmoronaram);
- (d) a criança reorganizou-se com base em um novo modelo de defesa do ego, inferior em qualidade;
- (e) a criança começa a ter esperanças de novo e organiza atos antissociais na esperança de compelir a sociedade a retroceder com ela para a posição em que as coisas deram errado, e a reconhecer esse fato;
- (f) se isso fosse feito (seja por um período de complacência ou diretamente numa entrevista psiquiátrica), então a criança pode retornar ao período que antecedeu o momento de privação e redescobrir o objeto bom e o bom ambiente humano controlador que, por existir originalmente, tornou-a capaz de experimentar impulsos, inclusive destrutivos.(Winnicott, 1984 b, p. 124)

Winnicott considera que o sentimento de culpa seja tão fundamental para a natureza humana que existem bebês que morrem dele ou organizam um eu falso que trai o verdadeiro eu e aparenta ser bem-sucedido aparentemente para a sociedade.

A criança antissocial não recorre à família ou à escola quando necessita de estabilidade emocional. Em vez disso, ela recorre à sociedade para lhe fornecer esta estabilidade para transpor os estágios iniciais de seu crescimento emocional. Ao roubar fora de casa, uma criança está procurando pela mãe “mas procura-a com maior sentimento de frustração e necessitando cada vez

mais encontrar, ao mesmo tempo, a autoridade paterna que pode pôr e porá um limite ao efeito concreto de seu comportamento impulsivo e à atuação das ideias que lhe ocorrem quando está excitada.” (Winnicott, 1984 b, p.131)

O comportamento antissocial é, portanto, um pedido de ajuda e controle. No entanto, a maioria dos delinquentes é doente, de modo que não adquiriram a capacidade para confiar nas pessoas que poderiam auxiliá-los. Existem crianças, segundo Winnicott, que podem ainda vir a acreditar na estabilidade se tiver contato com uma experiência contínua por alguns anos. No caso de uma criança normal, que recebeu cuidados adequados nos estágios iniciais, a capacidade para se controlar é desenvolvida, assim como também se desenvolve um “ambiente interno”. Para a criança antissocial existe a necessidade de um controle externo para que possa ser capaz de brincar e trabalhar, pois internamente este controle não existe.

Winnicott destaca que a situação torna-se difícil, pois é clara a necessidade que a criança com atitudes antissociais tem de um pai severo e rigoroso. O autor afirma:

O pai rigoroso que a criança evoca também pode ser amoroso, mas deve ser, antes de tudo, severo e forte. Somente quando a figura paterna rigorosa e forte está em evidência, a criança pode recuperar seus impulsos primitivos de amor, seu sentimento de culpa e seu desejo de corrigir-se. Ao menos que se veja em apuros, o delinquente só poderá tornar-se cada vez mais inibido no amor e, por conseguinte, cada vez mais deprimido e despersonalizado, tornando-se por fim totalmente incapaz de sentir a realidade das coisas, exceto a realidade da violência. (Winnicott, 1984b, p. 131)

Em todos os aspectos que se podem observar no caso da atitude antissocial, a importância do ambiente bom e estável prevalece e possui uma função essencial no desenvolvimento saudável da criança. Winnicott afirma que é por isso que bebês e crianças necessitam do *background* de suas próprias famílias e da estabilidade do ambiente físico. Vê-se que crianças privadas de vida familiar podem ainda ter a oportunidade de serem dotadas de algo pessoal e estável, enquanto ainda são jovens, ou acabarão por receber

esta estabilidade mais tarde através de um reformatório ou até mesmo numa prisão.

Winnicott considera que a psicanálise contribui para a compreensão da delinquência e, mais que isso, pode também enriquecer o trabalho das pessoas que lidam com os delinquentes. Para o autor, uma tendência antissocial pode ser tratada quando se tem uma “assistência ambiental especializada.” (Winnicott, 1958 c, p 136)

O ambiente especializado juntamente com um tratamento psicoterápico faz-se necessário em muitos casos. A respeito disso, Winnicott afirma:

A tendência antissocial caracteriza-se *por um elemento nela que compele o meio ambiente a ser importante*. O paciente, através de pulsões inconscientes, compele alguém a encarregar-se de cuidar dele. É tarefa do terapeuta envolver-se com a pulsão inconsciente do paciente, e o trabalho é realizado pelo terapeuta em termos de administrar, tolerar e compreender. (Winnicott, 1958 c, p.139)

A falta de esperança é uma característica básica na criança que sofreu privação, porém, deve-se lembrar de que esta criança não é antissocial o tempo todo. A manifestação da esperança vem através das atitudes antissociais que provocam a sociedade em geral e acabam por impedir que esta ajude o delinquente. Porém Winnicott afirma que “aqueles que não estão pessoalmente envolvidos podem discernir a esperança subjacente na compulsão para roubar.” (Winnicott, 1958 c, p.139) Pela falta de tolerância e cuidado da sociedade, que é perfeitamente compreensível, o momento em que a criança demonstra esperança acaba sendo desperdiçado ou desaparece. Assim, o autor afirma que o tratamento da tendência antissocial não é psicanálise, mas sim administração, pois depende de uma conduta que vai ao encontro do momento de esperança para corresponder a ele. Winnicott explica:

Quando existe uma tendência antissocial, houve um verdadeiro desapossamento (não uma simples carência); quer dizer, houve perda de algo bom que foi positivo na experiência da criança até certa data, e que foi retirado; a retirada estendeu-se por um período maior do que

aquele em que a criança pode manter viva a lembrança da experiência. A descrição abrangente da privação inclui o antes e o depois, o ponto exato do trauma e a persistência da condição traumática, e também o quase normal e o claramente anormal. (Winnicott, 1958 c, p.139)

Assim, o autor descreve que há sempre duas direções na tendência antissocial: o roubo e a destrutividade que, em outras palavras, podem ser vistas como a busca do objeto e a destruição. No caso do roubo, a criança procura alguma coisa, em algum lugar e, quando se tem esperança, não encontrando o que se procura, busca-o em outro lugar. Winnicott considera que o furto está no centro da tendência antissocial, associado à mentira. O autor explica que “a criança que furta um objeto não está *desejando o objeto roubado, mas a mãe, sobre quem ela tem direitos*. Esses direitos derivam do fato de que (do ponto de vista da criança) a mãe foi criada pela criança.” (Winnicott, 1958 c, p.141) A mãe, que satisfaz a criatividade primária da criança, converte-se num objeto que a criança está disposta a encontrar. Por ser um sinal de esperança, o autor afirma que o furto, enquanto sintomatologia, deve ser visto como positivo, enquanto durar, pois significa que ainda não houve uma regressão para a desesperança. O autor escreve:

Quando uma criança rouba, o que é desejado (pela criança total, isto é, inclusive o inconsciente) não é o objeto roubado: o que é desejado é a pessoa, a mãe, de quem a criança tem o direito de roubar porque ela é a mãe. De fato, todo bebê, no começo, pode verdadeiramente reivindicar o direito a roubar da mãe porque o bebê inventou a mãe, concebeu-a, criou-a a partir de uma capacidade inata para o amor. Com sua presença, a mãe deu ao bebê, gradualmente, pedaço por pedaço, sua própria pessoa como material para modelá-la, para criar, de modo que, no final, a mãe subjetiva criada pela própria criança fica muito semelhante à mãe que conhecemos, havendo grande concordância entre as duas. Do mesmo modo, a criança que molha a cama está procurando o colo da mãe que foi feito para ser molhado nos estágios iniciais da existência do bebê. (Winnicott, 1965 k, p. 200)

No caso de um bom ambiente, o que ocorre com o bebê é que o objeto (mãe ou figura materna) “permanece durante certo período de tempo, enquanto a criança chega ao pleno reconhecimento do objeto, no momento da experiência instintiva, como parte da mãe que está constantemente presente.” (Winnicott, 1984 f, p.151) Assim, gradualmente, o indivíduo vai desenvolvendo um senso de envolvimento, e a perda da mãe, nesta fase, leva a uma reversão de todo o processo. Winnicott diz:

Não estando a mãe presente, quando o bebê se sente envolvido, anula-se o processo de integração em curso, de modo que a vida instintual torna-se inibida ou então dissociada da relação geral da criança com os cuidados que lhe são fornecidos. O senso de envolvimento, nesse caso, acaba por se perder, ao passo que quando o objeto, ou seja, a mãe, continua existindo e desempenhando o seu papel, o senso de envolvimento é gradualmente fortalecido. É o florescimento desse processo que resulta nessa coisa madura a que se dá o nome de capacidade para o luto. (Winnicott, 1984 f, p.151)

Na destrutividade, o que a criança procura é uma estabilidade ambiental que suporte a tensão do seu comportamento impulsivo, é uma busca pelo suprimento ambiental que se perdeu. Esse suprimento buscado é sempre uma atitude humana que possa dar liberdade para a criança se movimentar, agir e se excitar. Para isso, é necessário que haja confiança nessa atitude humana.

Para Winnicott a união das duas tendências, furto e destruição, está na criança e representa o que ele denomina de *uma tendência para a autocura*, que significa a cura de uma dissociação de instintos. O autor considera que, quando há na época da deprivação original alguma fusão de raízes agressivas com raízes libidinais, a criança “chama” pela mãe através de uma combinação de furto, agressividade e sujeira de acordo com a especificidade do desenvolvimento emocional de cada criança. Nos casos em que existe menos fusão, a busca de objeto e a agressão ficam mais separadas uma da outra e a criança fica com um maior grau de dissociação. Winnicott afirma que “isso leva à proposição de que *o valor de incômodo da criança antissocial* é uma característica essencial e também, sob o aspecto positivo, é *uma característica*

favorável que indica ainda uma potencialidade de recuperação da fusão perdida dos impulsos libidinais e da motilidade.” (Winnicott, 1958 c, p.141)

O tratamento para a tendência antissocial não é a psicanálise, segundo Winnicott, pois o provimento de cuidados para a criança nos quais ela pode experimentar novamente seus impulsos com a possibilidade de testá-los se faz na estabilidade do novo suprimento ambiental. O ambiente (dentro do *setting* terapêutico, da escola, alojamento etc) pode dar uma nova oportunidade à ligação egoica, suprimindo a falha ambiental que resultou na tendência antissocial. O que deve acontecer, então, com todos os indivíduos é o desenvolvimento da capacidade para assumir responsabilidade por seus sentimentos e ideias. A integração torna possível que isso aconteça, pois a pessoa saudável não se utiliza muito da projeção para lidar com seus impulsos e pensamentos destrutivos. Winnicott afirma que “é uma falha de integração o que ocorre, quando precisamos encontrar fora de nós mesmos as coisas que desaprovamos, e isso tem um preço: a perda da destrutividade que realmente nos pertence.” (Winnicott 1984 c, p.155) O sentimento de culpa resulta da tolerância dos impulsos destrutivos do indivíduo no amor primitivo e essa tolerância resulta na capacidade de desfrutar ideias mesmo com a presença de destruição nelas, além das excitações corporais que as acompanham, propiciando um espaço para a experiência de envolvimento, que é, nesta teoria, base para tudo o que é construtivo. Quando a reparação é bloqueada de algum modo, a pessoa torna-se incapaz de assumir a responsabilidade por seus impulsos destrutivos resultando, assim, numa busca de alívio através da destrutividade projetada, ou seja, coloca-se a destrutividade em outro lugar para aliviar-se. Outra possibilidade que também pode ocorrer clinicamente nestes casos é a depressão. Winnicott escreve a respeito da destrutividade:

Chegamos a certa compreensão da destrutividade compulsiva, que pode aparecer em qualquer parte, mas constitui um problema especial da adolescência e uma característica regular da tendência antissocial. A destrutividade, embora compulsiva e enganadora, é mais honesta do que a construtividade, quando esta última não está adequadamente fundada num sentimento de culpa decorrente da aceitação dos impulsos

destrutivos pessoais dirigidos para o objeto que se sente como bom.
(Winnicott, 1984 c, p. 162)

Na teoria winnicottiana, a maneira como o indivíduo enfrenta as mudanças e lida com as ansiedades está baseada, em grande parte, no padrão organizado desde os primeiros dias de vida, sendo o papel desempenhado pelo ambiente muito significativo nesta fase, pois deve haver nele uma continuidade dos cuidados para um bom desenvolvimento emocional. Na raiz da tendência antissocial está a privação que se apresenta como um momento abrupto no qual o ambiente deixou de suprir suas necessidades. Assim, a criança antissocial está procurando a seu modo, “levar o mundo a reconhecer sua dívida para com ela, está tentando fazer com que o mundo reconstitua o quadro de referência que se desmantelou.” (Winnicott, 1962 a, p.174)

Os sintomas antissociais surgem na tentativa de recuperação ambiental e indicam esperança. Por isso a criança antissocial necessita de um “ambiente especializado que possua um objetivo terapêutico e seja capaz de dar uma resposta fundamentada na realidade a esperança que se expressa através dos sintomas.” (Winnicott, 1965 k, p. 200) Para que se torne eficaz como terapia, esse ambiente especializado deve existir por um longo período, pois muita coisa não é acessível ao consciente e à memória da criança, e esta deve adquirir confiança nesse novo ambiente por sua estabilidade e capacidade para a objetividade. As defesas da criança contra uma ansiedade intolerável estão sempre suscetíveis de serem reativadas por uma nova privação. Essas defesas serão abandonadas somente se este ambiente não decepcionar novamente a criança. Deste modo, o autor afirma que:

Se não entendermos o que acontece quando a criança está muito doente, não poderemos perceber, por exemplo, que um estado de ânimo deprimido pode ser um sinal favorável, especialmente quando não acompanhados de fortes ideias persecutórias. Um simples estado de depressão indica, de qualquer modo, que a criança conservou a unidade da personalidade e tem um sentimento de envolvimento e está,

na verdade, assumindo a responsabilidade por tudo o que saiu errado.
(Winnicott, 1965 k, p. 200)

Todo ato antissocial indica, pelo menos momentaneamente, que há esperança por obter novamente uma mãe suficientemente boa, com um lar e pais suficientemente bons. Assim, o roubo, a mentira, a enurese noturna e até mesmo a raiva podem ser considerados atos de esperança para essas crianças. Winnicott faz uma classificação em termos de deprivação na qual torna possível fazer um diagnóstico e observar em algumas crianças, segundo sua história de vida. Para ele, o diagnóstico de deprivação se faz segundo o tipo de defesa neurótica ou psicótica e inclui crianças que são potencialmente normais. O quadro clínico que se observa nelas está sempre relacionado ao furto, à mentira e à destruição. Neste último, a destrutividade é uma tentativa de forçar o ambiente a reconstituir o quadro de referência que a criança perdeu e que a fez perder sua espontaneidade.

Winnicott considera, nos distúrbios de caráter, que se trata de *peessoas totais*, implicando, nesta ideia, que há um grau de integração nestas pessoas. Assim, o autor adverte que o distúrbio de caráter é uma distorção da estrutura do ego, porém, a integração é mantida.

Roubar e dizer mentiras sempre são uma preocupação de pais e educadores que se deparam com este problema. A criança que rouba algo e mente a respeito disso, ou aquela que conta mentiras deliberadamente traz incômodos aos adultos, principalmente na questão que envolve a imoralidade e a marginalidade: “Será que isso é normal?”, “Meu filho está se tornando um marginal?”, muitas vezes, educadores em geral atribuem tais atos às más companhias: “Ele começou fazer isso depois que se envolveu com fulano” ou à ociosidade: “Fica inventando coisas, porque não tem nada pra fazer”. O fato é que as crianças sempre apresentam fases em que a mentira pode estar presente, e isso pode ou não passar, ou seja, a preocupação sempre fica em torno da dúvida sobre ser algo passageiro ou um traço de personalidade preocupante.

Winnicott apresenta em sua teoria uma explicação aprofundada sobre o fenômeno da mentira, que está, na maioria dos casos, associado também ao

roubo. Utilizo aqui, o texto “Roubar e dizer mentiras” para fazer uma análise das contribuições do autor sobre o tema, apresentando, assim, direcionamentos a pais e educadores no contexto atual para reflexão do assunto proposto. O autor escreve em seu texto “Roubar e dizer mentiras”:

Existem, claro, muitos roubos que nunca aparecem nos tribunais, porque o assunto é resolvido satisfatoriamente no lar da criança por bons pais comuns. Pode-se afirmar que a mãe não sente qualquer tensão quando o filho pequeno rouba alguma coisa dela, visto que nunca lhe passaria pela cabeça classificar isso de roubo e facilmente reconhece como expressão de amor o que a criança cometeu. (Winnicott, 1964a, p.188)

Antes dos estudos de Winnicott, Freud já explicitava o fenômeno infantil com explicações que diferem do psicanalista inglês. O pai da psicanálise dizia que era compreensível que crianças mentissem imitando o comportamento adulto, porém, enfatizava a importância de se compreender o significado das mentiras, devendo ser motivo de reflexão para cuidadores de crianças que mentem com frequência. Para Freud, “Essas mentiras ocorrem por influência de motivos amorosos intensos e têm graves consequências, quando provocam um mal-entendido entre a criança e a pessoa que ama.” (Freud, 1913, p. 318)

Assim como Winnicott, Freud aconselha que não se deve dar pouco valor a tais episódios da vida infantil, pois “seria um grave erro prognosticar, a partir dessas faltas de crianças, o desenvolvimento de um caráter imoral. Mas elas estão relacionadas aos mais fortes motivos da alma infantil, e anunciam predisposições para vicissitudes posteriores ou futuras neuroses.” (Freud, 1913, p. 323)

Nos estudos de Winnicott, principalmente nos que se referem à delinquência, fenômenos como roubo, furto e mentiras foram abordados de modo diferente da psicanálise clássica. Assim, desenvolvo a seguir, as contribuições para uma reflexão a partir das ideias deste autor.

Sua preocupação está , além do fenômeno em si, também no manejo dessas situações de pais e educadores. Ele afirma que, mesmo em casos em

que isso não parece ser grave, sempre há uma tensão, pois existe a preocupação de que o problema piore. O autor afirma:

Na orientação da criança de quatro e cinco anos de idade, ou da criança que está passando por uma fase de roubar compulsivamente, verifica-se, claro, certa tensão na tolerância dos pais. Deveríamos dar a esses pais tudo o que pudéssemos, no sentido de uma compreensão dos processos envolvidos, a fim de os ajudarmos a conduzirem seus filhos para ajustamento social. Por essa razão é que tentei deixar aqui anotado um ponto de vista pessoal, simplificando deliberadamente o problema a fim de apresentar numa forma que possa ser compreendida pelos bons pais ou professores. (Winnicott, 1964 a, p. 188)

Winnicott afirma que as pessoas costumam manifestar um sentimento que ele chama de “grosseiro”, quando pensam na ideia de alguma criança da família estar roubando algo. “Sentem-se intranquilas, quando são confrontadas por um roubo, igual ao que lhes sucede, quando a palavra masturbação é mencionada.” (Winnicott, 1964 a p.184)

Talvez por esse motivo, o psicanalista ressalta a ideia de que as crianças que roubam de modo a não sentir prazer com o que roubou, sem fazer uso do objeto roubado, por exemplo, agem por compulsão e encontram-se doentes. Esta criança, em geral “Não saberá explicar por que fez e, se insistirem com ela por uma razão, mentirá” (Winnicott, 1964 a, p.185). Ele afirma que:

Fundamentalmente, ao averiguarmos o fenômeno de roubar até às próprias raízes, podemos concluir sempre que o ladrão tinha a necessidade de restabelecer suas relações com o mundo na base de reencontrar a pessoa que, por ser dedicada a ele, compreendeu-o e está disposta a fazer uma adaptação ativa às suas necessidades; de fato, para dar-lhe a ilusão de que o mundo contém o que ele pode conceber e para habilitá-lo a colocar o que ele invoca precisamente onde na realidade existe uma pessoa dedicada, numa realidade externa “compartilhada”. (Winnicott, 1964 a, p.186)

Deste modo, o ladrão não procura o objeto que rouba, mas sim uma pessoa. A mãe é a pessoa que ele procura, mas ele não tem consciência disso, ou seja, ignora os reais motivos que o levam a roubar.

A explicação deste fenômeno defende a ideia que esta criança é incapaz de desfrutar a posse das coisas roubadas, pois age unicamente segundo uma fantasia que pertence aos seus primitivos impulsos de amor. Assim, o máximo que poderá desfrutar é o desempenho de sua ação e de sua habilidade.

De alguma forma, perdeu-se o contato com a mãe e isso não indica se ela está ou não presente. Winnicott explica que ela possa ainda estar no convívio com o filho e que seja, inclusive, perfeitamente boa e capaz de dar amor. Porém, o que ocorre é que do ponto de vista da criança, algo está faltando. Assim, esta criança “pode querer muito à mãe e até amá-la, mas, num sentido mais primitivo, ela perdeu-se para o filho, por uma ou outra razão.” (Winnicott, 1964 a, p. 185)

Assim sendo, a criança que rouba é uma criança em busca da sua mãe, ou seja, em busca de algo que ela tem o direito de roubar, de tomar as coisas para si como faz um bebê de dois anos de idade que pega objetos da mãe simplesmente por ser sua mãe e pelos direitos que tem sobre ela.

De modo geral, problemas como este podem ocorrer em lares comuns assim como também podem ser resolvidos de modo sensato e eficaz para que a criança acabe se recuperando do que costumamos dizer “uma fase”.

Mesmo nestes casos, nos quais coisas correm bem, há muito sofrimento desnecessário a que as crianças foram sujeitas, pois a má orientação desse gênero de detalhes é grande. Winnicott escreve:

O sofrimento essencial é deveras suficiente. Não apenas a respeito do roubo. De todas as maneiras possíveis, as crianças que sofreram algum acesso demasiado grande ou súbito de desilusão encontram-se sob uma compulsão para fazer coisas sem saber por que, criar confusões, recusar a defecação no momento correto, cortar as corolas das flores no jardim etc. (Winnicott, 1964 a, p. 187)

Para o autor, o bebê sadio que existe em cada um de nós vai gradualmente se preparando para perceber objetivamente a mãe que por ele foi inicialmente criada. Esse é um processo doloroso chamado por Winnicott de desilusionamento.

Sobre este processo, deve-se entender que “não há necessidade de desiludir ativamente uma criança pequena, ao contrário, pode-se dizer que a boa mãe normal retém o desilusionamento e só o permite à medida em que a criança venha aceitá-lo e acolhê-lo favoravelmente.” (Winnicott, 1964 a, p. 186).

Com essas afirmações de Winnicott, transfiro-me, ainda citando o autor, para uma reflexão a respeito dos papéis que pais e professores podem exercer nestas situações, assim como uma reflexão a respeito dos modos de agir com filhos e alunos no sentido de prevenir momentos de roubo e mentira nos ambientes educacionais. Winnicott afirma que:

Se os pais compreendem o que essa fase de um tipo mais compulsivo de roubo significa, agirão com tato e sensatez. Serão tolerantes, para começar, e tentarão fazer com que a criança frustrada possa, pelo menos, confiar em certa dose de atenção pessoal, num dado momento de cada dia; e o tempo para começar a dar à criança uma pequena féria em dinheiro talvez tenha chegado. Sobretudo os pais que compreendem essa situação não cairão sobre a criança, como inquisidores ferozes, exigindo uma confissão. Sabem que, se o fizerem, a criança por certo começará tanto a mentir como a roubar, e a culpa será inteiramente dos pais. (Winnicott, 1964 a, p. 187)

Vê-se claramente aqui a necessidade de mais atenção aos sentimentos infantis e mais cuidado com eles em suas “travessuras”. Um pequeno gesto mal visto pelos pais pode tornar-se uma situação muito complexa no futuro desta criança, e é papel de pais e educadores prevenirem a saúde das crianças e, assim, educá-las para serem bons cidadãos.

Algumas atitudes comuns em adultos que trabalham com crianças devem ser questionadas, visto a quantidade de marcas emocionais que a falta de tato e ponderação podem trazer a um indivíduo em desenvolvimento.

Ainda hoje, professores e pais que não ouvem as crianças, sem valorizar seus sentimentos, sem abertura para um diálogo aberto, livre de julgamentos e com base na confiança da relação erram ao levar as situações de fragilidade emocional de modo severo. O autor diz:

Os pais que sentem dever ir até o fundo desses atos e pedem aos filhos que expliquem os motivos por que fizeram isto ou aquilo aumentam enormemente as dificuldades das crianças que, nessa época, já são bastante intensas. Uma criança não pode dar a razão real, porque a ignora, e o resultado poderá ser que, em vez de sentir uma culpa quase insuportável, em consequência de ser mal compreendida e censurada, sua pessoa se divida em duas partes, uma terrivelmente severa e outra possuída por impulsos maléficos. A criança, então, deixa de sentir-se culpada, mas, em vez disso, transforma-se no que as pessoas chamarão de mentirosa. (Winnicott, 1964 a, p. 188)

No entanto, não se deve confundir o que é descrito aqui com base nos escritos de Winnicott, que a ideia de refletir sobre o ponto de vista psicanalítico amenize ou livre de culpa a pessoa que comete um crime. O fato de analisarmos a situação de roubo não tem objetivo de não considerar os sentimentos da vítima com base nos argumentos que o ladrão não teria consciência do que buscava.

O ponto de vista neste estudo não espera provocar sentimentalismos sobre o aspecto da delinquência, e sabe-se que a sociedade deve tomar atitudes com relação a estas situações através da justiça. A ideia é o de trazer reflexão para que possamos enxergar, assim como Winnicott o fez, que o delinquente deve ser visto como alguém que está doente e, por isso, necessita de tratamento e não de punição.

Capítulo 4. Tendência antissocial no ambiente escolar – possibilidades de prevenção

Administrar a atitude antissocial é preocupação da sociedade quando reivindica direito à proteção e à segurança, sendo assim, torna-se difícil, em termos de cuidado, tratar a tendência antissocial como uma doença que requer tratamento e administração. Winnicott afirma que a administração da atitude antissocial deve ser forte e não se consegue evitar que seja ditatorial em muitos momentos. De um modo mais preocupado com a evolução do desenvolvimento afetivo da criança antissocial e abominando qualquer atitude sentimentalista em relação ao crime ou ao ato antissocial, o autor considera que essas crianças devem ser levadas a confrontar-se com suas ações destrutivas, além de ressaltar a importância da *sobrevivência* dos cuidadores. Esses termos significam que a criança deve ter contato com sua destrutividade, deve atuar seus sentimentos no ambiente para que este ambiente acolha suas necessidades sobrevivendo, o que de fato não houve nos cuidados iniciais. A sobrevivência dos cuidadores significa permanecer cuidando mesmo com o risco da destrutividade, pois é a partir da sobrevivência¹⁸ dos cuidadores que o delinquente pode começar a sentir o início de um ambiente confiável, que permanece cuidando, que sobrevive.

Na terceira parte do livro *Privação e Delinquência* (1984 a), na qual é apresentados um conjunto de textos de Winnicott a respeito do suprimento social, Clare Winnicott descreve a importância do trabalho do autor na administração prática de crianças difíceis, enfatizando que o autor considerava o delinquente juvenil do ponto de vista do tipo de provisão social existente, dando especial importância para a necessidade de alojamentos e de políticas governamentais que os liderassem. Deste modo, plantava-se a ideia de que

¹⁸ Sobreviver, neste contexto, possui o significado de manter os cuidados com uma rotina estável mesmo com os ataques sofridos. A criança que apresenta atitudes antissociais possui a esperança de que o ambiente vai sobreviver à sua destruição para que, somente assim, possa começar a confiar nele. A criança, nestas condições, apresenta uma capacidade de esperança. “Essa capacidade traz consigo a convicção, em um nível bastante profundo, de que existe algo a ser encontrado.” (Abram, 1996, p. 52)

uma medicina preventiva poderia contribuir para a diminuição da tendência antissocial no futuro.

A preocupação de Winnicott com os fenômenos sociais consequentes da atitude antissocial o faz contribuir para outras áreas do conhecimento ao escrever de que formas outros setores (e não somente a abordagem clínica) podem contribuir para o diagnóstico e prevenção de crianças nestas condições. Assim, o autor afirma, em seu texto “Correspondência com um magistrado”, acreditar que “o tratamento psicanalítico de delinquentes e criminosos possa vir a ser valioso para a comunidade, pois é imenso o trabalho a ser feito para alterar fundamentalmente um indivíduo.” (Winnicott, 1944 c, p. 187) Neste texto, Winnicott aponta algumas questões no sentido de organizar algumas práticas em ambientes educativos e correccionais que atendem crianças com comportamentos antissociais. Por exemplo, nos casos em que o lar é bom, onde existem pais unidos e desejosos de cuidar de seu filho, o autor afirma que o melhor é deixar a criança ali e lamenta que esta solução raramente seja adotada. Ele afirma que devemos recordar que os pais são sempre os melhores guardiões dos próprios filhos.

Nos casos em que o lar não atende com cuidado a criança, um alojamento pode exercer esse papel, fornecendo algo que falta no lar, ou seja, deve-se fornecer, segundo Winnicott, amor apoiado na força que, nos casos de ambientes correccionais é a força da lei. Além disso, o autor também salienta a importância no momento de selecionar e organizar o ambiente, afirmando que “uma criança inadequada pode perturbar toda a organização e acarretar a rápida degeneração de uma situação que, em todos os demais aspectos, está sob perfeito controle.” (Winnicott, 1944 c, p. 189)

Em outro texto do psicanalista, “O alicerce da saúde mental”, Winnicott comenta e critica algumas práticas da Organização Mundial de Saúde (OMS), aconselhando que o trabalho deveria ser feito em outra direção, ou seja, proporcionando possibilidades de prevenção da atitude antissocial em detrimento da solução *à posteriori* que é, na maioria das vezes, fracassada, causando problemas aos indivíduos envolvidos diretamente e à sociedade de modo geral. Ele escreve:

É conveniente, portanto, que a OMS comece pelo outro extremo em suas considerações sobre higiene mental, o extremo no qual o ensino pode ter efeito. As duas importantes conclusões são que a criação impessoal de crianças pequenas tende a produzir personalidades insatisfatórias e até caracteres antissociais ativos e, em segundo lugar, que, quando existe um bom relacionamento entre o bebê ou a criança em desenvolvimento e os pais, a continuidade dessas relações deve ser respeitada e jamais interrompida sem uma boa causa. (Winnicott, 1951a, p. 194)

A situação inicial de segurança do bebê com o ambiente é o início de qualquer desenvolvimento saudável no futuro, e o trabalho com as crianças que não tiveram a possibilidade de vivenciar esse início de forma suficientemente bem é cuidadoso e difícil. Winnicott aponta para o caso que devemos estar atentos, quando cuidamos de crianças que, ao se sentir desesperada e perdida, a sintomatologia não é tão perturbadora quanto nos casos em que há esperança de retomar o ambiente inicial. É nesses casos que os sintomas surgem em forma de “roubos, violência e reclamações essenciais que não seria razoável esperar satisfazer, exceto em termos da recuperação daquilo que se perdeu e que é o que a criança muito pequena tem o direito de exigir dos pais.” (Winnicott, 1984 g, p.255) O autor afirma que:

Essas crianças podem encontrar uma solução na complacência, na submissão, estando a violência sempre latente e suscetível de se manifestar uma ou outra vez. Por trás da confusão mental aguda está a lembrança de uma angústia inenarrável, quando pelo menos uma vez o núcleo central do eu foi descoberto e ferido. Descrevemos isso em termos de queda para sempre, desintegração, ausência de orientação etc. (Winnicott, 1984 g, p.255)

A criança que foi recebida numa instituição necessita redescobrir no ambiente institucional uma situação suficientemente boa, pois esta se perdeu em algum ponto de sua história passada. Deste modo, o ambiente institucional deve apresentar-se confiável e seguro para que ela tenha a possibilidade de

acreditar no ambiente e, assim, desenvolver-se de modo mais saudável. Winnicott afirma que:

O ambiente caótico significa, para a criança, imprevisibilidade. Imprevisibilidade quer dizer que a criança deve sempre esperar traumatismo e que a sagrada área central da personalidade deve manter-se escondida e inacessível, para que nada lhe possa fazer nem bem nem mal. O ambiente frustrador produz confusão mental, e a criança poderá desenvolver-se permanentemente confusa, nunca organizada, no sentido de orientação. Do ponto de vista clínico, chamamos essas crianças de turbulentas, e dizemos que elas não têm poder de concentração, que não perseveram naquilo que fazem e estão permanentemente irrequietas. (Winnicott, 1984 g, p. 254)

Para que este ambiente possa permanecer confiável a uma criança com um histórico de privação, ele será submetido a várias formas de teste, pois, a dificuldade em confiar no ambiente impossibilita que desenvolva esta confiança de imediato. Deve-se considerar sempre que o ambiente falhou intensamente com esta criança e que ela, agora, necessita de confirmações constantes de que não haverá falhas novamente. Assim, as pessoas que cuidam de crianças com tais dificuldades estão proporcionando uma nova chance a elas e, por conta da não confiabilidade no ambiente serão atacadas com o objetivo de serem testadas sucessivas vezes antes que a criança possa estabelecer um vínculo de confiança novamente com este ambiente.

Winnicott ressalta em vários textos sobre o cuidado com delinquentes, que a tarefa primordial de qualquer cuidador, seja ele pais adotivos, professores, inspetores, assistentes sociais é o que ele denomina sobrevivência, o que significa deverão mostrar uma continuidade nos cuidados apesar de todos os ataques e retaliações emocionais vindas com frequência das crianças delinquentes. Através da sobrevivência aos testes de amor propostos por ataques de raiva, agressão, destrutividade, etc, a criança passa ter a oportunidade de crescer e se desenvolver emocionalmente, podendo, assim, tornar-se a pessoa que deveria ter sido (ou algo parecido) se não tivesse acontecido algo tão brutal em sua história emocional. O autor cita um

exemplo de como a dinâmica da sobrevivência pode acontecer num ambiente escolar, no qual nem todas as crianças mostram-se agressivas, porém apropriam-se da sobrevivência de seus cuidadores:

Uma coisa importante com relação a esses testes é que não se trata de algo que possa ser realizado e encerrado. Há sempre alguém que é a “peste”. É frequente algum membro da equipe dizer: “Tudo estaria bem se não fosse o Tommy...” mas, na verdade, os outros só podem dar ao luxo de serem “bonzinhos” porque Tommy se encarrega de ser a “peste”, e prova para eles que o lar pode perfeitamente resistir ao teste de Tommy – presumindo-se, portanto, que também resistiria ao teste de cada um deles. (Winnicott, 1947e, p. 78)

O que, de fato, a criança desajustada precisa é de um ambiente que enfatize mais os cuidados de administração de suas condutas do que de ensino propriamente dito. Para Winnicott, “o ensino é uma questão secundária e pode, às vezes, ser especializado, de natureza mais corretiva do que de instrução em matérias escolares.” (Winnicott, 1965 s, p. 215) O trabalho das pessoas num ambiente escolar com crianças difíceis deve ser visto como Winnicott descreveu: “aqueles que estão envolvidos na administração de crianças antissociais não são professores de escola que acrescentam aqui e ali uma pitada de compreensão humana; são, de fato, psicoterapeutas de grupo que acrescentam uma pitada de ensino.” (Winnicott, 1965 s, p. 215)

Na visão winnicottiana, o professor deve ter conhecimento sobre a formação de grupos, e em seu texto “Influências de grupo e a criança desajustada: o aspecto escolar” (1965s), o autor explica que a base da psicologia de grupo é a psicologia do indivíduo, principalmente no aspecto da integração desse indivíduo. Assim, ele faz uma classificação de tipos de casos que podem auxiliar no trabalho com essas crianças difíceis:

- 1) crianças que não se integraram¹⁹ em unidades, impossibilitadas de contribuir para um grupo;
- 2) crianças que desenvolveram um falso eu (estabelece e mantém contato com o ambiente ao mesmo tempo que protege e oculta eu verdadeiro);
- 3) crianças retraídas;
- 4) crianças que apresentam uma defesa contra a ameaça de desintegração (personalidade forte);
- 5) crianças portadoras do “complexo de deprivação”²⁰ (apresentam toda a gama de comportamentos antissociais);
- 6) crianças que tiveram um começo toleravelmente bom, mas sofrem dos efeitos de figuras parentais inadequados, tais como:
 - (a) mãe caótica;
 - (b) mãe deprimida;
 - (c) pai ausente;
 - (d) mãe ansiosa;
 - (e) pai de aparência austera, sem merecer o direito a ser austero;
 - (f) pais que brigam muito, com condições precárias de moradia, na qual a criança presencia seus conflitos.

¹⁹ A integração relaciona-se à sensação que o bebê pode experimentar de sentir-se uma pessoa. Ele somente será capaz de integrar-se a partir dos tratos que recebe da mãe e de outros cuidadores, principalmente os aspectos de cuidados corporais. (cfs Abram, 1996, p. 120)

²⁰ Crianças que conheceram uma gestão inicial suficientemente boa e puderam empregar um mundo intermediário com objetos que adquirem importância através da representação, ao mesmo tempo, de objetos internos e externos de valor. Essas crianças, não obstante, sofreram uma interrupção tal na continuidade de sua administração, que o uso de objetos intermediários foi suspenso. Essas são as crianças portadoras do comum “complexo de privação”, cujo comportamento desenvolve qualidades antissociais sempre que começam de novo a ter esperanças. Roubam e anseiam por afeição e pretendem que acreditemos em suas mentiras. Na melhor das hipóteses, elas regridem de um modo geral, ou de um modo localizado, como no caso da enurese noturna, que representa uma regressão momentânea em relação a um sonho. Na pior das hipóteses, forçam a sociedade a tolerar seus sintomas de esperança, embora sejam incapazes de se beneficiar imediatamente de seus sintomas. Roubando, não encontram o que querem, mas podem finalmente (porque alguém tolera seus furtos) atingir certo grau de nova crença em que o mundo lhes deve algo. (Winnicott, 1965 s, p. 225/226)

- 7) crianças com tendências maniaco-depressivas;
- 8) crianças que são normais²¹, exceto em fases depressivas;
- 9) crianças com expectativa de perseguição, tendência para se intimidarem ou para se tornarem brincalhonas, intimidando outras;
- 10) crianças que são hipomaníacas, com a depressão latente ou escondida em distúrbios psicossomáticos;
- 11) crianças que estão suficientemente integradas e socializadas para sofrer (quando estão doentes) com as inibições, compulsões e organizações de defesa contra a ansiedade;
- 12) crianças que podem empregar qualquer mecanismo de defesa, mas não são impelidas para um tipo de mecanismo de defesa por distorções do desenvolvimento emocional pessoal. (cf. Winnicott, 1965 s)

Para Winnicott, o ambiente escolar deve considerar que grande parte das crianças não estará apta a empenhar-se na aprendizagem, pelo fato de que o estabelecimento de sua própria identidade por conta da privação ser seu único objetivo. Isso deve ser sempre lembrado quando se dá oportunidade para o ensino criativo, do qual crianças normais podem tirar proveito de terem melhor educação diferentemente das crianças que sofreram privação. Deste modo, o bom desempenho do aluno não será em termos acadêmicos, mas sim na tentativa de conservar esse aluno, dando-lhe possibilidades que o façam desenvolver uma capacidade para atingir uma área mais ampla de sua existência, ou seja, de amadurecer. Deve-se sempre ponderar que a criança que possui um histórico de privação teve um suprimento ambiental que era

²¹ Winnicott se utiliza em diversos textos da expressão “criança normal” o que pode trazer um debate profundo sobre questões atuais relacionadas à Educação Inclusiva e ao trabalho que envolve a “não rotulação” das crianças entre “normais” ou “doentes”. Consideramos, assim, que o contexto histórico do autor lhe permitia tal expressão, porém o que nos é relevante neste trabalho é que, o que é considerado “normal” é a criança que teve um bom desenvolvimento afetivo-emocional, ou seja, aquela que teve os cuidados iniciais na infância e pôde adaptar-se gradualmente ao ambiente, sem que nada muito abrupto pudesse ter interrompido ou dificultado tal desenvolvimento.

suficientemente bom para que houvesse uma continuidade de ser pessoal; depois, foi privada disso numa fase de seu desenvolvimento emocional em que este processo pôde ser sentido e percebido. Ao reagir a essa deprivação (que não é uma simples carência), a criança age de acordo com a perspectiva de que o mundo está obrigado a reconhecer e reparar o dano causado. Todo esse processo é inconsciente e acaba por frustrar novamente a criança, já que o mundo fracassa novamente. Cada momento em que a esperança começa a ganhar vida, a criança produz um sintoma em termos de roubar, mentir, destruir, o que força o meio ambiente a atuar de modo punitivo, porém a necessidade da criança é de um reconhecimento de sua angústia e não de punição.

No caso de crianças com histórico de um ambiente ruim no início da vida ou de um ambiente bom interrompido bruscamente, o desenvolvimento do seu ego é frágil. “O fortalecimento do ego²² surge da díade mãe-bebê, em que o ego forte da mãe apoia o ego incipiente da criança, que se torna capaz de desenvolver padrões pessoais de existência desde muito cedo.” (Ribeiro, 2008, p. 163) Quando esse apoio egoico é inadequado ou patológico tem maior tendência a dificuldades que podem se tornar cada vez mais frequentes. Já no início da vida escolar, estas crianças já possuem padrões de comportamento “marcados por ansiedades e dificuldades de adaptação, principalmente quando a escola não se organiza em tempo hábil para receber bem essas crianças, o que pode gerar uma série de complicações que podem até inviabilizar o aprendizado.” (Ribeiro, 2008, p. 163) O trabalho preventivo amplia-se, então, para a profilaxia não somente de distúrbios emocionais, mas também de dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento geral, “quanto mais forte for o ego da criança, mais condições ela terá de aventurar-se em experiências diferenciadas.” (Ribeiro, 2008, p. 163)

²² Enquanto em Freud o ego se origina do id, estando submetido ao princípio de realidade, em Winnicott o ego não se filia ao id. O funcionamento egoico, desde o princípio, não pode ser separado da existência do bebê como pessoa e, inicialmente, é fundido com o ego da mãe. Assim, em vez de ser uma instância de um aparelho constituído, o ego constitui o aspecto da personalidade que tende a integrar-se em uma unidade. (Ribeiro, 2008, p. 163)

A atividade cultural só é possível nas crianças normais e saudáveis, pois a camada entre o consciente e o inconsciente nas pessoas normais é ocupada por atividades culturais, assim, a vida do delinquente é escassa nesse sentido, pois não há liberdade para transitar entre esses dois “mundos”. As tentativas de explorar a área intermediária numa criança delinquente conduz para o comportamento antissocial, compulsivo e pernicioso para a sociedade. Assim, o delinquente não possui capacidade para atividades lúdicas, arte ou religião, sendo em vão, o trabalho de ambientes educativos nesse sentido, quando se trata de crianças desse tipo.

Ao descrever uma criança antissocial que acomodou essas reações em sua psique, Winnicott afirma:

A criança, ao acomodar sua tendência antissocial, pode escondê-la, pode desenvolver uma formação de reação a ela, tal como tornar-se arrogante, pode desenvolver um ressentimento e adquirir um caráter queixoso, pode especializar-se em devaneios, mentiras, moderada atividade masturbatória crônica, enurese noturna, sucção compulsiva do polegar, fricção das coxas etc., ou pode manifestar periodicamente a tendência antissocial num *distúrbio de comportamento*. Este último está sempre associado à esperança e é ou de natureza do furto ou da atividade agressiva e destruição. É compulsivo. (Winnicott, 1965 ve, p. 277)

Assim, o autor considera que os distúrbios de caráter podem ser divididos segundo êxito ou fracasso por parte do indivíduo que tenta esconder o elemento da doença. O êxito significa que a personalidade tornou-se capaz de socializar-se através de ganhos secundários ou de um ajustamento social. O fracasso está no fato de que sua personalidade mostra-se enfraquecida já que o indivíduo, por ocultar um elemento da sua personalidade, não se relaciona com a sociedade como um todo.

Na teoria de Winnicott, a sociedade desempenha um papel ao determinar o destino da pessoa com distúrbio de caráter. O modo como esse papel é desempenhado mostra-se de diversas maneiras como, por exemplo, a tolerância que a sociedade tem, até certo ponto, à doença individual, além de

tolerar também o fracasso do indivíduo em contribuir para ela e até desfrutar de algumas distorções do modo como este indivíduo pode contribuir. A reação da sociedade ao enfrentar o desafio da tendência antissocial de um indivíduo é motivada por vingança, desejo de socializar este indivíduo e a compreensão e aplicação da compreensão à prevenção, já que o indivíduo com distúrbio de caráter pode sofrer de enfraquecimento da personalidade, ressentimento, irrealidade, consciência da ausência de um propósito sério etc., além da falência da socialização. Winnicott afirma:

Por trás do desajustamento de uma criança está sempre um fracasso do meio ambiente em ajustar-se às necessidades absolutas da criança numa época de relativa dependência. (Tal fracasso é, inicialmente, uma deficiência de criação). Depois, pode-se acrescentar um fracasso da família em curar os efeitos dessas deficiências; e poder-se-á ainda acrescentar o fracasso da sociedade, quando esta toma o lugar da família. (Winnicott, 1965 ve, p. 281)

A manifestação da tendência antissocial, que é sempre uma esperança, se dá sob duas formas, segundo Winnicott: com o estabelecimento de reivindicações quanto ao tempo, interesse, dinheiro etc. de pessoas, o qual se manifesta no roubo; e a expectativa do retorno de um grau de força e organização essenciais para que a criança possa descansar, relaxar, desintegrar, sentir-se segura, o que manifesta-se pela destruição que necessita de uma administração forte. Todas essas atuações são, para a criança delinquente, uma alternativa para o desespero, já que na maior parte do tempo essa criança não tem esperança de corrigir o trauma original, vivendo, pois, num estado de relativa depressão ou de dissociações que escondem seu estado caótico e ameaçador.

Para Winnicott existem dois extremos, quando se trata da ajuda que pode-se dar à criança delinquente. Num ponto está o que ele denomina de “cura natural”, que está presente na família da criança. No outro ponto extremo estão as crianças seriamente perturbadas que atuam de modo a tornar impossível o tratamento por interpretação, pois o trabalho acaba por ser interrompido por reações da sociedade aos danos causados pela criança

antissocial. O autor ainda considera que a família é sempre o melhor lugar para que o tratamento por administração ocorra, quando esta apresenta condições para fazer isso. Para ele, os casos tratados por administração incluem as crianças que são adotadas ou assistidas fora de casa ou colocadas em pequenos “lares”, administrados como instituições terapêuticas com um modo individual de cuidado. Deste modo, ele escreve:

A pista para o tratamento do distúrbio de caráter é dada pelo papel que o meio ambiente desempenha no caso da cura natural. No caso mais benigno, o meio ambiente pode “curar” porque a causa foi uma deficiência ambiental na área de apoio e proteção ao ego num estágio de dependência do indivíduo. Isso explica por que crianças são regularmente “curadas” de distúrbio incipiente de caráter no decorrer de seu próprio desenvolvimento infantil, simplesmente fazendo uso da vida familiar. Os pais têm uma segunda e uma terceira oportunidade de fazer seus filhos superarem o distúrbio, apesar de falhas de administração (em sua grande maioria inevitável) nos estágios iniciais da infância, quando a criança é altamente dependente. A vida familiar é, portanto, o lugar que oferece a melhor oportunidade para a investigação da etiologia do distúrbio de caráter; e, de fato, é na vida familiar, ou seu substituto, que o *caráter* da criança está sendo construído de modo positivo. (Winnicott, 1965 ve, p. 279)

Nos casos em que há necessidade de psicoterapia, Winnicott considera que o sofrimento no distúrbio de caráter pertence unicamente aos estágios iniciais da doença, necessitando de ajuda para as características e necessidades próprias deste estágio. O que ocorre é que o indivíduo desenvolve um modo de ser no qual os ganhos secundários passam a preponderar para diminuir seu sofrimento, interferindo também no impulso do indivíduo para buscar ajuda ou aceitar a ajuda oferecida.

De modo resumido, num tratamento psicoterápico, ocorre a reprodução de exemplos resultantes do fracasso ambiental original somado à experiência de raiva vivida pelo paciente, libertando seus processos maturacionais. O indivíduo encontra-se, então, num estado de dependência, necessitando de

apoio ao ego e de segurança ambiental no contexto de tratamento. Na fase seguinte, ocorre um período de crescimento emocional em que o caráter se constrói positivamente e perde suas distorções. As fases de atuação constantes são inerentes ao processo e podem ter um valor positivo, considerando que todo o tratamento é complexo. Muitas vezes, os responsáveis pelo caso ignoram a importância destes momentos e acabam por abandonar o caso. Além disso, no ambiente escolar, podem ser considerados exemplos de crianças que “não têm jeito”, “não têm conserto”, “nunca irão mudar”, por se tratar de um tratamento que exige muita paciência e dedicação dos cuidadores. Cito Winnicott:

A conversa das professoras chega mais uma vez até mim: “...e vocês sabem o que ela fez no semestre passado? Trouxe-me um ramo de violetas, e eu quase me deixei iludir, mas soube que ela as roubara do jardim vizinho! ‘Dai a César...’, disse eu. Imaginem que ela rouba dinheiro e depois oferece doces às outras crianças...!” (Winnicott, 1957d, p. 94)

Sem a expectativa de especificar o modo de tratamento psicoterápico para esses casos, vemos a importância de educadores e profissionais da educação em geral aproximarem-se de visões que explicam fenômenos como o citado acima para que a reflexão acerca das dificuldades encontradas por eles no âmbito escolar possam ser cada vez mais enriquecidas. Como pessoas que presenciam o desenvolvimento emocional das crianças diariamente, compreendem situações rotineiras que os ajudem a refletir além do senso comum, entendendo como algumas questões de seu cotidiano são explicadas e estudadas cientificamente, contribuindo para questionamentos e reflexões acerca de suas origens. Podendo haver também contribuição em casos em que a escola pode acompanhar um aluno que esteja passando por um tratamento psicoterápico psicanalítico, obviamente, fora do ambiente escolar. A escola, neste sentido, é fundamental para manter a esperança naquele indivíduo que

aparentemente ainda “não melhorou”²³, pois tem um papel importante na ajuda que pode oferecer neste sentido, livrando-se de “pré-conceitos” de que determinado aluno não tem solução e está fadado ao fracasso que trazem somente malefícios para o desenvolvimento emocional de qualquer educando ou até mesmo compreender algumas fases em que suas atitudes podem ser interpretadas ou atendidas de modo que o ajude.

O aspecto psicoterápico destes casos seria um trabalho à parte deste estudo, com outro enfoque e não pertencendo aos limites que professores e cuidadores presentes na escola possuem. A ajuda que estes profissionais podem dar a essas crianças tem um caráter preventivo e não terapêutico, o que pode significar, inclusive, a prevenção da necessidade que aquela criança possa apresentar de um trabalho terapêutico posterior, quando suas atitudes já se tornaram muito frequentes, e a escola já não possui recursos suficientes para sobreviver.

O sofrimento, nos distúrbios de caráter, pertence aos estágios iniciais da doença do indivíduo. Os ganhos secundários passam rapidamente a preponderar, diminuindo este sofrimento e interferindo no impulso do indivíduo para buscar ajuda ou para aceitar a ajuda oferecida. No caso da doença escondida e de distorções do ego, a psicoterapia é necessária.

Num processo psicoterápico, o reconhecimento do fracasso do analista ou de seus cuidadores, torna o paciente capaz de ter raiva, em vez de ficar traumatizado. “O paciente necessita retornar, através do trauma da transferência, ao estado de coisas que existia antes do trauma original.” (Winnicott, 1965 ve, p.282). A reprodução da raiva, somada à reprodução de exemplos resultantes do fracasso ambiental original, liberta os processos maturacionais do paciente. Estes processos são caracterizados por um estado de dependência, sendo necessários apoio ao ego e uma boa administração ambiental que signifique segurança no contexto de tratamento. A fase seguinte

²³ Winnicott descreve o tratamento psicoterápico de modo mais detalhado em seu texto “A psicoterapia de distúrbios de caráter” (cf Winnicott 1965 ve)

precisa ser um período de crescimento emocional no qual o caráter se constrói positivamente e perde suas distorções.

No caso da tendência antissocial, a atuação é uma alternativa para o desespero, visto que o paciente não tem esperança de corrigir o trauma original, vivendo num estado de relativa depressão ou de dissociações que mascaram o estado caótico e ameaçador. Porém quando o paciente começa a estabelecer uma relação com o objeto é que se inicia uma tendência antissocial, ou seja, passa a sentir uma compulsão para roubar (o que significa que está fazendo reivindicações) ou para ativar uma administração implacável ou mesmo retaliativa por conta do seu comportamento destrutivo. Estes casos são, por vezes, abandonados principalmente porque os responsáveis não consideram ou ignoram que as fases de atuação têm um valor positivo, no sentido de revelar que o paciente está conseguindo iniciar o estabelecimento de uma relação com o objeto. Numa situação concreta, a dificuldade que surge é que a criança não sabe qual era a privação original e a “sociedade não está disposta a admitir o elemento positivo na atividade antissocial, em parte porque a sociedade está (naturalmente) irritada por ter sido ferida e, também em parte, porque a sociedade ignora esse aspecto importante da teoria.” (Winnicott, 1966 c, p.295)

O autor afirma que:

Nos mais simples termos possíveis, a tendência antissocial é uma tentativa de estabelecer uma reivindicação. Normalmente, a reivindicação é admitida. Em psicopatologia, a reivindicação é uma negação do que o direito a reclamar se perdeu. No comportamento antissocial patológico, o jovem antissocial é impelido a corrigir e a fazer com que a família ou a sociedade corrija a omissão esquecida. O comportamento antissocial pertence a um momento de esperança numa criança que está, sob outros aspectos, sem esperança. No ponto de origem da tendência antissocial está uma privação, e o ato antissocial visa corrigir o efeito da privação, negando-a.” (Winnicott, 1966 c, p.295)

Diante dessas contribuições, pode-se considerar que Winnicott traz soluções e modos de se prevenir problemas e dificuldades no trajeto do

desenvolvimento da personalidade de uma criança de modo que sua teoria pode ser aproveitada nos ambientes escolares, principalmente pelos professores, pois a angústia gerada num ambiente educativo por conta do comportamento dos alunos pode ser tão grande que todo o ambiente pode adoecer. Utilizando-se das afirmações de Winnicott, tanto teóricas como práticas, os educadores possuem recursos que os possibilitam de ajudar a criança que necessita de apoio, a família desta criança e toda a comunidade escolar, além de si mesmo.

Capítulo 5. Winnicott para professores

A questão emocional do educador é de extrema importância para um bom trabalho com as crianças. Adultos maduros que conseguiram desenvolver-se emocionalmente e conquistaram uma independência emocional é que são capazes de contribuir para o mesmo caminho numa criança, caso contrário, além de não conseguir ajudar o educando, também sofre mais com suas próprias falhas emocionais, gerando assim um ambiente ruim para todos, que sobrecarrega os adultos e que angustia as crianças necessitadas de ajuda²⁴.

Ao falar de professores e de cuidadores de crianças em geral, Winnicott apresenta uma visão importante para a função emocional do

²⁴ Winnicott faz uso de adjetivações como crianças insanas, doentes, perturbadas. Adjetivos esses que são atribuídos às crianças que apresentam algum tipo de desordem emocional que atrapalham seu desenvolvimento e convívio social. Interpretamos aqui que sua conotação não atinge a necessidade, por exemplo, do uso de medicamentos. O que é considerado doença neste sentido pode ser tratado e evitado por um bom ambiente acolhedor. Essas expressões não são mais usadas hoje em dia, principalmente pela tendência atual de inclusão de todas as crianças sem rótulos que as possam prejudicar. Vale destacar que, mesmo com a tentativa de educadores de evitar tais rotulações, a criança que apresenta atitude antissocial frequente acaba por se revelar aos colegas e se destaca do grupo de modo que, muitas vezes, pode prejudicá-la ainda mais. Além da problemática central, passa a ser foco das preocupações de todos os envolvidos em seus atos.

educador. Para ele, as pessoas que trabalham com crianças, principalmente com as crianças difíceis, devem ser pessoas com algumas características importantes para que o trabalho seja bem realizado. Início, então, com uma afirmação do autor:

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, p.61)

Apesar do contexto apontado por Winnicott ser o da realidade de alojamentos em tempos de guerra, seu comentário abrange todas as pessoas que trabalham com crianças, preocupando-se com as atitudes de quem trabalha com seres humanos. Para ele, a psicanálise “não só contribui para a compreensão da delinquência como é enriquecida por uma compreensão do trabalho daqueles que lidam com delinquentes.” (Winnicott, 1958 c, p.135), ou seja, suas afirmações abrangem não somente a realidade de alojamentos e instituições específicas para delinquentes como também escolas regulares nas quais a delinquência pode estar presente em maior ou menor grau. Ao afirmar a importância desse preparo aos cuidadores, o autor não somente está pensando nas crianças, como também se preocupa com a saúde de todo o pessoal envolvido:

Isso não é apenas porque essas crianças necessitam de orientação e educação especiais, mas também porque acabam esgotando as pessoas que trabalham no alojamento e causando nelas um sentimento de impotência. Num trabalho tão difícil como o exigido por crianças problemáticas, é preciso que haja alguma esperança de recompensa

para esforços desenvolvidos, mesmo que tal recompensa nunca aconteça realmente. (Winnicott, 1947e, p.73)

A justificativa que Winnicott aponta é que as crianças mais difíceis acabam, muitas vezes, por confundir as pessoas que cuidam delas, fazendo com que estas pessoas sintam-se loucas. Cada criança perturbada acaba por ser sempre uma complicação e uma desvantagem para a comunidade que a recebe, pois não contribuem em nada e absorvem muita energia emocional. São crianças que necessitam de terapia individual e que, pelas dificuldades encontradas em iniciar este tipo de atendimento, acabam por nunca iniciarem tal tratamento. Essas crianças não apresentam dificuldades que possam ser atribuídas ao professor, pois seus problemas são mais complexos e profundos do que os tratados por educadores numa escola. Porém, considerando o convívio dos professores e a carga emocional que estes acabam recebendo por conta deste convívio, conhecer essas situações e desenvolver modos de manejá-las em benefício da criança e de sua própria saúde mental revela-se cada vez mais necessário. Esta questão é colocada por Winnicott como sendo uma dificuldade na época em que escreveu sobre o tema, em 1947, na Inglaterra, mas este problema ainda não foi superado, pois ainda não existe um número significativo de instituições satisfatórias para essas crianças. Ribeiro (2008) afirma que o modo como Winnicott refere-se ao trabalho da professora,

...pode remeter-se às mesmas críticas relacionadas aos cuidados maternos, quando se fala de uma necessidade de adaptação absoluta da mãe às necessidades do bebê. Embora Winnicott não utilizasse a terminologia “suficientemente boa” quando se referia à professora, e sim em relação à mãe, penso que o raciocínio é o mesmo: se a mãe é falível, porque humana, o mesmo parece válido para professores. (Ribeiro, 2008, p. 169)

A preocupação de Winnicott com o bom relacionamento entre o educador e a criança surge em vários momentos ao longo de seus textos, atribuindo inclusive ao educador a mesma “importância ou necessidade daquele que cuida de um bebê” (Winnicott, 1990, p.94).

O autor sugere, por exemplo, que a criança seja apresentada, inicialmente, ao seu cuidador, para que haja a possibilidade de aceitá-la ou recusá-la, de acordo com o que este cuidador sente por aquela criança e, assim, decide por sua admissão ou não. Desse modo evita-se que se alimentem sentimentos negativos pelas crianças. Para Winnicott: “Se ele achar que pode absorver essa nova criança é porque começou a querê-la.” (Winnicott, 1947e, p.73)²⁵

Outro aspecto que o autor aponta para a saúde do educador é a questão do descanso, com a necessidade de se ter uma vida satisfatória, de desfrutar de tempo livre, férias adequadas e remuneração financeira condigna, para a realização de um trabalho válido com crianças antissociais insanas. Além disso, existe um número limitado de crianças que podem ser cuidadas por uma única pessoa, pois é um trabalho que envolve excessiva tensão emocional, mesmo quando se trata de pessoas fortes, capazes de demonstrar um sentimento de amor profundo, sem sentimentalismos, e uma disponibilidade imediata quando estiverem trabalhando. Para manter essa sanidade, Winnicott sugere, além das férias periódicas e de uma vida pessoal tranquila, que haja conversas informais sobre as crianças, pois “Só assim o jovem poderá ser considerado pelo pessoal como um ser humano total, com uma história de desenvolvimento e um ambiente familiar, e um problema atual” (Winnicott 1944 c, p.189)

Os educadores devem também devem ter um amadurecimento pessoal para que sejam pessoas confiantes e autônomas, pois somente a confiança em si mesmo possibilita uma atitude natural e coerente. O autor indica que pessoas a quem precisam dizer o que fazer são inúteis neste trabalho, porque

²⁵ Atualmente, em nosso país isso seria inviável por diversos motivos, porém, refletir sobre essa questão pode auxiliar os professores a refletir sobre o aluno e o que ele sente, mais dificuldade ou facilidade em lidar.

é necessário ter habilidade para resolver diversas questões no momento certo, muitas vezes, rapidamente e de modo natural para os envolvidos.²⁶

Frequentemente, o que ocorre, é que essas pessoas, por terem desenvolvido sua autonomia e independência acabam por se aborrecer também ao cumprir ordens, pois preferiam trabalhar por iniciativa própria. Todavia, em muitos casos, quando as crianças são antissociais, a administração tem de ser forte e não pode evitar ser ditatorial; por isso, o pessoal deve estar constantemente executando ordens do coordenador ou alguém hierarquicamente superior.

Além disso, há de se separar dois tipos de trabalhos importantes nesses casos: o cuidador direto das crianças e a pessoa que cuida da parte administrativa. Esses dois trabalhos não devem ser realizados pela mesma pessoa, pois a assistência direta à criança é um processo que deixa a pessoa com poucas reservas emocionais para que se depare com problemas administrativos, como o contato com a polícia²⁷. Winnicott considera que a pessoa com capacidade para cuidar de problemas administrativos, provavelmente, não apresenta características eficazes na prestação de cuidados à criança.

Este trabalho diário e constante deve ser sempre no sentido de levar as crianças a confrontarem-se com as consequências de suas próprias ações e, na maioria das vezes, isso só é possível se forem adotadas medidas ditatoriais, como regras e punições de acordo com a ação da criança²⁸.

Winnicott afirma, em seu texto intitulado “Alojamento para crianças em tempo de guerra e em tempo de paz” (1948 b), que as crianças esperam que a sociedade, num sentido mais amplo, forneça-lhes a referência que seus

²⁶ A importância da autonomia emocional de professores e educadores, assim como de boas condições de trabalho relacionam-se, neste caso, aos prejuízos que a falta de recursos governamentais a esses profissionais causam diretamente às crianças cuidadas por eles.

²⁷ Como estamos falando de delinquência e atos antissociais, as possibilidades de ter contato com a polícia por crimes cometidos dentro do ambiente escolar é uma realidade em nosso país. Cada vez mais escolas e polícia trabalham juntas nas tentativas de soluções possíveis para a questão da delinquência.

²⁸ O tema punição será abordado em outro momento.

próprios lares não conseguiram lhes dar. Por isso a equipe de trabalho, se inadequada, torna impossível o tratamento e pode levar o próprio pessoal a problemas de saúde e colapsos nas relações entre eles. Deste modo, o que Winnicott aconselha é que as pessoas que optam por cuidar de crianças tenham plena consciência do trabalho que irão dispende para que o resultado seja positivo. Ele ataca o que considera uma das maiores ameaças a um avanço na direção deste trabalho bem executado. Esta ameaça é colocada por ele como a atitude sentimentalista em relação ao crime ou ao ato antissocial. Diante disso, no texto *A tendência antissocial* (1958 c), o autor afirma que o tratamento da tendência antissocial não é a psicanálise, pois o que a criança delinquente necessita é de um ambiente que deve dar nova oportunidade à ligação egoica, uma vez que a criança percebeu que foi uma falha ambiental no apoio ao ego que redundou originalmente na tendência antissocial. Desse modo, podem-se incluir, neste trabalho, os ambientes que acolhem o delinquente, já que é a estabilidade do novo suprimento ambiental que dá a terapêutica. Os sintomas antissociais são sempre uma tentativa de recuperação ambiental e indicam esperança.

O fracasso de não recuperar este ambiente ocorre porque a criança não tem consciência do que está acontecendo. Em casos específicos de trabalho com delinquentes²⁹, fora do ambiente escolar regular, Winnicott diz:

A criança antissocial necessita, portanto, de um ambiente especializado que possua um objetivo terapêutico e seja capaz de dar uma resposta fundamentada na realidade à esperança que se expressa através dos sintomas. Isso, entretanto, tem que ser feito por um longo período, para tornar-se eficaz como terapia, uma vez que, como eu disse, muita coisa é inacessível à criança como sentimento consciente e memória; e a criança também tem que adquirir confiança no novo ambiente, em sua

²⁹Como exemplo no Estado de São Paulo, a Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA), uma instituição vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania, que possui como objetivos aplicar medidas socioeducativas de acordo com as diretrizes e normas previstas no Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

estabilidade e capacidade para a objetividade, antes que as defesas possam ser abandonadas – defesas contra a ansiedade intolerável que é sempre suscetível de ser reativada por uma nova privação. (Winnicott, 1965k, p.200)

É comum que a criança angustiada se volte para os ambientes ao seu redor na tentativa de suprir e tamponar seus sentimentos ruins:

Ao constatar que o quadro de referência de sua vida se desfez, ela deixa de se sentir livre. Torna-se angustiada e, se tem alguma esperança, trata de procurar outro quadro de referência fora do lar. A criança cujo lar não lhe ofereceu um sentimento de segurança busca fora de casa, das quatro paredes; ainda tem esperança e recorre aos avós, tios, tias, amigos da família, escola. Procura uma estabilidade externa sem a qual poderá enlouquecer. Fornecida em tempo oportuno, essa estabilidade poderá ter crescido na criança como os ossos em seu corpo, de modo que, gradualmente, no decorrer dos primeiros meses e anos de vida, terá avançado, da dependência e da necessidade de ser cuidada, para a independência. ***É frequente a criança obter em suas relações e na escola o que lhe faltou no próprio lar*** (grifo meu). (Winnicott, 1946 b, p.130)

Na visão winnicottiana, a criança antissocial está indo um pouco mais longe na busca por seu crescimento emocional. Ela recorre à sociedade em vez de recorrer à família ou à escola para obter sua estabilidade. Deste modo, o comportamento antissocial passa a ser um pedido de ajuda para pessoas fortes, amorosas e confiantes, apesar da doença dos delinquentes impedirem que possam ter um sentimento de segurança por alguém. Na busca por estabilidade, o ambiente exerce um papel extremamente significativo, e o trabalho do psiquiatra refere-se às dificuldades que surgem em relação às falhas e omissões ambientais, e esse fato só acentua a importância vital do ambiente em que a criança convive, além do contexto familiar.

Em vista desta situação, Winnicott considera que a melhor forma de assumir alguma responsabilidade a respeito, dando apoio de modo inteligente

para aqueles que cuidam de crianças com tendência para o comportamento antissocial. A preocupação de Winnicott com o cuidado e tratamento da delinquência abrange outras áreas como a Educação, a Medicina, a Assistência Social, a Justiça etc. Seu apelo é para que se considere o delinquente juvenil do ponto de vista do tipo de provisão social existente que seria mais útil no caso individual, além de dar ênfase especial à necessidade de alojamentos e de pessoas que os dirijam; alojamentos que sigam uma visão do delinquente como doente e precisando da sobrevivência de pessoas que possam iniciar seu bom relacionamento com o ambiente novamente. Este funcionamento funcionaria como uma “medicina preventiva”, destacando a necessidade de um “diagnóstico individual e social das crianças que frequentam essas escolas, para que o pessoal possa estar consciente do número de casos em que estão fazendo terapia com crianças antissociais” (Winnicott, 1984, p.183)

Na área da assistência social, Winnicott sugere que é necessário que o profissional esteja apto a compreender o estágio do desenvolvimento emocional do indivíduo, quando a perda ocorreu, a fim de que possa ser avaliado o tipo de reação à perda e, assim, iniciar um encaminhamento coerente com a história de vida de cada criança. Uma simples pesquisa entre as crianças delinquentes é sempre em vão, pois raramente se chegam a assuntos secretos, na verdade, quando se faz perguntas diretas o que se pode esperar das crianças é que mintam.

Para uma melhor visão prática das crianças por educadores, farei uso do texto “Alguns aspectos psicológicos da delinquência juvenil” (1946 b), no qual Winnicott explica algumas possibilidades de desenvolvimento característico de algumas crianças, que facilita o trabalho e a maneira de se tratar cada criança. Seriam três tipos: a criança antissocial, a criança normal e a criança que se encontra num estado intermediário.

A criança antissocial é aquela que, através de seus atos, procura o controle de pessoas fortes, amorosas e confiantes. São, em sua maioria, o que

o autor denominou de doentes³⁰, as quais o sentimento de segurança não chegou à vida da criança a tempo de ser incorporado às suas crenças. O segundo caso, a criança normal, é aquela que recebeu ajuda nos estágios iniciais pelo seu próprio lar e, assim, desenvolve a capacidade para controlar-se. O que ela desenvolve é denominado, por vezes, “ambiente interno” e possui uma tendência para descobrir um bom meio. Este “ambiente interno” não foi criado pela criança antissocial, por isso, ela necessita de um controle externo, se quiser ser feliz e capaz de brincar e trabalhar. O caso intermediário é explicado por Winnicott da seguinte maneira:

Entre esses dois extremos – crianças normais e crianças doentes, antissociais – estão as crianças que podem ainda vir a acreditar na estabilidade, se uma experiência contínua de controle por pessoas extremosas puder ser-lhes proporcionada durante um período de anos. Uma criança de 6 ou 7 anos tem muito mais possibilidade de receber ajuda desse modo do que uma criança de 10 ou 11 anos. (Winnicott, 1946,b, p.131)

Esta classificação feita por Winnicott não possui o caráter de marginalização do delinquentes ou de não haver flexibilidade no diagnóstico de uma criança, pelo contrário, no caso dos educadores, pode auxiliar muito à medida que as necessidades dessas crianças mudam muito de acordo com sua experiência pessoal. Vale lembrar que o autor defende a ideia de que uma criança inadequada pode perturbar toda a organização, se estiver inserida num grupo com crianças com outra problemática, dificultando demais o trabalho do educador, pois pode acarretar num desmoronamento de toda uma situação que estava sob controle do cuidador, o que também não possui caráter discriminatório.

Com base nisso, a orientação é que um bom modo de avaliarmos a saúde de uma criança é observarmos o surgimento e manutenção do brincar

³⁰ Consideramos aqui a nomenclatura usada por Winnicott como se referindo a crianças com dificuldades emocionais e não crianças fisicamente doentes. Da mesma forma, podemos considerar a nomenclatura “normal”.

construtivo³¹. Este processo não pode ser implantado, aparece com o tempo e é resultado da totalidade das experiências de vida da criança no ambiente, proporcionadas pelos pais ou pelos que atuam como pais. Apesar destas constatações, de modo geral, numa instituição que abriga crianças delinquentes, a finalidade não é a cura de suas doenças. Winnicott diz:

Os objetivos são, em primeiro lugar, prover teto, comida e roupa a crianças que foram negligenciadas; em segundo lugar, criar um tipo de vida em que as crianças tenham ordem em vez de caos; e em terceiro lugar, impedir, para o maior número possível de crianças, a ocorrência de um choque com a sociedade, até que se soltem no mundo por volta dos 16 anos de idade. Não é bom misturar as coisas e fingir que, neste extremo da escala, está sendo feita uma tentativa para criar seres humanos normais. Severidade é essencial em tais casos, e se a isso se puder acrescentar alguma humanidade, tanto melhor. [...] É importante lembrar que, se o rigor do ambiente é a base, as crianças sentir-se-ão desorientadas se em tal ambiente houver exceções e escapatórias. Se for preciso haver um ambiente rigoroso, então que seja coerente, confiável e justo, para que possa ter valor positivo. (Winnicott, 1965 k, p.207)

No ponto de vista de Winnicott, a realização deste tipo de trabalho seria uma grande realização da medicina preventiva, “mesmo sem se levarem em conta os aspectos mais profundos do desenvolvimento emocional, como a riqueza da personalidade, o vigor do caráter e a capacidade para a autoexpressão plena, livre e madura.” (Winnicott, 1951 a, p.194)

Muito além do ensino, a ênfase no ambiente deve ser em relação à administração das emoções e não ao ensino, que deve ser secundário nesses casos. O autor aponta para a questão de que o ensino em instituições para delinquentes deve ser mais especializado, de natureza mais corretiva do que apresentação de conteúdos pedagógicos. O que significa, no contexto de

³¹ As questões que envolvem a brincadeira na teoria winnicottiana, seus significados e importância para a criança serão abordados de modo mais específico posteriormente.

Winnicott, que para a criança desajustada, “escola” tem o significado de “alojamento”. Os resultados acadêmicos, nesse modo de pensar, são o que menos importa, quando a escola pôde manter um aluno sem excluí-lo ou expulsá-lo até que ele tenha adquirido a possibilidade de se situar numa área mais ampla de sua existência.

Quando uma escola dá a oportunidade para o ensino criativo, dando educação a crianças normais, estará fazendo um trabalho muito diferente daquele em que os alunos não se mostram aptos a empenharem-se na aprendizagem, porque estão envolvidos com o estabelecimento de sua própria identidade, resultado da perda do senso de identidade que acompanha toda privação. Por isso, o autor afirma:

[...] aqueles que estão envolvidos na administração de crianças antissociais não são professores de escola que acrescentam aqui e ali uma pitada de compreensão humana; são, de fato, psicoterapeutas de grupo que acrescentam uma pitada de ensino. (Winnicott, 1965 s, p.215)

A importância da consciência do educador sobre seus atos nesses casos é fundamental no cuidado de crianças que sofreram privação, pois as pessoas que trabalham com estas crianças estão todo o tempo sendo vítimas de agressão por conta de um revide pelas falhas ambientais anteriores, que não foram da responsabilidade deles. Porém devem sobreviver e, para isso, é necessário que se saiba enfrentar e suportar essa tensão para que, em alguns casos, essa falha possa ser corrigida. Portanto é de extrema importância que o educador saiba o que está fazendo e que sua atitude não será bem-sucedida o tempo todo. Um trabalho que “só vale a pena ser feito se for pessoal e se aqueles que o estão realizando não forem sobrecarregados” (Winnicott, p.210)

A sobrevivência significa, neste contexto, que os educadores devem continuar vivendo e passarão ilesos pelas rebeldias e agressões de seus educandos. Somente deste modo os educadores podem ser usados pelas crianças de um modo natural, contribuindo para que esta criança desenvolva a capacidade para fazer um gesto de natureza amorosa, mesmo que de modo

simplificado. É através da sobrevivência das pessoas que estão envolvidas afetivamente com estas crianças que surgirá, então, a possibilidade desta criança vir a ser algo semelhante ao que seria caso não houvesse sofrido um rompimento abrupto e desastroso do ambiente que era, até então, suficientemente bom. Diferentemente da espera por gratidão, a sobrevivência implica em estar apto a enfrentar frustrações no trabalho e revide das crianças. Winnicott escreve:

Vocês poderão, ocasionalmente, ouvir a expressão “muito obrigado”, mas certamente a mereceram, porque estiveram empenhados em fazer algo que tinha de ser feito quando a criança se encontrava num estágio anterior de seu desenvolvimento e estava perdida em virtude de indesejáveis quebras na continuidade da vida em seu próprio lar. Certamente haverá fracassos, e isso também é algo a que vocês terão que sobreviver, a fim de desfrutar de êxitos ocasionais. (Winnicott, 1984 g, p.257)

Independentemente de quais instruções deva-se dar aos alunos em termos de conteúdos didático-pedagógicos, o professor deve ter a preocupação de conhecê-los enquanto indivíduos, e não é compromisso de um professor estar preparado para a formulação de um diagnóstico. Winnicott aponta ser essa a maior contribuição que a psiquiatria infantil possa dar aos educadores, indicando-lhes os caminhos para se entender a natureza de seus alunos e, assim, poderem ajudá-los preventivamente ou até mesmo indicando de modo adequado uma ajuda psicoterápica.

Winnicott revela, de modo pessoal, sua atitude em circunstâncias como essas em seu texto “A criança desapossada e como pode ser compensada pela falta de vida familiar” (1965 k), o autor afirma que se ele mesmo estivesse nessa situação, “logo que uma criança fosse entregue aos meus cuidados quereria reunir imediatamente todos os fragmentos de informações que pudesse colher sobre a vida da criança até aquele momento.” (Winnicott, 1965k, p. 208)

Conhecer o aluno inclui ouvi-los com respeito à sua história, dar atenção às suas queixas e sensações de injustiça, o que, segundo Winnicott, pode ser,

muitas vezes, mais terapêutico do que uma psicoterapia propriamente dita. Dando-se tempo ao tempo e sem adotar uma atitude moralista, a compreensão e escuta de suas histórias pode, em muitos casos, ajudá-los a entender seus sintomas, considerando que, num tratamento mais longo e psicoterápico, o que se faz em psicanálise é reunir uma extensa série de histórias. A necessidade dessas crianças pode ser vista quando comparamos estas necessidades com as de uma criança normal. Este cuidado é tratado por Winnicott na seguinte afirmação:

Aqueles que estão cuidando de crianças que sofreram de privação podem ser ajudados pelo reconhecimento de que cada criança traz consigo, em certa medida, a capacidade para aceitar um território neutro, localizado de um modo ou de outro na masturbação, ou no uso de uma boneca, ou no prazer de uma cantiga de ninar, ou alguma coisa do tipo. Assim, através do estudo daquilo de que as crianças normais gostam, podemos aprender do que é que essas crianças que sofrem de privação necessitam absolutamente. (Winnicott, 1965 k, p.213)

O problema de se trabalhar com crianças difíceis pode trazer, em muitos momentos, uma sensação de desencorajamento, mas há que se policiar todo o tempo para que a escola voltada a essas crianças não se torne uma escola “comum”, com crianças saudáveis de famílias estruturadas, pois, assim, não haverá real contribuição no desenvolvimento individual delas. A separação entre a criança normal e a delinquente é clara na visão winnicottiana no sentido de cuidados e modos de agir diferentes no ambiente educacional, conforme já mencionado anteriormente.

Winnicott faz uma distinção entre as crianças que procuram por ajuda no consultório e as classifica em duas amplas categorias: “crianças cujos lares não existem, ou cujos pais não conseguem estabelecer uma base para o desenvolvimento delas, e crianças que têm um lar, mas nele um pai ou uma mãe mentalmente doente.” (Winnicott, 1948, p.82). O autor compara as necessidades dessas crianças às crianças que, em tempos de guerra, eram difíceis de se adaptarem aos alojamentos afirmando serem estas necessidades semelhantes por terem tido em suas vidas um ambiente que as frustrou.

Portanto, o que essas crianças necessitam é de estabilidade ambiental, cuidados individuais e continuidade desses cuidados, considerando um padrão comum de cuidados físicos.

A dificuldade que os professores possam ter com a agressividade dessas crianças varia de acordo com a idade e o desenvolvimento afetivo de cada criança. Situações comuns do cotidiano escolar como crianças que mordem outras crianças, crianças que agredem verbalmente ou fisicamente outras crianças ou professores, crianças que não conseguem se defender quando são agredidas, agressões repetidas contra a mesma criança (*bullying*), mentiras, pequenos furtos, entre outras situações muito comuns e diárias no ambiente educacional são explicados por Winnicott ao longo de sua obra através de sua teoria do desenvolvimento emocional, além de observações e comentários diretos que o autor faz para pais e educadores.

Na prática, educadores sem um embasamento teórico, muitas vezes não entendem o que pode estar se passando com aquela criança numa situação de agressividade, agindo de modo moralista, impondo regras ou punições que não ajudarão em seu desenvolvimento ou utilizando-se de modos de agir de acordo com sua própria educação. Educadores em vários ambientes educacionais apresentam, muitas vezes, uma dificuldade em entender a necessidade da criança de expulsar instintos agressivos.

A atmosfera de ditadura nunca é satisfatória, quando se trata dos cuidados de crianças turbulentas e antissociais. Nos casos em que se utiliza tal modo de lidar com crianças, todo o tempo dela fica preenchido, porém, corre-se o risco de que, crescendo num ambiente de ditadura, as crianças também se tornem ditadores, o que leva os educadores a acreditarem que este modo rígido de tratar as crianças pode também se tornar eficaz em qualquer ambiente educacional, inclusive com crianças normais, o que Winnicot nega absolutamente. Neste modo de se educar, as punições são comuns e são consideradas uma alternativa de se trabalhar com as crianças sem questionamento das consequências emocionais desta prática.

Segundo Ribeiro (2008), a professora de crianças mais velhas, muitas vezes, aproveita da submissão que a criança já tem para o ensino, assim estabelece uma relação com os alunos num plano mais intelectualizado e

menos afetivo. No entanto, assim como as crianças que estão se adaptando à escola por motivo de transferência ou por serem muito novas e estarem iniciando esta experiência pela primeira vez, o ambiente escolar deve se apresentar de modo acolhedor e o papel da professora é imprescindível nestes momentos.

A sensibilidade e disposição emocional do professor deve compreender o que Winnicott cita como algo amedrontador e que, nos aspectos que consideramos aqui, não é um fenômeno específico de crianças pequenas, mas sim momentos que surgem ao longo de todo desenvolvimento emocional:

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

Estendo, assim, para todas as demais fases do desenvolvimento emocional de uma criança ou adolescente, o fato de que a cada tentativa de “saída do cercado”, ou seja, a cada tentativa de ampliação de seu universo, o ambiente deve mostrar-se acolhedor para evitar que ela se iniba de fazer novas tentativas que, em casos de experiências anteriores assustadoras, apresenta a tendência a relutar em fazer outras tentativas que poderão ficar acompanhadas cada vez mais de muita ansiedade.

Daí a importância de o ambiente reconhecer os sinais emitidos pela criança em direção ao mundo e, a cada momento, oferecer condições que favoreçam esse processo. Os sinais da criança são indicadores das suas necessidades de crescimento, e podem manifestar-se pelo olhar, por gestos disfarçados em busca de experiências. (Ribeiro, 2008, p. 162)

Deste modo, o professor é a figura central dentro que pode proporcionar um bom ambiente escolar e, conseguirá ser mais capaz de fazer isso, se não

sobrepuserem seu papel ao dos pais, com a compreensão de que para os pais é tarefa difícil perceberem-se excluídos das vivências do filho. A importância de proporcionar um ambiente no qual os pais possam expressar seus sentimentos sem serem criticados é também ressaltado por Winnicott. Assim a escola e a professora devem dedicar uma parte do seu tempo nessa escuta na qual os pais necessitam também de acolhimento. “Como nem sempre há interlocutores acessíveis, os pais acabam invariavelmente solitários e com pouca noção de seus sentimentos ambivalentes relacionados ao início da vida escolar e da separação de seus filhos.” (Ribeiro, 2008, p.166)

Ao preocupar-se unicamente com a criança, a escola, muitas vezes, deixa de lado esses pais, enquanto poderiam facilitar esse processo de separação de modo mais paciente e cauteloso, evitando, inclusive futuros problemas com pais que instalam mecanismos de defesa e acabam por apresentarem comportamentos inadequados que atrapalham ainda mais o desenvolvimento da criança e sua adaptação ao novo ambiente.

Como figura central, a professora da criança pequena participa dos papéis parentais “na medida em que a criança de 2 a 5 ou 7 anos está em franco processo de construção dos relacionamentos pessoais, formação de uma consciência pessoal, enriquecimento cultural, elaborações acerca do próprio corpo e construção do seu futuro.” (Ribeiro, 2008, p. 168)

O processo de ampliação de suas vivências na escola maternal ou creche é, então, naturalmente uma sequência em nossa sociedade do que foi vivido em família, e a criança passará a contar com oportunidades e experiências de crescimento que serão vividas e incorporadas pela criança no que Winnicott denominou de “primeira contribuição para higiene mental” (Winnicott, 1979, p.215).

O que diferencia de modo importante os papéis da mãe e da professora da criança pequena é o fato de que a mãe possui mais aparatos para cuidar da criança, além do que a criança que a mãe cuida é somente uma (ou duas no caso de gêmeos), enquanto a professora entra numa posição de ampliação de mundos para diversas crianças simultaneamente. Crianças que tiveram mães diferentes entre si e que tiveram cuidados também diferenciados de acordo com suas necessidades individuais de bebê. A devoção materna e as

orientações biológicas que seu bebê a deu, colocam a mãe num papel distinto do da professora. Esta (a professora) pode identificar-se com a mãe, mas precisa apresentar recursos como “a observação de crianças e a compreensão da psicologia infantil para poder exercer o seu papel, assim como o auxílio de especialistas, quando necessário” (Ribeiro, 2008, p. 168)

Winnicott atribui à professora a tarefa de observar a relação da mãe com seu filho para que possa fazer essa transição de ambientes de modo semelhante ao modo como a mãe age com a criança, diminuindo as possibilidades de fracasso do novo ambiente escolar.

Concordo com Ribeiro quando se baseia nas colocações de Winnicott para afirmar que “a observação pode mostrar à professora o modo de relacionamento mãe-criança: o contato físico e verbal entre elas, a independência da criança de acordo com a idade, a expressão de afetos, os cuidados corporais, entre outros aspectos.” (Ribeiro, 2008, p. 169)

Quanto melhor a professora conseguir reproduzir o padrão de relacionamento da mãe com a criança, melhor ela conseguirá manejar a inserção desta criança na adaptação ao ambiente escolar, desde que não tenha havido falhas maternas graves. Nestes casos, a escola pode “suplementar e corrigir esse fracasso” nos cuidados iniciais (Winnicott, 1979, p.216)

Ao falar do trabalho de professores com crianças com atitudes antissociais, o trabalho emocional e a dedicação deste profissional ao caso são similares a essa adaptação da criança pequena, com o agravante que esta criança não possui cuidados satisfatórios anteriormente, ou melhor, recebeu bons cuidados que repetidamente deixaram de acontecer.

O trabalho dos professores com crianças que apresentam atitudes antissociais, em geral, deixa de se parecer com o cuidado inicial das professoras maternas, o que não deveria acontecer, já que consideramos que a criança com tais atitudes, mesmo que já não seja mais um bebê ou uma criança pequena (e em geral não é), requer cuidados emocionais tão ou mais intensos que os bebês nas creches e berçários.

Nos casos de crianças com atos antissociais, em geral, o preparo dos professores no sentido de manejar esta criança para que passe a confiar no

ambiente distancia-se da responsabilidade e dos objetivos didático-pedagógicos que esta professora tem em mente.

As dificuldades que a escola possui no manejo de crianças com comportamentos antissociais poderiam ser amenizados se a postura que, em geral, é mais cobrada das professoras da escola maternal, pudesse permanecer nos casos de crianças maiores mal adaptadas ao ambiente escolar.

Assim como com as creches e berçários, a professora de crianças maiores, se bem orientada, pode contribuir para a judar esta criança em seus anseios e dificuldades emocionais, sem puni-la ou retaliar sua atitude. Diminuiria os problemas que a atividade de punição e de retaliação pode provocar, inclusive, a própria saúde emocional do professor.

Proponho que a afirmação a seguir, seja estendida para professores de crianças maiores que não deixam repentinamente de terem dificuldades emocionais, principalmente nos casos em que apresentam atitudes antissociais que surgem como sintoma de suas dificuldades e vivências emocionais anteriores com o ambiente:

A responsabilidade de participar da criação de crianças pequenas é grande, exige recursos pessoais que permitam que a professora se identifique com crianças, e também uma formação específica ligada à profissão, que envolve ainda as questões pedagógica e institucional. Entretanto, não se pensa, quando a referência é Winnicott, em “perfeição de máquinas”; as professoras, assim como as mães, vão sendo guiadas pelas crianças, aprendem com os próprios erros, desde que consigam suportá-los e sejam realmente inclinadas para essa profissão, mediante condições de trabalho satisfatórias. (Ribeiro, 2008, p. 169)

O aspecto pessoal do professor deve ser considerado, quando pensamos em crianças que necessitam de ajuda. A profissão “impossível” do professor consiste em características que vão além de sua formação técnica, exige também um preparo emocional efetivo e conhecimento sobre aspectos dinâmicos da psicologia infantil. Estes requisitos preparam os profissionais da

educação para que possam “contribuir com as discussões, nas instituições educacionais, sobre a elucidação aos profissionais acerca da necessidade de cuidados psicológicos, que são , como enfatiza Winnicott, inicialmente físicos” (Ribeiro, 2008, p. 170). Em casos nos quais a criança já passou da fase de necessitar de cuidados físicos básicos por apresentar certa autonomia como ir ao banheiro sozinha, alimentar etc., os cuidados psicológicos não devem ser negligenciados. A autonomia em termos práticos da criança que cresceu não pode enganar os professores e cuidadores de que ela não mais precisa da mesma atenção que tinha quando era bebê. É necessário conhecer cada aluno em suas dificuldades emocionais e não somente em suas dificuldades de desempenho escolar.

Do mesmo modo que nas creches e berçários a alimentação dos bebês e crianças pequenas deve ser ministrada de modo pessoal e não mecanicamente, as atividades pedagógicas posteriores também devem conter certa dose de afeto porque o amor à criança deve ser demonstrado através do modo como lhe é oferecido o alimento ou o conhecimento. O que é, muitas vezes, mais importante que o próprio alimento ou conhecimento, pois é o caminho de facilitação do contato da criança com o objeto (alimento ou conhecimento). O cuidado da escola de ter momentos agradáveis entre adultos e crianças facilita tanto a adaptação de crianças saudáveis ao novo ambiente quanto de crianças que necessitam de ajuda para desenvolverem confiabilidade neste ambiente.

“Na educação infantil” (e nos casos de crianças com histórico de dificuldades emocionais no início da vida) “são necessários adultos confiáveis, com os quais a criança possa identificar-se pelos seus verdadeiros sentimentos e atos, e não por sua capacidade de falar de educação.” (Ribeiro, 2008, p. 175) A semelhança entre os cuidados e preocupações da escola maternal com o trato com crianças que apresentam atitudes antissociais também refere-se aos momentos evolutivos e, de certo modo, regredidos da criança. Sobre a escola maternal, Ribeiro escreve:

Diversas outras formas físicas de amor são evocadas nesse momento evolutivo, e a criança retorna emocionalmente a períodos quando a sua

tranquilidade foi estabelecida pelo aconchego materno. É comum observar uma criança que, diante de uma agressão ou ao cair, comporte-se quase como um bebê, requerendo até um colo para restabelecer sua tranquilidade. Desse modo, professoras que não se sentem à vontade no contato físico interpessoal talvez tenham dificuldades em atender essa necessidade dos seus alunos em casos como esses. (Ribeiro, 2008, p. 170)

O trabalho com crianças que apresentam atitudes antissociais é, obviamente, mais difícil e exige mais do professor. Por isso as características de prevenção do trabalho que a escola pode proporcionar aos pais seria um modo mais amplo de iniciar um trabalho social de profilaxia com possibilidades de debate, discussões e reflexões da escola com a família.

Assim como “nos casos de difícil adaptação, a professora terá um duplo trabalho, pois precisará ser tão calorosa quanto firme nos seus propósitos de manter o aluno na escola, transmitindo essa firmeza para a criança e também para sua mãe” (Ribeiro, 2008, p. 170). Nos casos de prevenção da delinquência o trabalho caminha, além desta direção, no preparo do professor para sobreviver os ataques que sofrerá, certamente, no caso de ter conseguido estabelecer algum tipo de vínculo com esta criança.

Os ataques ao professor ou ao ambiente escolar geral pode demonstrar (nos casos das crianças com esse histórico) a esperança de confiar neste ambiente e, neste caso, a figura do professor é a que se mantém como o centro de sua relação com o ambiente, pois o professor é a pessoa com quem esta criança mais tem contato ao longo das atividades escolares.

Diferentemente de ampliar o universo desta criança, o professor, ao sobreviver, pode apresentar o início da possibilidade da criança de confiar no ambiente, contribuindo para o desenvolvimento do seu ego.

Assim como Ribeiro (2008), defendemos que a escola, ao perceber cedo os padrões de desenvolvimento das crianças, passando a agir no sentido de atender às suas necessidades, possibilita mais as chances de que as crianças possam participar da instituição de modo que esta contribua para seu desenvolvimento. “A atenção dada ao aluno no início da sua vida escolar - ainda que ocorra em idades diferentes e implique uma adaptação apropriada a

cada caso – é um dos fatores de prevenção dos problemas escolares e dificuldades do aprendizado” (Ribeiro, 2008, p.163)

Ampliando essas dificuldades escolares que a boa adaptação do aluno ao ambiente pode prevenir, pode-se refletir sobre a importância deste ambiente em casos onde a criança ainda não aprendeu a confiar em ambiente algum. Por dificuldade específicas de seu desenvolvimento, nestes casos, o trabalho do professor fica mais intenso e cuidadoso, pois a escola será, deste modo, o primeiro ambiente possível de se confiar. Falhas por parte dos responsáveis pela criança com histórico de não confiabilidade do ambiente podem acarretar num retrocesso no processo de adaptação pela sensibilidade que a criança pode possuir na construção de um vínculo de confiança.

É comum, por exemplo, presenciarmos professores enganando a criança, com a falsa ideia de que isso não acarretará em problemas futuros. Comentar com a criança “A mamãe está na sala ao lado”, “É só um pouquinho, você já volta pra casa” (quando isso não é verdade) pode ser arriscado no sentido de fragilizar a possibilidade de conseguir que esta criança comece a construir um vínculo de confiança neste professor. Ao ser franco e cuidadoso, a relação entre professor e criança fica mais limpa de qualquer possibilidade de sentimento de “traição” por parte dela. Ribeiro afirma que “a escola precisa inspirar segurança, tanto para a criança como para sua família: a segurança implica proteger a criança e, muitas vezes, seus pais de seus próprios impulsos e de suas possíveis consequências desastrosas. (Ribeiro, 2008, p. 167)

A atitude que, algumas vezes, vem dos pais de utilizar “pequenas mentiras” acreditando que isso facilita seu processo de adaptação, não pode ser utilizada por professores. A escola deve ser responsável por “resguardar a criança de possíveis intrusões do ambiente que sejam desfavoráveis ao seu crescimento” (Ribeiro, 2008 p.167)

A criança bem adaptada ao ambiente vai, paulatinamente, desenvolvendo o autocontrole, “assentado em bases com forte segurança emocional, a partir de um ambiente inicial colaborador nas vivências de separação (com uma dose de rebeldia inerente a esse processo)” (Ribeiro, 2008 p.167).

A família, no ponto de vista de Winnicott, oferece ao indivíduo duas oportunidades importantes para seu desenvolvimento: primeiro a oportunidade de retornar à dependência em momentos necessários, e a oportunidade de ir pertencendo a círculos cada vez mais amplos, como os agrupamentos sociais (escolas, clubes, igrejas etc). Winnicott afirma:

O afastamento parcial da criança de sua família – como a ocasião da entrada na escola -, assim como a busca de ligação a outros grupos, representa conquista da maturidade, visto que preserva a continuidade pessoal e os próprios impulsos espontâneos, mas também desenvolve a capacidade de identificação com segmentos maiores: ‘é a função da família constituir o terreno sobre o qual se desenvolve na prática esse dado essencial do crescimento pessoal. (Winnicott, 1999, p.137)

Considera-se, assim, que tanto quanto democratizar o conhecimento, uma das funções centrais da escola esteja em possibilitar as vivências da criança para além da família. Qualquer que seja a mudança no cotidiano da criança, como mudanças familiares comuns (nascimento de um irmão, ausência dos progenitores, perda de um animal de estimação etc), são percebidos pelo ambiente escolar. Deste modo, a estabilidade de um ambiente escolar saudável, contribui para que a criança supere dificuldades familiares e ambientes domésticos instáveis. Este ambiente escolar saudável só será possível com a presença de professores que apresentem características de criatividade e conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, mas que, acima disso, sente um interesse genuíno pelo desenvolvimento do seu aluno.

Capítulo 6. Escola como promotora da reflexão dos pais

Considerando que a escola representa vários papéis e exerce diversas funções numa comunidade, destacamos neste item a importância que o ambiente escolar possa apresentar aos pais que, muitas vezes, têm a escola como único ponto de contato com orientações profissionais advindas de estudos científicos baseados no conhecimento do desenvolvimento humano em seus amplos aspectos. Fulgêncio afirma que o entendimento teórico da

obra de Winnicott para a educação “não significa afirmar que os educadores e os pais precisam estudar a teoria, apropriando-se do jargão psicológico, mas sim que essa orientação teórica pode auxiliar aqueles que cuidam das crianças a usar aquilo que, em geral, essas pessoas já têm.” (Fulgencio, 2008, p. 105)

Partindo dessa ideia, propõem-se aqui algumas reflexões a partir das contribuições de Winnicott para a escola, para pais e mães a respeito de seus filhos no sentido de educá-los, acolhê-los e orientá-los de modo a contribuir para seu desenvolvimento afetivo e sua maturidade. Deste modo, pais e crianças podem se beneficiar dos contatos com a escola para aprender e se orientar a partir de reflexões, conversas, palestras que possam contribuir para o desenvolvimento das crianças, assim como dos próprios pais que, além de cuidar dos filhos, muitas vezes, necessitam também de auxílio para as próprias dificuldades emocionais ou apenas alguma orientação para que façam uso de recursos próprios, naturalmente desenvolvidos: “um profundo entendimento intuitivo da natureza humana, uma experiência de relacionamentos internos e externos, uma capacidade para a felicidade e a alegria de viver sem a negação da seriedade e a dificuldade que isto implica” (Winnicott, 1996 p, p. 94)

Os trabalhos de Luz (2008) chegaram a conclusões valiosas dessa importância que o ambiente escolar pode apresentar para a criança ao relatar que, na creche, a criança acaba, muitas vezes, encontrando a segurança necessária que não encontrava no ambiente familiar para vivenciar sua capacidade destrutiva. Nestes estudos, entendeu-se que a agressividade manifestada na Creche era uma tentativa de buscar nesse outro ambiente a segurança que não havia no ambiente familiar. Deste modo, o ambiente escolar representa muito mais do que somente um espaço de aprendizagens cognitivas, mas também um suporte e até mesmo um “porto seguro” para muitas crianças que não têm essa oportunidade em suas famílias.

Winnicott considera que o contato dos pais saudáveis com a criança é essencial para o desenvolvimento emocional dela e que estes fazem o papel de terapeutas, muitas vezes, somente por intuição. Para o autor, os pais exercem, em muitos casos, a função terapêutica através da administração do bom cuidado de seus filhos. Ele afirma:

[...] na grande maioria dos casos, os pais obtêm êxito em seus tratamentos por administração e não necessitam de ajuda de fora nem consultam um psiquiatra. De fato, eles conduzem suas crianças através das fases de comportamento difícil até que sejam superadas e adotam técnicas complexas que são parte integrante dos cuidados parentais. O que eles não podem nem devem fazer com o filho é esse trabalho psicoterapêutico, no qual é atingida uma camada que a criança mantém em reserva, fora do alcance dos pais, e que entra em contato com o inconsciente dela. (Winnicott, 1966 c, p. 299)

É bastante comum que professores, pais, mães e educadores de modo geral, optem por seguirem livros, dicas e orientações de profissionais da saúde, médicos, psicólogos, assistentes sociais, de modo que, em muitos casos, subestimam o próprio conhecimento de seu filho ou aluno. A teoria winnicottiana vem contra esta visão apesar de contribuir em muito com todos estes papéis com relação à criança, ou seja, Winnicott considera que o lugar mais apropriado para o desenvolvimento de uma criança seja um lar suficientemente bom para o desenvolvimento e crescimento desta, de modo que, se o ambiente é bom, não deve ter interferências de profissionais capacitados de diversas teorias, pois o bom lar supre, de modo mais adequado, todas as necessidades de uma criança. O autor afirma que:

É o funcionamento usual de bons lares que necessita de prioridade, pela simples razão de que as crianças que estão sendo criadas em seus próprios lares são as únicas que apresentam condutas satisfatórias e compensadoras; são cuidados dispensados a essas crianças que dão dividendos. (Winnicott, 1965 k, p. 195)

Assim, o cuidado que educadores e especialistas em crianças devem ter é delicado e deve-se sempre considerar que o bom lar possui um funcionamento suficiente para uma criança, oferecendo o que suas necessidades requerem. Num conselho dado por Winnicott, o psicanalista diz:

[...] devemos cuidar de nunca interferir num lar que esteja em pleno funcionamento, nem mesmo em nome de seu próprio bem. Os médicos são especialmente propensos a se intrometerem entre mães e bebês, ou pais e filhos, sempre com as melhores intenções, é claro, com vistas à prevenção de doenças e à promoção da saúde; e, nesse sentido, os médicos não são, em absoluto, os únicos infratores. (Winnicott, 1965 k , p. 195)

Uma criança que se desenvolve num ambiente favorável em casa possui poucas dificuldades no ambiente escolar e isso não deve ser confundido com a visão moralista de ambiente estruturado, enquanto formado por pai, mãe e filhos. A provisão ambiental pode ser fornecida por mães, pais, avós, pais substitutos, tias etc., de modo que o que é fundamental é a adequação deste ambiente para as necessidades da criança e não o estado social ou civil da família. Para uma criança pequena, o verdadeiro grupo é sempre o próprio lar e pode ser desastrosa a necessidade de uma ruptura na continuidade da administração familiar.

Winnicott escreve em sua teoria a importância do ambiente para que haja uma continuidade do crescimento emocional, aprofundando, assim, nas características deste processo e nos vários estágios em que pode existir um “perigo”, ou seja, estágios mais delicados em que alguns acontecimentos provenientes dos instintos ou de uma deficiência ambiental, necessitam de maior atenção.

Consideramos, portanto, com base na teoria de Winnicott, que a criança caminha da dependência para a independência de modo que, gradualmente, passe a identificar-se com grupos cada vez mais amplos, sem perder o senso de si-mesmo e de espontaneidade individual. Assim, na escola, a criança passa a frequentar esses grupos de forma gradual, para que possa desenvolver-se enquanto indivíduo e cidadão inserido numa sociedade. O autor afirma:

No início da idade escolar, a escola proporciona uma extensão e ampliação do lar. Se à criança pré-escolar for propiciado o ingresso num jardim de infância, veremos que este está integrado com o lar e não dá

muito peso ao ensino propriamente dito, porque a criança dessa idade necessita é de oportunidades organizadas para brincar e de condições controladas para o início de uma vida social.(Winnicott, 1965 s, p.216)

Diante destas colocações a respeito da importância de um bom ambiente nas fases iniciais da vida, assim como de condutas e procedimentos que pais devem ter, a importância da escola passa a ser, além da função de educar no sentido de ensinar conteúdos para aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, também o papel de orientar pais e famílias para reflexão e conhecimento sobre o desenvolvimento emocional de seus filhos (e seus próprios), para que tenham a oportunidade de avançarem no sentido de proporcionarem bons ambientes a seus filhos. Deste modo, a escola, assim como a assistência social pode fornecer profissionalmente uma ajuda que seria propiciada pelos pais não profissionalmente.

Winnicott cita diversas vezes, ao longo de seus escritos, o trabalho da assistência social, considerando este um trabalho profissionalizado da função normal dos pais nos casos de crianças que não tiveram essa oportunidade e acabaram apresentando atitudes antissociais que, segundo sua teoria, teria desencadeado pela dificuldade desses pais de proporcionarem bons ambientes aos filhos. Assim, no presente trabalho, estendemos esta função também para professores, considerando a importância e a facilidade do contato entre estes e os pais das crianças que necessitam desta orientação. Além disso, acreditamos que a escola sempre tem um papel de compromisso social, principalmente em comunidades carentes de orientação profissional, onde a escola representa um espaço de contato com a oportunidade de contato com profissionais da educação.

Este trabalho seria uma sustentação de pessoas e situações, para proporcionar uma oportunidade às tendências de crescimento, que estão presentes o tempo todo em cada indivíduo, exceto nos casos onde não se há mais esperança por conta de repetidos fracassos ambientais. Ao proporcionar um ambiente de sustentação (espaços de conversas, rodas de discussões, palestras informativas), cria-se a oportunidade para que estas crianças desenvolvam a tendência de integrar-se, de harmonização corpo e psique, de

estabelecer laços de uma pessoa com outra e de desenvolvimento da capacidade de relacionamento com objetos. Essas tendências somente não avançam se forem bloqueadas por falhas de segurança e de satisfação dos impulsos criativos do indivíduo.

A psicoterapia que, em muitos casos seria extremamente necessária, não é uma possibilidade viável na maioria das escolas da realidade brasileira, visto que não há profissionais suficientes para atendimentos individualizados e longos nos quais cada criança recebesse atendimento exclusivo e acompanhamento do seu caso individualmente.

A prevenção e o trabalho profilático são, talvez, a única possibilidade de ajuda nas questões emocionais que um ambiente educacional pode fornecer, tendo em vista que não é papel da escola tratar e que, mesmo que fossem feitos encaminhamentos para a área da saúde, não haveria possibilidades de tratar os casos de modo apropriado sob o ponto de vista da psicanálise. Esta dificuldade sempre esteve presente em diversos países e há muito tempo, de modo que Winnicott afirma, em 1965:

No momento atual, falando em termos gerais, a psicoterapia pessoal não é uma política prática. O procedimento essencial é o fornecimento de uma alternativa para a família. (Winnicott, 1965 k, p.203)

Ao ouvir os pais, professores e equipe educacional estão, muitas vezes, dando uma oportunidade para que estes reflitam sobre seus filhos e sobre si mesmo. Ao ajudar seus filhos, os pais também ajudam a si mesmos e, assim, um diálogo entre pais e professores (desde que os professores estejam bem preparados) pode ser terapêutico, mesmo que este não seja o principal objetivo dentro do ambiente escolar. Um conselho dado por Winnicott nos faz entender a grande responsabilidade e importância que o autor dá aos pais:

É embaraçoso, mas terrivelmente verdadeiro. Se vocês querem uma vida tranquila, recomendo ou que não tenham filhos (já que terão que lidar consigo mesmos, o que poderá ser mais do que suficiente) ou então que mergulhem de cabeça, logo de início, quando o que vocês fizerem poderá (com sorte) ter o efeito de levar esses indivíduos a

superarem a fase de impostura antes de chegarem à idade de enfrentar o princípio de realidade e o fato de que a onipotência é subjetiva. (Winnicott, 1984 b, p.126)

Em seu texto *A tendência antissocial* (1958c), Winnicott afirma: “Quando conseguimos ajudar os pais a ajudarem seus filhos, na verdade estamos ajudando-os a respeito de si mesmos.” (Winnicott, 1958 c, p.137)

A escuta inteligente, focada nas verdadeiras dificuldades e no modo como se pode ajudar quem está falando, é, muitas vezes, fundamental para uma boa orientação educacional no que diz respeito às dificuldades emocionais da criança em questão. O trabalho terapêutico deve possuir essa ferramenta de saber ouvir, porém, quando se trata de se trabalhar com pessoas, principalmente pais, o saber ouvir é fundamental também para educadores.

O trabalho entre educadores e terapeutas possui inúmeras diferenças, porém algumas semelhanças entre os objetivos do trabalho contribuem para que o educador possa ter um preparo em sua escuta, quando chama pais para uma conversa, o que é bastante comum no ambiente escolar. Estas conversas podem não ser produtivas e, em sua maioria, acredito que não sejam, por uma falha no modo de se comunicar com os pais. Muitas vezes, pensa-se em colocar regras e imposições aos pais no que diz respeito à conduta de seus filhos quando, de fato, o que seria produtivo era somente ouvi-los. Winnicott comenta:

[...] quantas das dificuldades dos pacientes decorrem simplesmente do fato de que ninguém jamais os escutou inteligentemente! Descobri bem depressa, há já 40 anos, que coletar as histórias de casos, tal como são relatadas por mães é, por si só, uma psicoterapia, quando isso é bem feito. Deve-se dar tempo ao tempo e adotar naturalmente uma atitude não moralista; e quando a mãe tiver terminado de dizer tudo o que tinha em mente, poderá acrescentar “Agora entendo como os sintomas atuais se enquadram no padrão global da vida da criança na família, e posso agora conduzir melhor as coisas, simplesmente porque o senhor me deixou contar a história toda à minha própria maneira e no meu próprio tempo.” Isso se refere não apenas aos pais que trazem seus filhos

pequenos. Os adultos confessam isso a seu próprio respeito, e poderíamos dizer que a psicanálise é uma extensa, muito extensa, coleta de histórias. (Winnicott, 1984 i ,p.264)

Com um enfoque na criança, os professores podem perder-se na conclusão e avaliação de qual é a criança que precisa ser vista com mais cuidado, ou seja, qual é o menino ou menina que estão precisando ter os pais orientados. Aqui entramos em uma importante intersecção dos trabalhos familiar e escolar, pois somente pode-se “determinar se havia, de fato, um ambiente suficientemente bom nos primeiros tempos consiste em prover um bom ambiente e observar que uso a criança pode fazer dele.” (Winnicott, 1965 k, p.197)

No texto “A criança desapossada e como pode ser compensada pela falta de vida familiar” (1965 k), Winnicott faz uma classificação dos lares e outros fatores a serem considerados nos casos de lares desfeitos para ajudar melhor uma criança que sofreu deprivação. Os itens colocados por Winnicott estão numa ordem crescente de dificuldades ambientais, de modo que o primeiro apresenta um ambiente mais favorável que o segundo, e assim sucessivamente:

- (a) Bom lar comum, desfeito por um acidente com um ou ambos os genitores;
- (b) Lar desfeito pela separação dos pais, que são bons pais;
- (c) Lar desfeito pela separação dos pais, que não são bons pais;
- (d) Lar incompleto, porque não existe pai (filho ilegítimo). A mãe é boa; os avós podem assumir um papel parental ou ajudar, em alguma medida;
- (e) Lar incompleto, porque não existe pai (filho ilegítimo). A mãe não é boa;
- (f) Nunca houve um lar. (Winnicott, 1965 k, p.197)

Além disso, há ainda uma classificação cruzada feita por Winnicott:

- (a) de acordo com a idade da criança e a idade em que cessou um ambiente suficientemente bom;
- (b) de acordo com a natureza e inteligência da criança;
- (c) de acordo com o diagnóstico psiquiátrico da criança. (Winnicott, 1965 k, p.197)

Além de diversas enfermidades no sentido emocional do desenvolvimento humano, o aspecto preventivo da delinquência é o ponto fundamental, quando cuidamos de crianças. Em seu texto “*Alojamentos para crianças em tempo de guerra e em tempo de paz*”, apresentado numa reunião da Seção Médica da *British Psychological Society*, em 1948, num Simpósio sobre *Lições para Psiquiatria Infantil*, Winnicott destaca a importância do trabalho preventivo, afirmando:

Este é um trabalho profilático, que atende ao Ministério do Interior, cuja missão principal é implementar a lei. Por alguma razão, encontrei oposição a essa ideia por parte de médicos que trabalham para o Ministério do Interior. Mas os alojamentos para evacuados em todo o país conseguiram impedir que muitas crianças chegassem aos tribunais, economizando, assim, imensas somas de dinheiro e produzindo cidadãos em vez de delinquentes; e do nosso ponto de vista, enquanto médicos, o importante é que as crianças ficaram subordinadas ao Ministério da Saúde, isto é, foram reconhecidas como doentes. Só podemos esperar que o Ministério da Educação, que está agora (1945) assumindo o controle do trabalho, atue em tempo de paz tão bem quanto o Ministério da Saúde atuou durante a guerra, nesse trabalho de profilaxia. (Winnicott, 1948 b, p. 85)

Não podemos deixar de considerar que uma criança vítima de privação está doente e um reajustamento ambiental não causará uma mudança e melhora rápida na criança. Winnicott afirma que:

Na melhor das hipóteses, a criança que poderá se beneficiar com o simples provimento de um ambiente começará a melhorar e, quando

passar de doente a menos doente tornará-se cada vez mais capaz de enfurecer-se com as privações passadas. O ódio ao mundo está em algum lugar, e enquanto esse ódio não for sentido, não poderá haver saúde. Numa pequena porção de casos, o ódio é sentido e até essa pequena complicação pode causar dificuldades. (Winnicott, 1965 k, p.198)

Portanto, um resultado favorável só é possível se tudo estiver relativamente acessível ao eu *consciente da criança* e isso não acontece na maioria das vezes, principalmente porque os sentimentos relativos ao fracasso ambiental não estão conscientes. “Quando a privação ocorre em cima de uma experiência anterior satisfatória, algo desse tipo pode acontecer e o ódio pertinente à privação *pode* ser alcançado.” (Winnicott, 1965 k, p. 198)

É necessário, portanto, saber o que acontece com a criança quando um bom ambiente é desfeito e também quando nunca existiu um bom ambiente, sendo necessário um estudo de toda a questão que envolve o desenvolvimento emocional do indivíduo. Alguns fenômenos considerados são comuns a essas histórias de vida e podemos considerar que, nestes casos, o autor afirma:

[...] o ódio é reprimido ou perde-se a capacidade para amar pessoas. Instalam-se outras organizações defensivas na personalidade da criança. Pode ocorrer a regressão para algumas fases anteriores do desenvolvimento emocional que foram mais satisfatórias que outras, ou pode haver um estado de introversão patológica. É muito mais comum do que se pensa ocorrer uma cisão da personalidade. Na forma mais simples de cisão, a criança apresenta uma vitrine, ou uma metade voltada para fora, construída com base em submissão e complacência, ao passo que a parte principal do eu, contendo toda a espontaneidade, é mantida em segredo e permanentemente envolvida em relações ocultas com objetos de fantasia idealizados. (Winnicott, 1948 b, p. 199)

As crianças que tiveram bons cuidados iniciais sentem-se mais seguras, o que gera um autocontrole com base na crença em si mesma e na elaboração de conflitos próprios. Em outros casos, a segurança terá que ser experienciada

no decorrer do crescimento em contextos distintos do familiar, como é o caso da escola. “Essa instituição pode ser uma importante alavanca para o crescimento da criança, que percebe que seus professores reconhecem seu potencial e confiam no seu desenvolvimento.” (Ribeiro, 2008, p. 167)

O conhecimento da criança por parte dos pais e professores é fundamental para o desenvolvimento saudável dela, e, por isso, deve-se fortalecer a relação entre escola e família nos casos de identificação de uma fase difícil, um sintoma apresentado ou até mesmo nas orientações possíveis que podem funcionar como prevenção para problemas emocionais futuros.

Sustentar e acolher os pais torna-se essencial na adaptação de uma criança à escola, pois muitos fatores estão envolvidos nesta relação criança-pais-família-escola. Muitas vezes a adaptação da criança pode ser boa do ponto de vista dos professores, porém causa sofrimento nos pais, o que pode acarretar em dificuldades posteriores para aquela criança. “Às vezes, as mães acreditam – erroneamente – que se o filho está muito interessado em frequentar a escola e ampliar o seu círculo de relações é porque elas não estão desempenhando bem as suas funções maternas; é como se a escola cuidasse melhor da criança do que elas próprias” (Ribeiro, 2008 p.164).

Mesmo com o foco na criança-aluno, a escola não deve limitar-se somente à criança, mas sim considerar toda a história e as relações que ela traz para o ambiente escolar. “Se os educadores puderem compreender alguns sentimentos profundos e contraditórios que ocorrem nesse momento, terão maiores condições de ajudar as famílias a dar continuidade à socialização de seus filhos” (Ribeiro, 2008, p. 164)

A escola tem, assim, um papel fundamental na orientação de pais, já que, em muitos casos, é o único contato que estes têm com algum tipo de orientação profissional, embasada numa teoria. Para isso, os professores também necessitam do preparo adequado para cumprir este papel, já que possuem a responsabilidade de auxiliar a criança e sua família.

7. Considerações finais

As tarefas do educador e do terapeuta podem se entrelaçar em alguns momentos, porém distinguem-se nos seus objetivos e modos de ação. Enquanto o professor direciona seu trabalho principalmente para o enriquecimento intelectual, social e cultural da criança, o terapeuta se interessa pelos processos emocionais pelos quais a criança passa para encontrar um lugar no mundo onde possa ser a partir de si mesmo, enriquecendo sua

possibilidade de estar com os outros e consigo mesmo, o que certamente também pode ser considerado como um processo de enriquecimento, mas de uma riqueza diferente da que o professor pode ajudar a adquirir. Como fizemos notar ao longo dessa pesquisa, o enriquecimento emocional é a base para o enriquecimento cognitivo.

Ao considerar o ambiente escolar como um ambiente no qual o mundo afetivo da criança se amplia, somos impulsionados a compreender a importância dos ambientes anteriores ao período escolar, bem como quais seriam algumas características necessárias do ambiente escolar para que o processo de adaptação, acolhimento e possibilidades de ajuda emocional também se ampliem.

Com esta preocupação com o ambiente, apoiamos-nos na teoria psicanalítica do desenvolvimento psicoafetivo de Winnicott, para compreender não somente a importância do ambiente, mas também das raízes da agressão e da atitude antissocial, procurando trazer contribuições efetivas para orientar os educadores tanto a refletir, quanto para ampliarem suas capacidades de agir no que se refere a suas práticas e vivências com alunos que têm atitudes antissociais, seja pensando em atitudes preventivas, seja pensando em ações de cuidado quando estes comportamentos acontecem.

Através das ideias de Winnicott, com base em sua própria experiência com crianças, mães e escolas, pudemos analisar, em traços gerais, como podem ser os modos de agir de professores que se deparam com comportamentos antissociais, tais como a mentira, o roubo e a destrutividade, dando uma alternativa de cuidado com a situação diferente da tomada de decisões punitivas que, como já pudemos notar, não resolvem o problema.

Ao caracterizar o comportamento antissocial relacionando-o ao histórico afetivo-emocional da criança, histórico marcado por uma situação em que ela foi privada (ou seja, tinha determinado cuidado ambiental e perdeu-o abruptamente), é possível contribuir para que professores e cuidadores identifiquem os casos em que tais características surgem, podendo diferenciá-las de comportamentos semelhantes, porém movidos por outras gênese. O delineamento das características da atitude antissocial associada à sua origem pode contribuir para mudanças nos modos de agir de profissionais da

Educação e até mesmo ajudá-los em suas próprias questões emocionais, já que o desgaste neste tipo de trabalho é muito grande.

Para Winnicott, a atitude antissocial tem origem numa falha ambiental, não corresponde a um problema de caráter, mau caráter, da criança, mas ao fato de que a criança volta-se, numa atitude paradoxal, agredindo o ambiente para que ele possa retornar a sustentá-lo (confiar nele, amá-lo, estar em comunicação com ele etc.). Como diz Winnicott (1984 a), “a tendência antissocial é uma tentativa de estabelecer uma reivindicação [...] O comportamento antissocial pertence a um momento de esperança numa criança que está, sob outros aspectos, sem esperança.” (Winnicott, 1984 a, p. 295)

A boa vontade e a boa intenção dos professores são fatores necessários, mas não são suficientes e nem sempre eficazes. O professor que se utiliza de sua própria referência de educação (a educação que recebeu dos pais, por exemplo) corre o risco de se cansar emocionalmente, pois sua história de vida pode não estar relacionada à de seus alunos. Profissionalmente, o educador deveria recorrer cada vez menos aos próprios recursos individuais, porque o número de crianças com histórias diferentes surge a cada dia em seu cotidiano e, com apenas o referencial pessoal, aumentam-se as chances de fadiga afetiva e sensação de fracasso.

Os relatos utilizados no início deste trabalho, trazem a possibilidade de refletir sobre casos semelhantes. A história de Maria é muito comum nas escolas e apresenta um conjunto de características discutidas aqui consideradas de atitudes antissociais. Como lidar com Maria? Como não se irritar com suas atitudes e seus modos de agir que provocam a raiva e a indignação de alunos, funcionários e professores?

Pode-se dizer que neste caso, a consciência dos professores que convivem com ela de que a punição pode reforçar seu comportamento ao invés de eliminá-lo já seria um bom passo. Além disso, professores preocupados com seu aprimoramento profissional e suas condutas com crianças “difíceis” podem se dispor a agir de modo a sobreviver aos ataques de Maria. Sobrevivendo aos seus ataques, Maria tem a oportunidade de passar a confiar

no ambiente escolar, o qual está sendo testado diariamente por ela, atacado com esperança; esperança que sobreviva e, assim, ela possa confiar nele.

Não espero utopicamente que as escolas passem a prevenir e remediar a vida de cada um de seus alunos. Isso seria impossível. Porém ao propor aos professores que conheçam as explicações e descrições que Winnicott propôs em relação ao fenômeno da delinquência, sua gênese e seu cuidado, dá-se uma oportunidade para que educadores prontos para tal trabalho possam direcionar suas atitudes e posicionamentos frente às situações como as de Maria, conhecendo, refletindo, discutindo situações, sem recorrer a métodos antigos e que há muito tempo são claramente ineficazes em casos de atitudes antissociais.

Ampliar o modo de encarar situações como as de Maria, possibilita que o professor olhe para tal criança como alguém que necessita de ajuda e não aquela que prejudica o andamento das atividades ou que deve ser evitada por causar problemas. Assim como Maria, inúmeras crianças apresentam comportamentos como mentir, realizar pequenos furtos, pichações, destruição do próprio ambiente escolar e, assim como defendo aqui, devem ser vistas como crianças com dificuldades em seu desenvolvimento emocional no lugar de “crianças más”. O posicionamento de Winnicott sobre esta questão, assim como o deste trabalho, é sob o ponto de vista de um adoecimento da personalidade.

A teoria de Winnicott contribui para compreensão de muitos fenômenos do processo de desenvolvimento afetivo. Por um lado, suas contribuições clínicas, com uma linguagem psicanalítica, própria para a área e, por outro, suas contribuições práticas para não psicanalistas, pais, educadores, leigos, os quais ajudam a comunicação entre as áreas Psicanálise e Educação de modo mais claro para professores que não têm (e não devem ter) o compromisso com as expressões psicanalíticas e clínicas. Seus textos selecionados neste trabalho possibilitam que professores possam elaborar modos de agir com seus alunos com um embasamento teórico eficaz para solução desses problemas.

Vê-se no segundo caso relatado inicialmente (o caso da professora Vanda) que seus modos de agir estão prejudicando sua própria saúde

emocional, estabelecendo uma relação com os alunos que prejudica a professora e, certamente, seus alunos, pois a relação entre eles não apresenta confiança suficiente para que haja progresso no sentido de evoluírem emocionalmente.

Vanda trabalha as relações pessoais à sua maneira, com recursos próprios que não estão sendo eficazes para solucionar qualquer tipo de situação de conflito dentro do ambiente escolar. Assim como ela, muitos professores sentem-se confusos e defendidos com relação às questões emocionais de seus alunos, desgastando-se emocionalmente e, até mesmo, adoecendo psicologicamente.

No ponto de vista deste trabalho, um embasamento teórico e prático sobre condutas possíveis em situações de atos antissociais poderia ajudar Vanda e outros professores e funcionários do ambiente escolar a pouparem-se emocionalmente e contribuir para possibilidades de ajuda de tais crianças.

Na formação de Vanda, não houve contato com teorias próprias para o trabalho com situações como estas que são relatadas por ela. Como em toda profissão, a prática nos traz diferentes pontos de vista se comparados ao estudo teórico. Os aconselhamentos e ideias de Winnicott poderiam ser uma alternativa de Vanda para a tentativa de solução dos problemas referentes aos comportamentos que a assustam e que, como vimos, deixam-na sem saber como agir. Sua única atitude possível é cuidar da própria saúde buscando um médico que possa fazer isto, enquanto as crianças permanecem sem a possibilidade de serem “conquistadas” pelo ambiente escolar que as acolhe somente de modo físico todos os dias.

Compreender a origem dos comportamentos das crianças com atitudes antissociais poderia auxiliar Vanda a olhar para a questão de modo diferente, surgindo, deste modo, alguma possibilidade de agir de modo diferente do que tem agido.

Estendendo a obra de Winnicott para além do ambiente clínico e levando suas contribuições para o ambiente escolar, pode-se ajudar professores e funcionários a administrar melhor os problemas relacionados à agressividade, violência, atos antissociais e indisciplina. Um dos muitos motivos desta dificuldade é a falta de compreensão do que está na origem destes

comportamentos, e sabemos que as dificuldades encontradas por um professor para mediar situações de conflitos na escola estão muito além de uma compreensão teórica, ainda que este seja um passo importante. A contribuição que demos aqui fornece uma explicação que acreditamos ser pouco disseminada neste ambiente, já que, em geral, a psicanálise acaba por ser mais compreendida como uma prática privada em ambientes clínicos. De modo mais objetivo, buscando uma possível adequação da teoria de Winnicott na prevenção de tais problemas, sugiro alguns pontos para reflexão de educadores e cuidadores responsáveis por crianças no ambiente escolar.

Assim, temos como principais atitudes consideradas características da delinquência: 1) o roubo ou furto - crianças que se apropriam de objetos de outras crianças, dos funcionários ou da escola, seja de forma agressiva (roubo) ou de modo velado, “escondido” (furto); 2) a mentira – crianças que não admitem seus atos, que criam histórias irreais, que não assumem os atos de roubo e furto mesmo em casos em que isso é evidente; 3) a destrutividade – crianças que destroem seus objetos, objetos dos colegas, da escola, assim como o próprio ambiente escolar (pichações, depredações etc.)

A conscientização dos profissionais da Educação de que estas crianças estão doentes faz-se também muito importante para evitar tentativas frustradas de ajuda, que podem piorar o problema e desgastar emocionalmente as pessoas que se relacionam com a criança na escola. A teoria de Winnicott traz um ponto de vista no qual a história emocional da criança é considerada, não pela perspectiva preconceituosa de rotulá-la, mas sim pelo ponto de vista a ser considerado que ela tem uma história de vida marcada por abandono e, por isso, teve um desenvolvimento emocional comprometido. Em geral, foram bem cuidadas no início de suas vidas e deixaram de ser de modo brusco e assustador, desenvolvendo, assim, um modo de se relacionar com o mundo que a faz sentir que o mundo deve favores a ela.

É importante que os professores compreendam que este sentimento faz a criança acreditar que tem o direito de roubar o que não lhe pertence, destruir objetos e não sentir culpa por ter cometido estes atos, pois ela acredita que tem este direito. Por isso, a visão do educador não deve ser a de acreditar que um aluno que apresenta um comportamento antissocial é preguiçoso,

mentiroso, bandido, etc., pois pensar assim atrapalha as possibilidades de ajudá-lo ou de proteger-se emocionalmente. Essas crianças acabam por provocar sentimentos de hostilidade nos professores e cuidadores, tornando a convivência cada vez mais difícil, tensa e gerando, assim, um desgaste emocional intenso por parte dos educadores.

O ponto central que proponho para reflexão de pais e professores é o conceito de sobrevivência. “Sobreviver” significa conseguir passar pelos “ataques” destas crianças sem se machucar emocionalmente e sem intensificar os sentimentos agressivos delas com relação ao professor e ao ambiente escolar geral. O que esta criança precisa é da continuidade dos cuidados que lhes faltaram, ou seja, precisa que o ambiente permaneça acolhendo este aluno e continue com os mesmos cuidados independente dos ataques que este aluno possa fazer contra a escola.

A profilaxia dos problemas que a escola enfrenta é, sem dúvida, o melhor caminho para se evitar maiores dificuldades no futuro das crianças em todos os aspectos. A prevenção do ato antissocial é possível se esta preocupação com o desenvolvimento afetivo-emocional do bebê e da criança estiver presente nos cuidados iniciais da creche e/ou escola. Alguns pontos podem ser seguidos neste sentido como: 1) Os bebês até 2 anos de idade serem cuidados por uma mesma pessoa, desde a adaptação, para que tenha uma referência e para a garantia que alguém o conhece bem e seja capaz de entender suas necessidades individuais e supri-las. Cuidados físicos de bebês (como alimentação, banho, colo) também é cuidado psicológico para seu desenvolvimento emocional futuro; 2) o aluno que ataca, destrói ou mente não ser julgado, punido ou atacado. Ataques verbais ou destruições que não atingem a integridade física das pessoas devem ser “acolhidos” pelo professor e vistos como um pedido de ajuda. O melhor que se tem a fazer é permanecer com os cuidados habituais para que ele tenha estabilidade naquele ambiente e passe a confiar nele; 3) atitudes punitivas são necessárias, porém o cuidado de não expor a criança e de não tratá-la de “igual para igual” é a melhor forma de ajudá-la; 4) não criar rótulos, pois este é um modo de tornar o ambiente hostil à criança, impedindo que ela confie no ambiente, aumentando a possibilidade de novos ataques.

Não deixamos de considerar aspectos sociais, políticos, históricos e individuais como fatores de importância em tal problemática e consideramos que as explicações de Winnicott não são certamente as únicas para a compreensão adequada destas problemáticas, que podem ser vistas por inúmeros pontos de vista, como mencionado no início deste trabalho. Certamente não há uma perspectiva única que abarque toda a problemática, que possa resolver em definitivo todos os fenômenos que ocorrem na escola. Inserir as determinações ambientais com a apresentação de uma teoria que descreve fatos, numa linguagem acessível a não psicanalista, acessível aos educadores e pais, certamente pode modificar comportamentos no ambiente escolar e ajudar crianças que precisam de um olhar diferente sobre suas histórias.

Além do trabalho remediativo que se torna cada vez maior nas escolas brasileiras, com encaminhamentos para organizações de crianças e adolescentes delinquentes e presídios cada vez mais lotados, o caminho preventivo, iniciando com o cuidado com os bebês e estendendo este cuidado para as crianças maiores, é um caminho com frutos a longo prazo, porém evitando a solução *a posteriori*, que ainda é uma das únicas alternativas vistas frequentemente no cotidiano do nosso país.

O ambiente escolar deve ter o papel de prevenção, de apoio inicial para a formação da sociedade futura, de formação intelectual e emocional. A partir dos cuidados iniciais, podem-se prevenir indivíduos doentes e, por consequência, construir uma sociedade cada vez mais estruturada e capaz de ser justa e coerente.

8. Referências Bibliográficas

- Abram, J. (1996). *The Language of Winnicott. A dictionary of Winnicott's Use of Words*. London: Karnac Books.
- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes Teórico-Práticos*. Porto Alegre: Asa Editora.
- Amato, R. (2000). Deporte Competitivo Infante Juvenil: Promoción de la Salud o Situación de Riesgo? *Adolescencia Latinoamericana*, 2, 09-15.
- Amparo, D. M., Galvão, A. C. T., Alves, P. B., Brasil, K. T., & Koller, S. H. (2008). Adolescentes e Jovens em Situação de Risco Psicossocial: Redes de Apoio Social e Fatores Pessoais de Proteção. *Estudos de Psicologia*, 13, 165-174.
- Antunes, D. C., & Zuin, A. Á. S. (2008). Do *Bullying* ao Preconceito: Os Desafios da Barbárie à Educação. *Psicologia & Sociedade*, 20, 33-42.
- Anser, M. A. C. L., Joly, M. C. R. A., & Ventramini, C. M. M. (2003). Avaliação do Conceito de Violência no Ambiente Escolar: Visão do Professor. *Psicologia: Teoria e Prática*, 5, 67-81.
- Araújo, C. A. S. (2007). Uma abordagem teórica e clínica do ambiente a partir de Winnicott (tese de doutorado). PUC-São Paulo, São Paulo.
- Assis, S. G., Avanci, J. Q., & Oliveira, R. V. C. (2006). Violência Escolar e Auto-Estima de Adolescentes. *Caderno de Pesquisas*, 36, 35-50.7
- Assunção, M. M. S. d. (2005). Freud e a História da Educação: possíveis aproximações. In L. M. d. F. Filho (Ed.), *Pensadores Sociais e História da Educação*. São Paulo: Autêntica Editora.

- Assy, E. P. (2003). Dynamique Socio-Économique et Crise Familiale et Éducative en Côte-D'ivoire de 1960 a 1990. *Internacional Review of Education*, 49(5), 433-462.
- Atkins, M. S., Hoagwood, K. E., Kutash, K., & Seidman, E. (2010). *Toward the Integration of Education and Mental Health in Schools*.
- Barros, P. C., Carvalho, J. E., & Pereira, M. B. F. L. O. (2009). *Um Estudo sobre o Bullying no Contexto Escolar*. Paper presented at the IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.
- Botelho, R. G., & Souza, J. M. C. (2007). *Bullying e Educação Física na Escola: Características, Casos, Consequências e Estratégias de Intervenção*. *Revista de Educação Física*, 139, 58-70.
- Broering, C. V., & França, G. R. (2008). Diferenças Comportamentais de Gêneros em Espaços Estruturado e Não Estruturado. *Psicologia para América Latina*, 13.
- Burak, S. D. (1999). Protección, Riesgo y Vulnerabilidad. *Adolescencia Latinoamericana*, 1.
- Campos, L. H. M. (1984). A Agressividade Infantil e a Teoria da Conduta. *Perspectiva*, 1, 128-134.
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D. J., & Meyer, K. A. (1999). Why are Girls Less Physically Agressive than Boys? Personality and Parenting Mediators of Physical Agression. *Sex Roles*., 40.
- Castro, R. (2010). Incivilidades: A Violência Invisível nas Escolas [Electronic Version]. *Polêmica*, 9, 105-113.

- Calhau, L. B. (2008). *Bullying, Criminologia e a Contribuição de Albert Bandura*. Paper presented at the I Fórum Paraibano de Combate ao Bullying e Incentivo à Cultura de Paz.
- Caniato, A. M. P. (2008). Violências e Subjetividades: O Indivíduo Contemporâneo. *Psicologia & Sociedade*, 20, 16-32.
- Cheung, C.-k., & Lee, T.-y. (2010). Contributions of Moral Education Lectures and Moral Discussion in Hong Kong Secondary Schools. *Soc Psychol Education*.
- Cooke, M. B., Ford, J., Levine, J., Bourke, C., Newell, L., & Lapidus, G. (2007). The Effects of City-Wide Implementation of "Second Step" on Elementary School Students' Prosocial and Agressive Behaviors. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 93-115.
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2006). The Development of Physical Agression from Toddlerhood to Pre-Adolescence: A Nation Wide Longitudinal Study of Canadian Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 71-85.
- Côté, S. M., Pingault, J. B., Boivin, M., Japel, C., Nagin, D. S., Xu, Q., et al. (2010). Services D'éducation Préscolaire et Comportements Agressifs: Um Rôle de Prévention Pour les Familles Vulnérables. *Psychiatrie Sei.Hum. Neurosci*, 8, 77-87.
- Daniel, M.F. (2004). Philosopher Sur le Corps et la Violence: Récit D'Une Expérimentation Auprès D'Enfants de 5 Ans. *Internacional Journal of Early Childhood*, 36(1), 23-34.
- D'Avila-Bacarji, K. M. G., Marturano, E. M., & Elias, L. C. d. S. (2005). Recursos e Adversidades no Ambiente Familiar de Crianças com Desempenho Escolar Pobre. *Paidéia*, 15, 43-55.

- Dias, E. O. (2003). *A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Dourado, I. C. P. (2007). Relações Sociais na teoria de desenvolvimento wallon-niana: uma pesquisa teórica. In L. R. d. A. e. A. A. Mahoney (Ed.), *Afetividade e Aprendizagem: contribuições de Henri Wallon (2ª ed.)*. São Paulo: Edições Loyola.
- Duong, M. T., Schwartz, D., Chang, L., & Kelly, B. M. (2009). Associations between Maternal Physical Discipline and Peer Victimization among Hong Kong Chinese Children: The Moderating Role of Child Agression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 957-966.
- Eslea, M., & Smith, P. K. (2000). Pupil and Parent Attitudes Towards Bullying in Primary School. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 207-219.
- Fallu, J.-S., Rehm, J., Kuntsche, E. N., Grichting, E., Monga, N., Adlaf, E. M., et al. (2006). Volume et Profil de Consommation D'Alcool des Élèves et des Camarades Scolaires Comme Prédicteurs de L'Agression et de la Victimisation: Une Analyse Multiniveaux Auprès D'Adolescents Suisses. *Soz Praventiv Med*, 51, 363-372.
- Francisco, M. V., & Libório, R. M. C. (2009). Um Estudo Sobre *Bullying* entre Escolares do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão Crítica*, 22, 200-207.
- Freire, I. P., Simão, A. M. V., & Ferreira, A. S. (2006). O Estudo da Violência entre Pares no 3º Ciclo do Ensino Básico - Um Questionário Aferido para a População Escolar Portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 157-183.

- Freud, S. (1913). Duas Mentiras Infantis. In t. P. C. d. Souza (Ed.), *Obras Completas* (Vol. X). São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (1913j). O interesse científico da psicanálise. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Imago. 13.
- Fulgencio, L. (2008). "Notas sobre o interesse da psicologia dinâmica de Winnicott para a educação." *Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação* VI(11, Número Especial: Winnicott e a Educação): 75-108.
- Gadotti, M. (2000). Perspectivas atuais da Educação [Electronic Version]. *São Paulo Perspectivas*, 14, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392000000200002&lng=en&nrm=iso
- García, M., & Madriaza, P. (2005). La Imagen Herida y el Drama del Reconocimiento: Estudio Cualitativo de Los Determinantes del Cambio en la Violência Escolar en Chile. *Estudos Pedagógicos*, 31, 27-41.
- Georgiou, S. N. (2008). Parental Style and Child Bullying and Victimization. *Soc Psychol Education*, 11, 213-227.
- Giassi, R. d. C., & Pires, G. D. L. (2004). Estudos das Possíveis Relações entre Comportamentos Agressivos/Violentos de Escolares e a Programação da Televisão. *Motrivivência*, 23.
- Goldstein, S. E., Young, A., & Boyd, C. (2008). Relational Agression at School: Associations with School Safety and Social Climate. *Journal of Youth and Adolescent*, 37, 641-654.

- Gomide, P. I. C., Salvo, C. G., Pinheiro, D. P. N., & Sabbag, G. M. (2005). Correlação entre Práticas Educativas, Depressão, Estresse e Habilidades Sociais. *Psico-USF, 10*, 169-178.
- Gonçalves, E. S., & Murta, S. G. (2008). Avaliação dos Efeitos de uma Modalidade de Treinamento de Habilidades Sociais para Crianças. *Psicologia: Reflexão & Crítica, 21*, 430-436.
- Guareschi, N. M. d. F., Oliveira, F. P., Giannchini, L. G., Comunello, L. N., Nardini, M., & Pacheco, M. L. (2003). Pobreza, Violência e Trabalho: a Produção de Sentidos de Meninos e Meninas de uma Favela. *Estudos de Psicologia, 8*, 45-53.
- Guerin, S. (2002). Pupils' Definitions of Bullying. *European Journal of Psychology of Education, 17*(3), 249-261.
- Guimarães, N. M., & Pasian, S. R. (2006). Agressividade na Adolescência: Experiência e Expressão da Raiva. *Psicologia em Estudo, 11*, 89-97.
- Haberstick, B. C., Schmitz, S., Young, S. E., & Hewitt, J. K. (2006). Genes Developmental Stability of Aggressive Behavior Problems at Home and School in a Community Sample of Twins Aged 7-12. *Behavior Genetics, 36*, 809-819.
- Harty, S. C., Miller, C. J., Newcorn, J. H., & Halperin, J. M. (2009). Adolescents with Childhood ADHD and Comorbid Disruptive Behavior Disorders: Aggression, Anger, and Hostility. *Child Psychiatry Hum Dev, 40*, 85-97.
- Houbre, B., Tarquinio, C., & Lanfranchi, J.-B. (2010). Expression of Self-Concept and Adjustment Against Repeated Aggressions: The Case of a Logitudinal Study on School Bullying. *European Journal of Psychology of Education, 25*, 105-123.

- Jacobson, R. B. (2010). Narrating Characters: The Making of a School Bully. *Interchange*, 41(3), 255-283.
- Joly, M. C. R. A., Dias, A. S., & Marini, J. A. d. S. (2009). Avaliação da Agressividade na Família e Escola de Ensino Fundamental. *Psico-USF*, 14, 83-93.
- Jucá, V. J. d. S., Silva, A. C. N., Passos, C. M., Castro, G. A., Melo, G. B., Tortorella, I., et al. (2007). Significado da Morte, Através de Redes Sociais, em um Contexto de Vulnerabilidade Social - Um Estudo com Crianças Pré-Escolares, Seus Pais e Professores. *Psicologia & Sociedade*, 19, 122-130.
- Kempes, M., Matthys, W., Vries, H., & Engeland, H. v. (2005). Reactive and Proactive Agression in Children: A Review of Theory, Findings and the Relevance for Child and Adolescent Psychiatry. *Eur Child Adolescent Psychiatry*, 14(1).
- Kuhn, T. S. (1970). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- Kupfer, Maria Cristina (1992). *Freud e a Educação*. O mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1992.
- Labrunetti, S. F. (2007). *Produção Científica sobre Psicanálise e Educação em teses e dissertações*. PUC-Campinas, Campinas.
- Lam, D. O. B., & Liu, A. W. H. (2007). The Path through Bullying - A Process Model from the Inside Story of Bullies in Hong Kong Secondary Schools. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 24(1), 53-74.
- Lisboa, C., Koller, S. H., Ribas, F. F., Bitencourt, K., Oliveira, L., Porciuncula, L. P., et al. (2002). Estratégias de *Coping* de Crianças Vítimas e Não

Vítimas de Violência Doméstica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 345-362.

Loparic, Z. (2001). "Esboço do paradigma winnicottiano." *Cadernos de história e filosofia da ciência* 11(2): 7-58.

Loparic, Z. (2006). De Freud a Winnicott: aspectos de uma mudança paradigmática. *Revista de Filosofia e Psicanálise Natureza Humana*, 8 (Especial 1), 21-47.

Luz, I. R. d. (2005). *Agressividade na primeira Infância - Um Estudo a partir das Relações estabelecidas pelas Crianças no Ambiente Familiar e na Creche*. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Luz, I. R. d. (2008). A agressividade na concepção de Winnicott e suas implicações para Educação Infantil. *APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Ano VI* (nº11), 109-137.

Maciel, M. R. (2008). Winnicott e a educação hoje: uma reflexão a partir dos conceitos de moralidade, criatividade e agressividade. *APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, VI*, 179-197.

Mallet, P., & Paty, B. (1999). How French Counsellors Treat School Violence: An Adult-Centered Approach. *Internacional Journal for the Advancement of Counselling*, 21, 279-300.

Mancini, T., Fruggeri, L., & Panari, C. (2006). An Extention of the School Moral Atmosphere Construct, and Its Association with Agressive Behaviours in Secondary School. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 209-228.

Martins, M. J. D. (2005). O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, 93-115.

Martinez, J. W., & Franco, A. D. (2008). El Comportamiento Agresivo y Algunas Características a Modificar en Los Niños y Niñas. *Investigaciones Andina*, 10, 92-105.

- Meneghel, S. N., Giugliani, E. J., & Falceto, O. (1998). Relações entre Violência Doméstica e Agressividade na Adolescência. *Caderno de Saúde Pública, 14*, 327-335.
- Menesini, E., & Smith, P. K. (2002). Attribution of Meanings to Terms Related to Bullying: A comparison Between Teacher's and Pupil's Perspectives in Italy. *European Journal of Psychology of Education, 17*(4), 393-406.
- Milani, R. G., & Loureiro, S. R. (2009). Crianças em Risco Psicossocial Associado à Violência Doméstica: O Desempenho Escolar e o Autoconceito como Condições de Proteção. *Estudos de Psicologia, 14*.
- Moraes, F. O., & Balga, R. S. M. (2007). A Yoga no Ambiente Escolar como Estratégia de Mudança no Comportamento dos Alunos. *Mackenzie de Educação Física e Esporte, 6*, 59-65.
- Nunes, M. M. d. S., & Werlang, B. S. G. (2008). Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade e Transtorno de Conduta: Aspectos Familiares e Escolares. *Conscientiae Saúde, 7*, 207-216.
- Oliveira, A. S., & Antonio, P. d. S. (2006). Sentimentos do Adolescente Relacionados ao Fenômeno *Bullying*: Possibilidades para Assistência de Enfermagem nesse Contexto. *Revista Eletrônica de Enfermagem, 8*, 30-41.
- Oliveira, É. C. S., & Martins, S. T. F. (2007). Violência , Sociedade e Escola: da Recusa do Diálogo à Falência da Palavra. *Psicologia & Sociedade, 19*, 90-98.
- Owels, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, XII*, 495-511.

- Pacheco, J., Alvarenga, P., Reppold, C., Piccinini, C. A., & Hutz, C. S. (2005). Estabilidade do Comportamento Anti-Social na Transição da Infância para a Adolescência: Uma Perspectiva Desenvolvimentista. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 18, 55-61.
- Pérez-Olmos, I., Pinzón, Á. M., González-Reyes, R., & Sánchez-Molano, J. (2005). Influencia de la Televisión Violenta en Niños de una Escuela Pública de Bogotá, Colombia. *Salud Pública*, 7, 70-88.
- Pesce, R. P., Assis, S. G., Santos, N., & Oliveira, R. V. C. (2004). Risco e Proteção: Em Busca de Um Equilíbrio Promotor de Resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20, 135-143.
- Picado, J. d. R., & Rose, T. M. S. (2009). Acompanhamento de Pré- Escolares Agressivos: Adaptação na Escola e Relação Professor-Aluno. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29.
- Pombo-de-Barros, C. F., & Arruda, A. M. S. (2010). Afetos e Representações Sociais: Contribuições de um Diálogo Transdisciplinar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 351-360.
- Ribeiro, M. J. (2004). *O ensinar e o aprender em Winnicott: a teoria do amadurecimento emocional e suas contribuições à psicologia escolar*. Unpublished Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Ribeiro, M. J. (2008). O início das vivências escolares: contribuições da obra do psicanalista D. W. Winnicott. *APRENDER- Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, 11, 155-177.
- Santos, A. M., & Grossi, P. K. (2008). Fenômeno *Bullying*: Desvendando esta Violência nas Escolas Públicas de Porto Alegre. *Revista Textos & Contextos*, 7, 286-301.

- Santos, P. L., & Graminha, S. S. V. (2005). Estudo Comparativo das Características do Ambiente Familiar de Crianças com Alto e Baixo Rendimento Acadêmico. *Paidéia*, 15, 217-226.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Dogde, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2008). Friendships with Peers Who are Low or High in Aggression as Moderators of the Link between Peer Victimization and Declines in Academic Functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 719-730.
- Serfaty, E., Casanueva, E., Zavala, M. G., Andrade, J., HJ, B.-B., Leal Marchena, N., et al. (2002). Violencia y Riesgos Asociados en Adolescentes. *Adolescencia Latinoamericana*, 3.
- Serpa, M. G. (2010). Perspectivas sobre Papéis de Gênero Masculino e Feminino: Um Relato de Experiência com Mães de Meninas Vitimizadas. *Psicologia & Sociedade*, 22, 14-22.
- Schreiber, M. B., Scopel, E. J., & Andrade, A. (2005). A Abordagem Holística no Contexto da Agressividade de Crianças em Educação Física [Electronic Version]. *Revista Digital*, 86,
- Sisto, F. F., & Pacheco, L. (2002). Estudo Exploratório para a Construção de um Instrumento de Ajustamento Social. *Psicologia em Estudo*, 7, 83-90.
- Sisto, F. F. (2005). Aceitação-Rejeição para Estudar e Agressividade na Escola. *Psicologia em Estudo*, 10, 117-125.
- Slicker, E. K. (1998). Relationship of Parenting Style to Behavioral Adjustment in Graduating High School Seniors. *Journal of Youth and Adolescent*, 27(3), 345-372.
- Sousa, P. M. L. (2005). Agressividade em Contexto Escolar [Electronic Version]. *Psicologia: O Portal dos Psicólogos*.

- Souza, M. A. (2001). Intervenção Psicoterapêutica em Meninos Agressivos Escolares como Prevenção de Comportamento Transgressor Futuro. *Psicologia: Teoria e Prática*, 3, 21-35.
- Souza, M. A., & Castro, R. E. F. (2008). Agressividade Infantil no Ambiente Escolar: Concepções e Atitudes do Professor. *Psicologia em Estudo*, 13, 837-845.
- Souza, V. L. T. d. (2005). *Escola e Construção de Valores* (1ª ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Sparkes, K. K. (1984). Social-Emotional Behaviours in Taiwanese Pre-Schools. *Journal of Early Childhood*, 16(2).
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2002). Relationship of the Family Environment to Children's Involvement in Bully/Victim Problems at School. *Journal of Youth and Adolescent*, 31(6), 419-428.
- Temcheff, C. E., Serbin, L. A., Martin-Storey, A., Stack, D. M., Hodgins, S., Ledingham, J., et al. (2008). Continuity and Pathways from Agression in Childhood to Family Violence in Adulthood: A 30-year Longitudinal Study. *Journal of Family Violence*, 23, 231-242.
- Tisseron, S. (2005). Les Enfants et les Adolescents Face à la Violence des Images. *Psychiatrie de L'Enfant et de L'Adolescent*, 3(15), 233-239.
- Vagostello, L., Oliveira, A. d. S., Silva, A. M., Donofrio, V., & Moreno, T. C. d. M. (2003). Violência Doméstica e Escola: Um Estudo em Escolas Públicas de São Paulo. *Paidéia*, 13, 191-196.

- Vieira, T. M., Mendes, F. D. C., & Guimarães, L. C. (2009). De Columbine à Virgínia Tech: Reflexões com Base Empírica sobre um Fenômeno em Expansão. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22, 493-501.
- Walton, M. D., Harris, A. R., & Davidson, A. J. (2009). "It Makes Me a Man from the Beating I Took": Gender and Agression in Children's Narratives About Conflict. *Sex Roles*, 61, 383-398.
- Warren, J. S., Bohanon-Edmonson, H. M., Turnbull, A. P., Sailor, W., Wickham, D., Groiggs, P., et al. (2006). School-wide Positive Behavior Support: Adressing Behavior Problems that Impede Student Learning. *Educ. Pshycol Rev*, 18, 187-198.
- Winnicott, D. W. (1944c). Correspondência com um magistrado. In *Privação e Delinquência*. São Paulo.
- Winnicott, D. W. (1945 d). Desenvolvimento emocional primitivo. *Da Pediatria à Psicanálise*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978, W6.
- Winnicott, D. W. (1947e). Tratamento em regime residencial para crianças difíceis. In *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1995, W13.
- Winnicott, D. W. (1948b). Alojamento para crianças em tempo de guerra e em tempo de paz. In *Privação e Delinquência*. São Paulo.
- Winnicott, D. W. (1951a). O alicerce da saúde mental. In *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1995 [1984a], W13.
- Winnicott, D. W. (1953c). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

- Winnicott, D. W. (1955c). A posição depressiva no desenvolvimento emocional normal. In *Da Pediatria à Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2000.
- Winnicott, D. W. (1957 d). Agressão e suas raízes. In *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- Winnicott, D. W. (1957o). A contribuição da mãe para a sociedade. *Tudo Começa em Casa*. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- Winnicott, D. W. (1958c). A tendência antissocial. In *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fonte, 1995.
- Winnicott, D. W. (1958n). A preocupação materna primária. *Da Pediatria à Psicanálise*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.
- Winnicott, D. W. (1962a). A luta para superar depressões. In *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- Winnicott, D. W. (1963 d). Moral e educação. *O Ambiente e os Processos de Maturação*. Porto Alegre, Artmed, 1996.
- Winnicott, D. W. (1964a). *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Winnicott, D. W. (1965k). A criança desapossada e como pode ser compensada pela falta de vida familiar. In *Privação e Delinquência*. São Paulo.
- Winnicott, D. W. (1965n). A integração do ego no desenvolvimento da criança. *O Ambiente e os Processos de Maturação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1983.
- Winnicott, D. W. (1965r). Da dependência à independência no desenvolvimento

do indivíduo. *O Ambiente e os Processos de Maturação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1983.

Winnicott, D. W. (1965s). Influências de grupo e a criança desajustada. In *A família e o desenvolvimento do individual*. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

Winnicott, D. W. (1965ve). A psicoterapia de distúrbios de caráter. In *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Winnicott, D. W. (1967b). A localização da experiência cultural. O brincar & a realidade. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

Winnicott, D. W. (1966c). Dissociação revelada numa consulta terapêutica. In *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Winnicott, D. W. (1969d). Darão as escolas progressistas excesso de liberdade à criança? In *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Winnicott, D. W. (1971r). O brincar: a atividade criativa e a busca do eu (self). In *O Brincar & a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Winnicott, D. W. (1971vb). *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

Winnicott, C. (1984). Introdução por Clare Winnicott. In *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Winnicott, D. W. (1984a). *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1987, W13.

Winnicott, D. W. (1984b). Ausência de sentimento de culpa. In *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Winnicott, D. W. (1984c). Agressão, culpa e reparação. In *Tudo Começa em Casa*. São Paulo Martins Fontes,1989.

Winnicott, D. W. (1984f). A psicologia da separação. In M. Fontes (Ed.), *Privação e Delinquência*. São Paulo.

Winnicott, D. W. (1984g). Assistência residencial como terapia. In *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes,1987.

Winnicott, D. W. (1984i). Variedades de psicoterapia. In *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Winnicott, D. W. (1984j). Comentários sobre o “Report of The Committee on Punishment in Prisons and Borstals”. In *Privação e Delinquência* (pp. 229-236). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Winnicott, D. W. (1988). *Natureza Humana*. Rio de Janeiro, Imago, 1990.

Winnicott, D. W. (1996a). *Pensando sobre crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Winnicott, D. W. (1996p). A professora, os pais e o médico. In *Pensando sobre crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Zoega, M. T. S., & Rosim, M. A. (2009). Violência nas Escolas: O *Bullying* como Forma Velada de Violência. *UNAR*, 3, 13-19.

<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/index.php/a-fundacao>.

Acesso em 21 de novembro de 2013 às 16h20min

9. Anexo I

Ao iniciar este trabalho, muitas pesquisas realizadas no ambiente escolar foram observadas e analisadas. Abaixo, as pesquisas que foram levantadas com o intuito de vislumbrar como o trabalho preventivo tem sido objeto de estudo nas pesquisas que se preocupam com agressividade, indisciplina, violência e tendência antissocial.

Pesquisas como a publicada no *European Journal of Psychology of Education* em 2000, com o título “Pupil and parent attitudes towards bullying in primary schools” [Aluno e atitudes parentais para o *bullying* nas escolas primárias], realizado por Eslea e Smith (2000) é um dos exemplos deste tipo de pesquisa, na qual o objetivo é o de relacionar atitudes dos pais com o comportamento agressivo de alunos. Pesquisas semelhantes publicadas no mesmo jornal podem ser citadas, a exemplo: “Pupil’s definitions of bullying” [Definição de *bullying* pelos alunos], desenvolvida por Guerin e Hennessy (2002) examinou as definições de *bullying* entre os alunos, sugerindo que programas de intervenção devem considerar a perspectiva deles sobre o tema.

O número de pesquisas correlacionais sobre o fenômeno *bullying* é imenso, variando as correlações feitas. Porém como já mencionei acima, estes estudos não contribuem para uma operacionalização prática de como funcionários e professores devem agir. Muitos dados e observações são feitas, constatações de várias dimensões, como as enumeradas a seguir: 1) relação entre autoconceito e agressões constantes – “Expression of self-concept and adjustment against repeated aggressions: the case of a longitudinal study on school bullying” (Houbre et al, 2010) [Expressão do autoconceito e ajustamento de agressões repetidas: o caso de um estudo longitudinal sobre o *bullying* escolar]; 2) relação entre família e vítimas de *bullying* – “Parental style and child

bullying and victimization experiences at school” (Georgiou, 2007) [Estilos parentais e experiências infantis de *bullying* e vitimização na escola] / “Relationship of the Family Environment to Children’s Involvement in Bully/Victim Problems at School” (Stevens, 2001) [Relacionamento no ambiente familiar e crianças vítimas de bullying na escola] / “Continuity and Pathways from Aggression in Childhood to Family Violence in Adulthood: A 30-year Longitudinal Study” (Temcheff et al, 2008)[Continuidade e caminhos da agressão da infância à violência familiar na fase adulta: um estudo longitudinal de 30 anos]/ “Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo” (Vagostello et al, 2003) / “Relationship of Parenting Style to Behavioral Adjustment in Graduating High School Seniors” (Slicker, 1997) [Relação dos estilos parentais com o ajustamento de conduta em formandos da High School] / “Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais” (Gomide et al, 2005) / “Avaliação da agressividade na família e escola de Ensino Fundamental” (Joly et al, 2009) / “Estratégias de Coping de Crianças Vítimas e não vítimas de violência doméstica” (Lisboa et al, 2002) / “Relações entre violência doméstica e agressividade na adolescência” (Meneghel et al, 1998); 3) relação entre agressividade e adolescência - “Agressividade na adolescência: experiência e expressão da raiva” (Guimarães & Pasian, 2006) / “Volume et profil de consommation d’alcool des élèves et des camarades scolaires comme prédicteurs de l’agression et de la victimisation: une analyse multiniveaux auprès d’adolescents suisses” (Fallu, 2006) [Volume e perfil de consumo de álcool entre os estudantes como preditores da agressão e da vitimização: uma análise em adolescentes suíços] / “Violência escolar e autoestima de adolescentes” (Assis et al, 2006) / “Estabilidade do Comportamento Antissocial na transição da infância para a adolescência: Uma perspectiva desenvolvimentista” (Pacheco et al, 2005); 4) relação entre agressividade e desempenho escolar – “Friendships with Peers Who are Low or High in Aggression as Moderators of the Link between Peer Victimization and Declines in Academic Functioning” (Schwartz et al, 2007) [Amizades com pessoas que estão em baixa ou alta agressividade como moderadores da relação entre pares de vitimização e declínio acadêmico] / “School-wide Positive Behavior Support: Addressing Behavior Problems that Impede Student

Learning” (Warren et al, 2006)[Apoio total escolar para o comportamento positivo: lidar com o comportamento que impede a aprendizagem] / “Aceitação-rejeição para estudar e agressividade na escola” (Sisto, 2005) / “Crianças em risco psicossocial associado à violência doméstica: o desempenho escolar e o autoconceito como condições de proteção” (Milani & Loureiro, 2009) / “Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre” (D’Ávila-Bacarji et al, 2005) / “Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico” (Santos & Graminha, 2005) / “Meninos e meninas na educação infantil: associação entre comportamento e desempenho” (Gardinal & Marturano, 2007); 5) relação entre genética e agressividade - “Genes and Developmental Stability of Aggressive Behavior Problems at Home and School in a Community Sample of Twins Aged 7–12” (Haberstick et al , 2006) [Genes e estabilidade do desenvolvimento de problemas de comportamento agressivo em casa e na escola em uma amostra comunitária de gêmeos entre 7 e 12 anos];6)relação entre agressividade e transtornos de deficit de atenção e hiperatividade - “Adolescents with Childhood ADHD and Comorbid Disruptive Behavior Disorders: Aggression, Anger, and Hostility” (Harty et al, 2008) [Adolescentes com TDAH na infância e transtornos do comportamento: agressividade, raiva e hostilidade] / “Transtorno de deficit de atenção e hiperatividade e transtornos de conduta: aspectos familiares e escolares” (Nunes & Werlang, 2008); 7) relação entre agressividade e gênero - “Why are Girls Less Physically Aggressive than Boys? Personality and Parenting Mediators of Physical Aggression” (Carlo et al, 1999) [Por que as meninas são menos agressivas fisicamente do que os meninos? Personalidade e mediação paternal de agressão física / “Diferenças comportamentais de gêneros em espaços estruturado e não estruturado” (Broering & França, 2008) / “Perspectivas sobre papéis de gênero masculino e feminino: um relato de experiência com mães de meninas vitimizadas” (Serpa, 2010), (8) relação entre violência e criminologia – “Bullying, criminologia e a contribuição de Albert Bandura” (Calhau, 2008) / “De Columbine à Virgínia Tech: Reflexões com base empírica sobre um fenômeno em expansão” (Vieira et al, 2009); 9) relação entre agressividade e Educação Física - “Deporte competitivo infanto-juvenil: ç

promoción de La salud o situación de riesgo?” (Amato, 2000) / “A abordagem holística no contexto da agressividade de crianças em Educação Física” (Schreiber et al, 2001); 10) relação entre agressividade e programação da televisão – “Estudo das possíveis relações entre comportamentos agressivos/violentos de escolares e programação da televisão” (Giassi & Pires, 2004);11) Características gerais do *bullying* – “Um estudo sobre bullying entre escolares do Ensino Fundamental” (Francisco & Libório, 2009) / “Fenômeno bullying: desvendando esta violência nas escolas públicas de Porto Alegre” (Santos & Grossi, 2008);12) - Relação entre agressividade e professor – “Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno” (Picado & Rose, 2009) / “Agressividade infantil no ambiente escolar: concepções e atitudes do professor” (Souza & Castro, 2008).

De modo isolado e diferente das pesquisas correlacionais, alguns trabalhos sugerem alternativas para abordar o tema, como uma visão filosófica a partir de uma história de *bullying*. É o que relata a pesquisa de Jacobson (2010), “Narrating characters: the making of a school bully” [Falando de personagens: a realização de um “valentão” na escola] onde o autor apresenta visões de dois filósofos: Dewey e Michel Foucault para embasar sua argumentação e tecer considerações filosóficas sobre o fenômeno *bullying*.

A visão do problema relacionado à agressividade, violência e atitudes antissociais é tratado numa perspectiva social em grande parte das pesquisas do mundo todo. Cito: “Dynamique socio-économique et crise familiale et éducative en côte-d’Ivoire de 1960 à 1990” [Dinâmica socioeconômica e crise familiar e educativa na Costa do Marfim de 1960 a 1990] que propõe um questionamento de como fazer uma parceria entre escola e família para superar a crise. O autor, Assy (2003) relaciona as dinâmicas sociais, econômicas e políticas à Educação e às relações com a família, para fazer um entendimento da violência social e escolar na Costa do Marfim, no período de 1960 a 1990.

Na Escandinávia, o artigo “Bully/victim problem in school: facts and intervention” [A relação agressor/vítima na escola: fatos e intervenções] (Olweus, 1997) afirma ser o *bullying* uma grande preocupação e argumenta

que numa sociedade democrática deve valer o direito das crianças de serem poupadas da opressão e da humilhação.

O artigo “The Development of Physical Aggression from Toddlerhood to Pre-Adolescence: A NationWide Longitudinal Study of Canadian Children”, publicado no *Journal of Abnormal Child Psychology* teve por objetivo modelos de trajetórias da agressão física da primeira infância à pré-adolescência, identificando fatores de risco a partir de desenvolvimento atípico numa pesquisa quantitativa realizada no Canadá.

A agressividade, violência, *bullying*, comportamento antissocial, qualquer que seja sua nomenclatura é um fenômeno tratado em muitos outros países. Cito a seguir: 1) China – “Associations between Maternal Physical Discipline and Peer Victimization among Hong Kong Chinese Children: The Moderating Role of Child Aggression” (Duong et al, 2009) / “The Path through Bullying—A Process Model from the Inside Story of Bullies in Hong Kong Secondary Schools” (Lam & Liu, 2007);2) Escandinávia - “Bully/victim problem in school: facts and intervention” (Olweus, 1997);3) Itália – “An extension of the school moral atmosphere construct, and its association with aggressive behaviours in secondary school” (Mancini et al, 2006) / “Attribution of meanings to terms related to bullying: A comparison between teacher’s and pupil’s perspectives in Italy” (Menesini, 2002);4) Taiwan – “Social-Emotional Behaviour in Taiwanese pré-schools” (Sparkes, 1984);5) Chile – “La imagen herida y El drama Del reconocimiento: estudio cualitativo de los determinantes del cambio em la violencia escolar em Chile” (García & Madriaza, 2005) / “Influencia de la Televisión Violenta em Niños de una Escuela Pública de Bogotá, Colombia” (Pérez-Olmos, 2005);6) Canadá - “The Development of Physical Aggression from Toddlerhood to Pre-Adolescence: A NationWide Longitudinal Study of Canadian Children” (Côté et al, 2006);7) Colômbia – “El comportamiento agresivo y algunas características a modificar em los niños y niñas” (Martinez, 2008);8) Portugal – “Agressividade em contexto escolar” (Sousa, 2005) / “O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do Ensino Básico – um questionário aferido para a população escolar portuguesa” (Freire et al, 2006);9) Espanha - “Bullying e Educação Física na escola: características, casos, consequências e estratégias de intervenção” (Botelho & Souza, 2007)

Este conjunto de contribuições acima citadas a respeito da agressividade e violência no ambiente escolar parecem não fornecer aos educadores uma operacionalização dos modos de agir com crianças e adolescentes agressivos, de modo que se promova a saúde mental e afetiva no ambiente escolar e identifique comportamentos antissociais para o desenvolvimento de trabalhos preventivos.

Existem contribuições interventivas publicadas que, em sua maioria, trazem casos já solucionados e específicos, como relata o artigo de Olweus (1997) que traz uma perspectiva comportamental, com um programa no qual o objetivo principal é a reestruturação social do ambiente, utilizando sanções sobre a violação das regras, fazendo, assim, o uso de uma visão cognitivo-comportamental do comportamento agressivo na escola.

Com um caráter preventivo e interventivo pode-se citar também algumas pesquisas recentes: “Services d’éducation préscolaire et comportements agressifs : un rôle de prévention pour les familles vulnérables” (Côté et al, 2010) / “Contributions of moral education lectures and moral discussion in Hong Kong secondary schools” (Cheung, 2010) / “Early Elementary School Intervention to Reduce Conduct Problems: a Randomized Trial With Hispanic and Non-Hispanic Children” (Barrera et al, 2002) / “Reactive and proactive aggression in children - A review of theory, findings and the relevance for child and adolescent psychiatry” (Kempes, 2005) / “Toward the Integration of Education and Mental Health in Schools” (Atkins, 2010) / “The Effects of City-Wide Implementation of “Second Step” on Elementary School Students’ Prosocial and Aggressive Behaviors” (Cooke et al, 2007) / “Avaliação dos Efeitos de uma Modalidade de Treinamento de Habilidades Sociais para Crianças” (Gonçalves & Murta, 2008) / “Um estudo sobre o bullying no contexto escolar” (Barros et al, 2009) / “Violência nas escolas: o bullying como forma velada de violência” (Zoega e Rosim, 2009) / “A Yoga no ambiente escolar como estratégia de mudança no comportamento dos alunos” (Moraes & Balga, 2007) / “Estudo exploratório para construção de um instrumento de ajustamento social” (Sisto & Pacheco, 2002) / “Intervenção psicoterapêutica em meninos agressivos escolares como prevenção de comportamento transgressor futuro” (Souza, 2001) / “Sentimentos do adolescente relacionados

ao fenômeno *bullying*: possibilidades para assistência de enfermagem nesse contexto” (Oliveira & Antonio, 2006)

Um artigo publicado no *International Journal for de Advancement of Counselling* em 1999, intitulado “How french counsellors treat school violence: An adult-centered approach” [Como os conselheiros franceses tratam da violência escolar: uma abordagem centrada na pessoa] traz aspectos relevantes sobre o que tem acontecido nas escolas francesas e, de um modo geral, também se repete em várias escolas ao redor do mundo como poderemos ver a seguir neste trabalho. Os autores do artigo, Mallet e Paty, (1999) exploram as características da violência escolar na França e os modos de trabalho dos conselheiros nas escolas francesas, revelando que as atividades de aconselhamento são apenas realizadas para os alunos de Ensino Médio e Fundamental. Segundo os autores, há pouco interesse dos especialistas a respeito do tema violência nas escolas e, quando este tema é abordado, o adulto é sempre colocado como a vítima da violência. Neste contexto, os conselheiros tentam reduzir a violência nas escolas principalmente através da formação e reflexão com seus funcionários. Vários argumentos empíricos sugerem que as percepções dos adultos a respeito dos alunos é um fator determinante na regulação social da violência escolar. Esta violência consiste principalmente de incivildades que são apenas ligeiramente condenáveis, mas, muitas vezes, insuportáveis para alguns professores. O objetivo dos conselheiros neste projeto é o de ajudar o pessoal a desenvolver suas capacidades e motivá-los a analisar o comportamento dos alunos, gerando um sentimento de espírito de equipe.

Algumas pesquisas relacionam a agressividade e violência escolar a fatores extrínsecos à escola e ao amadurecimento do indivíduo, como as pesquisas que defendem uma visão da violência e da agressividade como um produto da mídia. No artigo “*Les enfants et les adolescents face à la violence des images*” [Crianças e adolescentes frente a imagens violentas] publicado pela Revista *Psychiatrie de l’Enfant et de l’Adolescent*, Tisseron (2005) afirma que “crianças são abusadas por imagens violentas, mesmo que nem todos possam reagir da mesma forma sobre este desconforto” (p. 234).

Segundo o autor, pesquisas sociais americanas confirmam o fato que o contato visual com imagens violentas trazem marcas na formação do indivíduo que, de modo consciente, não vê problemas em assistir filmes ou qualquer outro tipo de cena violenta. Para Tisseron é importante que saibamos que uma nova cultura de imagem violenta está se formando, que pode modificar a visão de violência para o futuro.

As pesquisas mais recentes com relação à agressividade no ambiente escolar ressaltam o aspecto social da agressão e da violência, trazem dados estatísticos e levantamentos quantitativos que contribuem para uma visão panorâmica da problemática. Neste sentido, os artigos consideram a problemática da agressividade e violência como um problema social, como a pesquisa de Pesce (2004), “Risco e Proteção: Em busca de um equilíbrio promotor de resiliência”, no qual são utilizadas escalas de avaliação de resiliência, violência física e psicológica, violência sexual entre outros. Como fatores de proteção utilizaram-se escalas de apoio social e autoestima, constatando-se que os eventos de vida negativos não apresentaram relação com a resiliência, enquanto os fatores de proteção mostraram-se todos correlacionados com o constructo. Outras pesquisas com enfoque social podem ser citadas, como: “It Makes Me a Man from the Beating I Took’: Gender and Aggression in Children’s Narratives About Conflict” (Walton et al, 2009) / “Afetos e representações sociais: contribuições de um diálogo transdisciplinar” (Pombo-de-Barros, 2010) / “Relational Aggression at School: Associations with School Safety and Social Climate” (Goldstein et al, 2007) / “Significando a morte, através de redes sociais, em um contexto de vulnerabilidade social – um estudo com crianças pré-escolares, seus pais e professores” (Jucá et al, 2004) / “Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra” (Oliveira e Martins, 2007) / “Violências e subjetividades: o indivíduo contemporâneo” (Caniato, 2008) / “Pobreza, violência e trabalho: a produção de sentidos de meninos e meninas de uma favela” (Guareschi, 2003) / “Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção” (Amparo et al, 2008) / “Violencia e riesgos asociados em adolescentes” (Serfaty et al, 2002) / “Protección, Riego e vulnerabilidad” (Burack, 1999) / “Incivilidades: a

violência invisível nas escolas” (Castro, 2010) / “A agressividade Infantil e a teoria da conduta” (Campos, 1984) / “Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à Educação” (Antunes & Zuin, 2008) / “Avaliação do conceito de violência no ambiente escolar: visão do professor” (Anser et al, 2003)

O artigo “Philosopher sur le corps et la violence: récit d’une expérimentation auprès d’enfants de 5 ans” [Filosofar sobre corpo e violência: a experimentação narrativa com crianças de 5 anos] publicado no *International Journal of Early Childhood*, violência é vista como um fenômeno crescente nas nossas sociedades e essa violência é atribuída por Daniel (2004) a vários fatores como: falta de autoestima, consciência não crítica e dificuldade de diálogo como fundamentais para os problemas de violência.

Em seu estudo, o autor investiga em que medida as crianças pré-escolares (cinco anos) são capazes de realizar trocas dialógicas diante de conceitos relacionados ao corpo e à violência. A pesquisa empírica envolveu três grupos de crianças canadenses (Montreal) e três grupos de crianças francesas (Caen), por um ano letivo, e os resultados revelaram que crianças de 5 anos são capazes, segundo os pesquisadores, de interagir de forma crítica ao tema.

10. Anexo II

Entre as possibilidades de resultados dos estudos realizados sobre a prevenção da atitude antissocial no ambiente escolar, este anexo apresenta um panfleto criado com base nos estudos aqui realizados para distribuição aos professores e cuidadores de um projeto social desenvolvido pela Associação Cristã de Moços, na cidade de Sorocaba. Com apoio desta instituição e realização da Faculdade de Educação Física da ACM de Sorocaba (FEFISO).

