

**POR MAIS WINNICOTT NA PEDAGOGIA!
FOR MORE WINNICOTT IN PEDAGOGY!**

Silvia Piedade de Moraes¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo destacar a importância da teoria winnicotiana para a Pedagogia. Winnicott desenvolveu conceitos importantes sobre o desenvolvimento humano entre eles o amadurecimento, a relação de dependência, os fenômenos e objetos transicionais, o comportamento antissocial e a mãe suficientemente boa. Toda sua teoria destaca o papel da afetividade e da relação de confiança construída na interação social. O eixo central do artigo é a inferência de seus postulados aplicados à educação e à relação educador-educando.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia. Winnicott. Educação.

ABSTRACT

This article aims to highlight the importance of the Winnicottian theory for Pedagogy. Winnicott developed important concepts about human development, among them, the concept of maturation, relationship of dependence, phenomena and transitional objects, antisocial behavior, as well as talking about the good enough mother. His whole theory highlights the role of affection and trust built in social interaction. The central axis of the article is the inference of its postulates applied to education and to the educator-educating relationship.

KEYWORDS: Pedagogy. Winnicott. Education.

¹ Professora Doutora – Docente da Universidade Guarulhos



INTRODUÇÃO

Donald Woods Winnicott nasceu na Inglaterra em 1896, formou-se em Medicina e dedicou parte de sua vida à pediatria. Em seguida, interessou-se pela Psicanálise após ler trabalhos de Freud e em 1927 foi aceito como membro na Sociedade Britânica de Psicanálise.

Durante os anos da guerra trabalhou com crianças e adolescentes evacuadas e separadas de suas mães e levadas para outros lares e instituições. Essa experiência foi imprescindível para que formulasse muitos conceitos em sua teoria.

Observando pessoas envolvidas em conflitos, dedicou-se a estudar seus efeitos sobre a constituição mental e emocional, descrevendo patologias e comportamentos advindos do contexto.

Após a guerra, assumiu a direção do Departamento Infantil do Instituto Psicanalítico da Sociedade Britânica por vinte e cinco anos. Atendendo crianças e adolescentes, construiu muitos métodos de atendimento clínico nas quais valorizava cada momento de forma construtiva com o próprio paciente. Uma das suas proposições é deixar que crianças produzam algo e também os destrua como uma possibilidade de reelaboração dos conflitos e da sua capacidade criativa e da resiliência e segurança para superar desafios.

Winnicott, um dos mais importantes psicanalistas de todos os tempos observou e escreveu sobre a Natureza Humana, mas reforçou como os aspectos contextuais, ambientais e sociais são imprescindíveis para

a formação de um “eu” capaz de lidar e viver com interação e autonomia.

As obras de Winnicott são primordiais como referências na Pedagogia, cuja formação e atuação se constituem na compreensão do desenvolvimento humano de forma integral.

WINNICOTT E A RELAÇÃO CUIDAR-EDUCAR

Apesar de Winnicott não ter trabalhos específicos voltados para a escola, ele dialogava com professores, sobretudo quando a inserção das crianças pequenas nos jardins da infância se tornou uma realidade comum no pós-guerra.

Era preciso compreender e agir com cautela sob uma nova forma de separação das crianças e suas mães. Winnicott observou que essa separação momentânea provocava efeitos semelhantes em crianças e mães durante a guerra e, por isso, interessou-se em explicar os fenômenos emocionais e comportamentais que o contexto produzia.

Grande parte das obras da Psicanálise está sedimentada nas relações objetais, e em especial na relação primária entre mãe-bebê. Com Winnicott não foi diferente, embora tenha destacado que o conceito da “mãe suficientemente boa” deveria ser usado por qualquer pessoa responsável pelos cuidados de uma criança pequena.

Na teoria winnicottiana a relação entre os cuidados e o afeto com o bebê são fundamentais para o desenvolvimento de um

*self*¹⁶ saudável. Para explicar o grau de importância que Winnicott estabelece nesse início da vida, ele cria dois conceitos fundantes em sua teoria – o *handling* e *holding*.

O *handling* diz respeito ao manejo do bebê e cuidados essenciais como saciar a fome, a higiene, o sono e outros cuidados de ordem geral. O *holding* é uma extensão do *handling*, mas se afirmar em como esses cuidados são executados e, para isso, define que o colo, a segurança, o afeto, o olhar, o toque é que vão delinear o *holding* como uma forma completa que congrega amor e cuidado.

A “mãe suficientemente boa” é aquela capaz de prover o *holding* e, portanto, uma integração de *self* completa ao bebê. Ele ainda destaca que nessa relação entre mãe-bebê há um fenômeno muito importante para a constituição da autonomia posteriormente – a dependência absoluta e sua passagem para a dependência relativa. Para Winnicott, essa passagem é adquirida quando a criança pode internalizar sentimentos de segurança vividos na relação com o outro e, exercer indas e vindas entre essas dependências. É muito comum observar que crianças pequenas aprendam executar pequenas ações sozinhas e um dia, voltem a desejar o atendimento dos adultos. Esse comportamento revela a movimentação entre os dois estágios da dependência e, deve ser considerado com paciência para que percebam que há um lugar seguro para elas e alguém com que possam contar.

Winnicott deixa claro que a segurança interna só é desenvolvida quando vivenciada no mundo externo, ou seja, quando mais o

ambiente for inseguro, maior a falha na construção da segurança interna.

Mesmo que Winnicott não tenha pensado especificamente na escola e sua relação com a criança, sua teoria fornece elementos importantes para pensar a educação escolar. No atual contexto brasileiro, é garantido às crianças de 4 anos a inserção na educação infantil como etapa obrigatória. Cada vez mais cedo as famílias precisam das creches asseguradas como direito à educação e cuidado.

Assim, a escola passa a ter uma responsabilidade também sobre as fases iniciais do desenvolvimento humano que envolve seus aspectos físicos, afetivos e intelectuais. Essa concepção integrada Winnicott, também estudada por Henry Wallon, afirmou que há não separação da psique-soma (mente-corpo), sobretudo com as crianças pequenas.

No Brasil, a partir dos Referenciais Curriculares Nacionais, a educação infantil (creches e pré-escola) foi paulatinamente superando seu estigma de vinculação à assistência social para uma conotação de política pública de direitos. Nessa passagem, a segmentação entre educar e cuidar também são revisitadas e definidas como ações indissociáveis.

Na teoria winnicottiana essas relações se aproximam dos conceitos de *handling* e *holding*, mas não devem atuar como substitutos da interação entre criança e família. As atividades no lar e na escola devem oferecer a qualidade no manejo dos bebês e crianças pequenas, assim como na oferta de afeto, segurança e respeito pelo seu desenvolvimento.

¹⁶ Self quer dizer “si mesmo” que envolve a psique e o soma (mente e corpo). É o todo que faz cada sujeito único.



A ida para a escola pode gerar angústia tanto para a criança quanto para seus responsáveis e ambos podem viver extremos de insegurança, medo e culpa. Essa relação deve ser olhada com cuidado e planejada de forma que a adaptação de ambos ocorra com respeito ao tempo de cada um em desenvolver uma relação de segurança com o novo ambiente e com as novas pessoas.

Ribeiro (2008) destaca que as crianças cujas mães e familiares sentem um nível maior de insegurança estão mais propensas às crises de choro e mudanças ríspidas de comportamento. Por isso, é preciso pensar os períodos de adaptação e acolhimento considerando também os adultos responsáveis pelos educandos. Muitas vezes não é possível determinar que esse tempo seja igual para todos e, nesse caso, respeitar as individualidades é fundamental para garantir sucesso na inserção da criança à vida escolar.

Aos educadores, Winnicott destaca que é preciso paciência e firmeza (RIBEIRO, 2008) além da compreensão das mudanças comportamentais e emocionais que adultos e crianças podem experimentar nesse processo.

Da mesma forma que a criança transita entre a dependência absoluta e relativa diante de seus responsáveis é possível que também testem o ambiente escolar para sentir a segurança que o meio lhe oferece. Por isso, muitas crianças podem mostrar comportamentos extremamente diferentes entre a casa e a escola.

As crianças podem solicitar afagos e toque, ora carinhoso ou agressivo com os educadores que fazem parte desse processo de construção relacional. Outras podem exigir

de seus professores afetos e atitudes que não conseguiram no lar, e estar aberto a essas possibilidades é uma característica fundamental para educadores que lidam com as crianças pequenas.

Nessa fase da escolarização e nas rotinas escolares os cuidados e o ensino são processos interligados e ambos desembocam no desenvolvimento integral dos educandos. Como destacado anteriormente, o *holding* é estabelecido no manejo e em *como* ele é realizado, os afetos que promove e a segurança interna que desenvolve. Por isso, a hora da alimentação, do banho, do sono e do brincar devem ser feitos respeitando as singularidades de cada um e não como ações padronizadas. O respeito às individualidades e sua adaptação completa na rotina garante a formação de um *self* seguro. Assim, no início é preciso que o contexto esteja centrado no sujeito, único em suas peculiaridades de formação externa e da sua construção interna, para que mais tarde o ambiente ofereça segurança suficiente para que o processo se inverta e as crianças se apropriem da rotina.

Por isso, algumas crianças tendem a chorar mais, isolar-se, morder, bater e até a dormir mais tempo que outras. Essa sensibilidade deve acompanhar as ações dos profissionais da educação que lidam com a escolarização das crianças pequenas.

O banho deve revelar confiança no toque, a alimentação ofertada na quantidade e tempo adequados, os afagos espontâneos recebidos com naturalidade e a orientação sobre regras e segurança pacientemente repetida.

Winnicott também frisou que é comum um exagero das escolas em treinar ou propor um tempo padrão para o domínio dos



esfíncteres. Ele destaca que o treino esfinteriano está intimamente ligado a segurança ambiental e que, portanto, cada criança poderá avançar mais ou menos em relação a isso. Essa não é uma conquista isolada do amadurecimento emocional, e como Freud destacou nas fases da sexualidade, as fezes e o prazer em reter e defecar deve ser experimentado pelos sujeitos como a formação primária de uma vida criativa. Assim, pressionar as crianças para que dominem os esfíncteres pode ser catastrófico no amadurecimento emocional e na constituição do *self* ou *ser* um indicador precioso diante da criatividade e da fácil interação do sujeito em outros ambientes.

Outros comportamentos da criança podem ser evidentes, sobretudo porque para elas não há dissociação entre cuidar-educar. É comum observar tanto na escola quanto no lar que a criança ao cair pode desejar colo em busca de “restabelecer sua tranquilidade”(RIBEIRO, 2008). Nesse momento ela pode buscar o olhar do educador ou jogar-se sobre seus ombros demonstrando uma dependência necessária. Como dito antes, é preciso paciência e firmeza, ofertando e incentivando a superação da dor e da queda.

Essa busca por segurança e tranquilidade vai aos poucos sendo vencida conforme internalize que há alguém por ali que cuida na distância e com o tempo vai gradativamente se espaçando. Por isso, muitas crianças quando vão à parques e praças brincar em um espaço maior, procuram ter sob seu campo de visão as pessoas com quem se sentem seguras; escorregam e voltam para dar um beijo, no balanço gostam

de ser olhadas e até gritam os nomes desses cuidadores.

Na escola é preciso manter a personalidade da criança não somente em relação ao seu tempo de segurança e adaptação, mas também respeitando objetos pessoais, não os compartilhando como forma de valorizar a construção do “eu” como unidade. É preciso mesclar momentos e objetos da coletividade e momentos em que a singularidade possa estar bem definida. As práticas com crachás e fotografias, a caixa de objetos pessoais trazidos da casa ou fotos de familiares podem atuar como objetos transicionais, cuja função é mediar a transição entre lar e escola e atuar como tranquilizadores da angústia da separação. Para isso é preciso pensar em um lugar aconchegante onde possam restabelecer seu estado de calma revisitando seus objetos particulares.

As chupetas, fraldinhas, tecidos e até bichinhos de estimação que as crianças costumam solicitar na hora do sono ou depois de uma bronca são chamados por Winnicott de fenômenos e *objetos transicionais* e, para ele são fundamentais para lidar com as angústias, ansiedades, saudades, medo e culpa. Para dormir é preciso tranquilidade e isso explica porque a maioria das crianças necessita de certo ritual (repetição de atos) como acariciar a orelha da mãe, cheirar uma chupeta velha, uma fralda de pano e até um cobertor, ser balançado, ouvir um murmurar da mãe, chupar o dedo e etc.

Introduzi os termos ‘objetos transicionais’ para designar a área intermediária de experiência, entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e



a verdadeira relação de objeto [...]. Talvez um objeto ou cobertor macio tenha sido usado encontrado e usado pelo bebê, tornando-se então aquilo que estou chamando de objeto transicional. A mãe permite que fique sujo e até mesmo malcheiroso, sabendo-se que, se lavá-lo, introduzirá uma ruptura de continuidade na experiência do bebê, ruptura que pode destruir o significado e valor do objeto para ele (WINNICOTT, 1993, p. 391 e 393).

Esses objetos não podem ser tomados e proibidos de acompanhar a criança em sua entrada e permanência na escola, pois essa ação se configura na perda de uma parte da criança, fundamental para garantir-lhe segurança e tranquilidade. Eles podem ser colocados à disposição das crianças para revisitação até que por si mesmas tenham internalizado um sentimento completo de que a separação é momentânea. Esses registros nos acompanham na vida adulta e muitas vezes para rememorar algo buscamos em fotos e objetos de alguém, cheiros e tatos que nos trazem certo alívio. Valorizar essa pessoalidade é um caminho para uma construção positiva de si mesmo.

Winnicott (2011, p. 19) se mostra avesso com padrões que descaracterizam os sujeitos em suas peculiaridades:

[...] o padrão é próprio de cada criança; esse padrão, que se manifesta à hora de dormir ou em momento de solidão, tristeza ou ansiedade, pode persistir até o fim da infância ou mesmo na vida adulta. Tudo isso, faz parte do

desenvolvimento emocional normal.

Para Winnicott toda construção do sujeito está pautada pela presença de outro que media sua apropriação do mundo imenso que a cerca. Nesse sentido, não há contradições entre o que outros teóricos não psicanalistas afirmaram sobre o desenvolvimento humano - Piaget, Vygotsky e Wallon destacaram o valor da alteridade na construção dos sujeitos e em seu processo de socialização.

Winnicott e o brincar

Para Winnicott o brincar é uma extensão dos fenômenos transicionais que mediam a internalização da realidade pelo sujeito ao mesmo tempo que ressignifica essa realidade a partir do seu mundo interno. Além disso, o brincar é visto como um compartilhamento das experiências culturais e, portanto, uma forma de adaptação aos ambientes externos.

Para ele o brincar é fundamental na constituição do *self*, pois permite também a reelaboração de conflitos em "seu mundo particular". Nesse sentido, é atividade funcional para o desenvolvimento da imaginação e criatividade. Um adulto que brincou tem maiores chances de compor uma vida criativa, sobretudo diante de desafios e problemas, já que para solucioná-los é preciso projetar, testar mentalmente, imaginar o que se deve fazer, condições construídas por meio das brincadeiras e ludicidade.

É comum observar em crianças pequenas nas creches e pré-escolas que na maioria das vezes elas brincam sozinhas mesmo compartilhando brinquedos e o



mesmo espaço. Falam, balbuciam, encenam e experimentam questões do seu “mundo particular”. Mais tarde é possível perceber a interação de fato, onde compartilham de um mesmo enredo e desempenham papéis complementares no brincar, sobretudo nos jogos simbólicos.

Winnicott considera o brincar terapêutico e por isso, atividade que preserva também a sanidade mental (RIBEIRO, 2008). No pós-guerra observou crianças que durante as brincadeiras encenavam suas angústias e reelaboravam saídas e finais diferenciados, ora trágicos e ora revigorantes. A possibilidade de construir e destruir, criar e projetar é importante fenômeno na constituição de um “self” seguro.

Essa consideração é observada quando as crianças criam arquiteturas com brinquedos de montar e demonstram prazer ao destruir tudo para novamente reconstruí-lo; ou desenhar e logo em seguida amassar, rasgar e jogar fora. Para Winnicott (1993;1999) é uma busca entre os impulsos construtivos e destrutivos que todo sujeito carrega em certa medida.

Se o educador conhece essas fases e compreende sua realização tem menos preocupação estética com o produto e centra-se muito mais no processo mental e emocional em que as crianças estão envolvidas. Da mesma forma que experimentam sentimentos de insegurança e desconfiança com os educadores ao chegar à escola podem ter em relação aos outros colegas. Assim, brigas, mordidas tapas que surgem do nada e conflitos por brinquedos podem ser comuns e devem ser contidos com firmeza pelos educadores, mas não se deve

incentivá-los ao ressentimento e em castigos insignificantes.

A mediação de conflitos feita por um adulto responsável deve sempre estar presente e à medida que as crianças crescem sob esta ótica na resolução de problemas a presença vai se tornando cada vez menos necessária.

WINNICOTT CONVERSAVA COM AS FAMÍLIAS

Como apresentado anteriormente a separação da entrada da criança na escola pode gerar angústia na mãe e familiares da criança. Uma experiência nova de separação também que pode ser sentida pela mãe e familiares fazendo surgir sentimentos destrutivos como a culpa (quando voltado para si) e a raiva ou inveja (quando voltado para o outro) que precisam ser acolhidos e não condenados.

Alguns sentimentos que a sociedade considera negativos são importantes no equilíbrio e até mesmo no instinto de conservação. Saber lidar com a fúria extrema de uma mãe preocupada é lidar com a insegurança que sente sobre os cuidados de outra pessoa para com sua prole.

Lidar com os extremos das diferentes configurações familiares no que tange aos cuidados e responsabilidades, exige que os educadores e a equipe gestora tenha uma escuta qualificada apurada, senso de responsabilidade e boa dose de paciência.

Winnicott (1994;1999;2011) conversava com as famílias na clínica e em seus programas de rádio voltados para orientação sobre o cuidado das crianças. Usava linguagem simples para explicar uma



gama de fenômenos complexos envolvendo a saúde física, mental e o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Em seus textos e programas mostrou a importância de acolher também as famílias e responsáveis como uma forma de conhecimento que assegura o melhor desenvolvimento. Nesse sentido, há muitos anos a relação escola-família tem sido apontada como positiva por especialistas do mundo todo. Lugares onde essa parceria ocorre há melhores desempenho dos educandos e impactos positivos na relação intrafamiliar (CASTRO e REGATTIRI, 2010).

Essa abordagem demonstra que professores e gestores escolares valorizem o tempo da família na escola discutindo questões voltadas ao desenvolvimento e criando juntos soluções em parcerias para resolver possíveis dificuldades. Reuniões em que as famílias conheçam e possam dividir experiências sobre diferentes formas de educar e cuidar de seus filhos promovem segurança e acolhimento. Aliás, para a Psicanálise ao verbalizar suas angústias o sujeito os reelabora encontrando nessa interação as melhores soluções, por isso, os grupos onde famílias e educadores discutem um tema se torna terapêutico e preventivo.

Outra questão que a teoria winnicottiana oferece sobre a relação possível entre educadores e familiares é que essa interação e aprendizado não seja verticalizada e que os profissionais não tentem destacar suas ideias como verdades em detrimento da experiência das famílias com suas crianças e adolescentes. Winnicott (2011) afirmava que conselhos geralmente trazem uma anulação sobre o pensar do outro, por isso evitava essa forma de falar e optava

por uma escuta qualificada (adequada para que o sujeito reelabore suas soluções) e pelo diálogo e sua horizontalidade, assim ele afirma que “[...] com efeito, é importante para os pais que começam a procurar conselhos nos livros que saibam não ter a obrigação de saber tudo” (WINNICOTT, 1999, p. 141).

Em outra passagem destaca a importância de uma relação não somente pautada na autoridade com os educandos, mas investir em uma interação com transparência, afetividade, cuidado e também autoridade. A esse respeito, afirma:

Gosto de usar as palavras ‘suficientemente bons’. Pais suficientemente bons podem ser usados por bebês e crianças pequenas [...]. Para sermos coerentes e, assim, previsíveis para nossos filhos podem passar a conhecer-nos. Se estivermos representando um papel, seremos certamente descobertos quando nos surpreenderem sem as máscaras (WINNICOTT, 1999, p. 141)

Winnicott (1999;2011) enfatizava ainda que é preciso incentivar que as famílias falem sem preocupações com julgamentos ou condenações. É nisso que se baseia uma escuta qualificada. Muitas dúvidas entre educadores e familiares se configuram na definição sobre quais momentos é preciso dizer ‘não’ e em quais deve-se ceder. Não há uma resposta plausível sobre isso, mas Winnicott (1999, p. 35) durante um programa de rádio com este tema explicou as três etapas em que o momento do ‘não’ e da autoridade moral ocorre: 1. Primeiro o adulto



responsável tem a plena responsabilidade sobre as escolhas das crianças e por isso, está relacionado ao cuidado e segurança já que a criança não tem noção completa dos efeitos e do significado do 'não', apenas deseja a realização da ação; 2. O adulto impõe sua visão de mundo à criança, ou seja, regras e comportamentos adotados em família e suas crenças, um direcionamento coletivo e explica os porquês de tal posicionamento, o 'não' é pertinente e as crianças vão relutar para fazer valer suas vontades, firmeza e paciência fazem parte da construção da segurança e do afeto; 3. Nessa etapa é possível dialogar e se fazer entender pela criança. Winnicott (1999) destaca que a terceira etapa é praticamente condicionada pelas duas anteriores, como uma internalização processual na compressão das regras e de seus encaminhamentos.

Na escola encontraremos crianças em diferentes fases e, sobretudo é possível que tenhamos que retornar às atitudes relacionais à segunda etapa. Uma das angústias familiares é uma resposta universal sobre quando e como fazer para "acertar" na educação dos filhos. A escola pode favorecer o diálogo e a troca de experiências, mas nunca oferecer respostas como verdades. Como apontamos anteriormente, as crianças desde cedo têm singularidades e um *self* que a torna um sujeito único.

Dizer isso para as famílias é considerar erros e acertos e dar-lhes também mérito pelos esforços que fazem para cuidar-educar das crianças e, portanto, que podem revelar o quanto o educador também deve ser respeitado e valorizado pelo empenho em considerar no grupo de educandos a personalidade de cada integrante.

WINNICOTT E A ADOLESCÊNCIA

Segundo Winnicott (2002), a adolescência é um período de descoberta pessoal, em que cada indivíduo busca por uma identidade que lhe seja própria. É uma fase marcada por instabilidades constantes, estudadas por outros psicanalistas.

A superação dos problemas existenciais desta fase só é possível com o amadurecimento que, por vezes se estende até o surgimento da vida adulta. O amadurecimento é o enfrentamento de mudanças que constantemente geram ansiedades, angústias e frustrações. Essas mudanças ocorrem no plano físico e emocional e a forma como cada sujeito lida com a situação está associada aos padrões internalizados na infância. Se nesta fase o desenvolvimento se dá pelos cuidados (físicos e emocionais) suficientes, a capacidade do adolescente em lidar com as frustrações e ansiedades é muito maior (WINNICOTT, 2002).

O valor que Winnicott proporciona ao ambiente e ao processo de socialização torna sua forma de conceber o desenvolvimento a partir de diferentes contextos, destacando que se o ambiente é capaz de produzir segurança a adolescência, torna-se também menos conflituosa.

Winnicott (2002) demonstra que os efeitos da privação (material e afetiva) sobre o ser humano desencadeia, principalmente no adolescente, conduta antissocial, que pode ser vista como enurese noturna, ou pequenas infrações. Segundo o autor (2002, p. 138) "uma criança sofre privação quando passa a lhe faltar certas características essenciais da vida familiar". Poucos estudiosos trataram a



juventude com carinho e expectativa. Para o autor, atos antissociais são sempre indícios de esperança, busca de sentimento de “*holding*” perdido, mas passível de reconstrução. Na passagem das ações antissociais para a delinquência, Winnicott (2002) afirma que o jovem busca limites na sociedade que não encontrou na família, expressão clara que limite também é amor.

Diante destes expostos, a visão winnicottiana da adolescência em conflito com a lei, traz à tona a possibilidade de olhar diferentemente para estes jovens como pessoas em desenvolvimento, capazes de revalidar seus laços de interação.

Os estudos de Winnicott (2002;2011) demonstraram o papel preponderante da família na formação da integridade na adolescência. A ausência de referenciais ou a vulnerabilidade nesta relação pode influenciar no jovem a busca de autoridade em outras esferas, entre elas as instituições socioeducativas, indicando que os mesmos esperam que a sociedade ofereça-lhes referências que seu próprio lar não conseguiu lhes dar.

Numa perspectiva psicanalítica sobre a adolescência, a violência é resultante desta desestruturação do psiquismo causada tanto por falhas primitivas como pela maternagem (WINNICOTT, 2002), a ausência prematura da figura de autoridade firme e afetuosa ao mesmo tempo, pelo excessivo estímulo (amorosos, sexuais, agressivos) em que a criança não obteve condições para elaboração convertem-se em fontes de angústias e conflitos baseados no ódio.

Winnicott (2002) apresenta a conduta antissocial em crianças e jovens como “um sinal de esperança”, demonstrando a

possibilidade do indivíduo redescobrir a boa experiência anterior à perda. Constatou ainda que uma característica da criança antissocial é o fato de não haver em sua personalidade nenhuma área para o brincar, substituído pelo *acting out*.

De acordo com Laplanche & Pontalis (2001, p. 6) o *acting out* é:

[...] um termo usado em psicanálise para designar as ações que apresentam, quase sempre, um caráter impulsivo, relativamente em ruptura com os sistemas de motivação habituais do sujeito, relativamente isolável no decurso de suas atividades. Para o psicanalista, o aparecimento do *acting out* é a marca da emergência do recalçado. Este é o caminho nitidamente indicado por Freud, que sublinhou a tendência de certos pacientes para fazerem “atuar” fora da análise as moções pulsionais despertadas por ela.

No Brasil também se usa o termo como “*atuação*” (ROUDINESCO, 1998).

O envolvimento é uma característica importante da vida social e constitui problema complexo. Winnicott (2002) refere que envolvimento é o fato de preocupar-se ou importar-se com o outro e sua gênese está relacionada ao desenvolvimento emocional na infância.

O desenvolvimento emocional iniciado na primeira infância depende de condições externas do ambiente para que haja a concretização do processo de maturação. Este ambiente apropriado e bom diz respeito aos cuidados adequados, capazes de oferecer



satisfações biológicas e emocionais em cada estágio da dependência relativa ou absoluta do indivíduo. A capacidade de envolvimento do sujeito passa por condições complexas e duradouras. Para que se estabeleça de fato é preciso que o sujeito exercite nas relações sociais vivências sobre a capacidade de se aproximar e se afastar, da empatia mútua, da inveja, do ciúmes e da compaixão (WINNICOTT, 2002).

Durante a infância a criança testa o ambiente, procurando desorganizá-lo e ameaça sua estabilidade. Se houver tolerância do ambiente, sua capacidade de sentir-se livre em sua própria imaginação (brincar, criar, destruir, recriar) será mais segura e sua relação com o ambiente externo mais saudável, o que potencializará o desenvolvimento emocional, condições fundamentais para que na adolescência possam lidar com as angústias e ansiedades de forma menos destrutiva para si e para os outros (WINNICOTT, 2002).

No período da infância a criança precisa de um ambiente de amor e força que lhe traga segurança, inclusive sobre seus próprios pensamentos e medos, tornando-se um quadro de referência. Se há falha do ambiente neste aspecto a criança busca estabilidade do amor e força (tolerância e autoridade) em outros grupos e instituições, como pessoas da família (avós, tios), escola, amigos ou outras instituições, entre elas as de medidas socioeducativas. Se o ambiente for bom ou o indivíduo encontrar a tempo a estabilidade externa, gradualmente passa da dependência para independência (WINNICOTT, 2002).

O fato é que a busca pela estabilidade não encontrada na família é inconsciente e

sua atuação ocorre por meio do comportamento antissocial e/ou delinquente. É neste aspecto que Winnicott (2002) considera o comportamento antissocial como sinal de esperança, já que o indivíduo está em busca de amor e força, tolerância e autoridade, recorrendo à sociedade esta sustentação.

No centro da tendência antissocial encontram-se: furto, mentira, avidez relativa à alimentação, destrutividade compulsiva, enurese noturna e outros relativos a defecar e urinar, vadiar, compulsão em comprar. Esses comportamentos são sintomas de tendência antissocial ocasionada pela privação em que a busca está associada ao provimento da falha ambiental desencadeante (WINNICOTT, 2002).

Mesmo assim, a falha ambiental também pode ser suportada se a criança tiver oportunidade de viver fenômenos transicionais e/ou utilizar-se de objetos transicionais são como uma forma de mediação entre realidade interior e exterior da criança (WINNICOTT, 2002).

No ambiente escolar, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos, é comum educandos que estejam em cumprimento de medida socioeducativa como a liberdade assistida. Comum também são as reclamações de educadores e gestores sobre comportamentos inadequados e a dificuldades desses adolescentes em seguir regras básicas de conduta.

Como destacou Winnicott, com os adolescentes vivendo suas angústias de forma antissocial é preciso uma dose muito maior de paciência, uma capacidade maior de escuta não somente do que falam, mas do que mostram no olhar e em seus comportamentos. É preciso conversar com eles ouvindo mais



suas queixas de forma que se sintam de fato olhados. Muitos requerem limites firmes e atuar junto com seus responsáveis é tão importante quanto com as crianças.

Lidar com a agressividade tanto verbal quanto física destinada às pessoas e, na maioria das vezes, contra o patrimônio não é uma tarefa fácil. Para Winnicott essa é uma demonstração clara do desejo de destruição de si mesmo, do *acting out* que descrevemos anteriormente. Ao sentirem frustrados em seus desejos podem tentar destruir o mundo que os cerca como forma de lidar com um sentimento negativo internalizado. Mesmo assim, é preciso que sintam a autoridade e a capacidade de serem contidos em sua atuação.

Uma das formas nas quais essa energia destrutiva possa ser aproveitada é ofertando espaço para que ela se torne construtiva, por isso, incentivar o protagonismo e o espaço criativo é uma das formas apontadas por especialistas como base de trabalho integrativo, cooperativo e dialógico (UNICEF, 2016).

A escola é um ambiente cujas diversidades podem promover uma atuação positiva pelo protagonismo aos adolescentes cuja tendência antissocial elucidada por Winnicott possa ser transformada. Tal com as crianças esses jovens também buscam segurança interna e confiança no ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Winnicott não escreveu especificamente para a estrutura escolar, mas isso ocorreu com outros teóricos como Piaget, Vygotsky, Wallon, Freud, etc, cujas pesquisas

ganharam muita importância para se pensar a educação e os processos de escolarização.

Todos eles pesquisaram os mecanismos do desenvolvimento dedicando em cada estudo diferentes aspectos do humano. O que há de comum entre esses pesquisadores é o espaço privilegiado que destinam em seus estudos sobre a importância da interação social, da socialização e do afeto.

Winnicott conseguiu estabelecer dentro da Psicanálise um olhar apurado para fenômenos que ocorriam com os sujeitos quando estavam sob o efeito de eventos estressantes como a guerra, a separação de seus familiares ou de um ente querido doente e centrou sua vertente em entender como tais eventos podem ser vividos e superados. Dessa forma, estabeleceu as bases de uma teoria que mostra a imensa dependência de um humano com o outro e como a psique-soma é afetada com isso.

O legado de Winnicott é fundamental para a Pedagogia. Depois dos responsáveis familiares, os educadores são as pessoas nas quais a dependência absoluta e relativa, os vínculos afetivos, a segurança interna e a confiança no ambiente são projetados e introjetados pelas crianças e adolescentes.

Como um espaço coletivo, promove a socialização e a apropriação de regras com as mais variadas diversidades, possibilitando a compreensão dos diferentes espaços e suas condutas.

Os educadores, sobretudo os que atuam com os bebês, crianças pequenas e adolescentes são responsáveis pela continuidade no processo de amadurecimento e da conquista da segurança interna. Conhecer as bases de uma formação



humana que considera o sujeito em sua personalidade ao mesmo tempo em que lida como o grupo deve ser valorizado como uma tarefa que exige conhecimento científico, experiencial, além de atitudes que incluam paciência, voz de autoridade e afetuosidade.

Winnicott demonstrou que conversar com as famílias é fundamental e, que tal como as crianças, é possível que haja dor na separação momentânea entre o lar e a escola. Oferecer uma escuta qualificada sem condenação de suas ações, mas orientando-os e compartilhando a vida escolar de seus filhos com eles, faz com que passem a considerá-la um lugar seguro e, como Winnicott aponta em sua teoria, a confiança no ambiente é fundamental para uma relação verdadeira.

REFERÊNCIAS

ABRAM, Jan. **Linguagem de Winnicott** - Dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza (Orgs.). **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&Itemid=30192>. Acesso em 28 jul2017.

GRANDES nomes da Psicanálise. Enciclopédia Mythos. vol. 2, 2009.

LAPLANCHE, Jean. **Vocabulário de Psicanálise Laplanche & Pontalis**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIBEIRO, Maria José. O início das vivências escolares: contribuições da obra do psicanalista D.W. Winnicott. **Aprender - Cadernos de Filosofia e Psic.da Educação**. Número especial [Winnicott e a Educação], Ano IV,n.11, p. 155-177, 2008.

ROUDINESCO, Elizabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.

UNICEF. **Participação cidadã dos adolescentes 2013-2016**. Disponível em:< https://www.unicef.org/brazil/pt/guia_adolescentes_pcu_ed1316rev2.pdf>. Acesso e 21 jul 2017.

WINNICOTT, Donald Woods. **Textos selecionados da pediatria à psicanálise**. Trad. Jane Russo. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

_____. **Os bebês e suas mães**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Conversando com os pais**. Trad. Álvaro Cabral. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A família e o desenvolvimento individual**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.