

A teoria do desenvolvimento maturacional de Winnicott: novas perspectivas para a educação

Winnicott's theory of maturacional
development: new perspectives
for education

Alexandre Patricio de Almeida*¹
Alfredo Naffah Neto*²

517

O artigo pretende discutir as contribuições da teoria do desenvolvimento maturacional de Winnicott para o campo da educação escolar. De início, é apresentado ao leitor um breve histórico freudiano a respeito da questão da psicanálise aplicada. Em seguida, articulamos pontos centrais da teoria winnicottiana com aspectos específicos do contexto pedagógico. Por último, sem o objetivo de esgotar o tema, lançamos possíveis provocações sobre a necessidade de a psicanálise ser articulada com outras esferas das ciências humanas.

Palavras-chave: Psicanálise aplicada, Freud, Winnicott, educação

*1, 2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil).

Freud e a questão da psicanálise aplicada

Por mais que o nosso artigo tenha como enfoque central a contribuição da teoria de D. W. Winnicott para o tema da educação escolar, pensamos ser fundamental iniciarmos a nossa discussão com alguns recortes da obra de Freud. Afinal, a possibilidade de articulação entre a psicanálise e outras áreas do conhecimento humano fora pensada inicialmente por ele próprio, permitindo a extensão da prática psicanalítica a outros saberes. Para tanto, seguiremos uma espécie de linha histórica, destacando elementos do trabalho freudiano que entrelaçam a psicanálise com a educação.

Em 1913, Sigmund Freud, em um texto chamado “O interesse da psicanálise para as ciências não médicas”, se propõe a articular, através de um subitem intitulado “O interesse para a pedagogia”, algumas das colaborações fundamentais de sua ciência à educação. Ele nos dirá que:

A psicanálise revelou os desejos, pensamentos, processos de desenvolvimento da criança; todos os esforços anteriores eram incompletos e errôneos, porque deixavam completamente de lado o importantíssimo fator da sexualidade em suas manifestações físicas e psíquicas. [...] *Quando os educadores* tiverem se familiarizado com os resultados da psicanálise, acharão mais fácil admitir certas fases do desenvolvimento infantil e, entre outras coisas, não correrão o perigo de superestimar impulsos instintuais socialmente inúteis ou perversos que surgirem nas crianças. (Freud, 1913/2012a, pp. 361-362; *itálicos nossos*)

Fica claro, neste primeiro momento, que a maior contribuição da psicanálise à educação, para Freud, estaria relacionada aos desdobramentos de sua descoberta sobre a sexualidade infantil. Um professor mais bem informado a respeito desse assunto estaria, portanto, mais apto para trabalhar com os impulsos instintuais das

crianças, direcionando-os, então, para a aprendizagem, sem censurá-los. Nas palavras do autor: “A educação deveria preventivamente guardar-se de não soterrar esses ricos mananciais de energia e limitar-se a favorecer os processos pelos quais essas forças *são guiadas para bons caminhos*” (Freud, 1913/2012a, p. 363; *itálicos nossos*).

Freud, não apenas pensou na possibilidade reducionista (e ilusória) de uma suposta “pedagogia analítica”, mas finalizou o seu texto de 1913 propondo que “laços” entre outros saberes e a psicanálise pudessem ser construídos de modo enriquecedor (e visionário). Em suas palavras: “Meu objetivo se cumpriu se agora estiver claro como ela [a psicanálise] pode interessar a muitos âmbitos do conhecimento e que extensos laços começam a estabelecer entre eles” (Freud, 1913/2012a, p. 363; *colchetes nossos*).

Em suma, não se trata de pressupor que Freud, num primeiro período, iludiu-se com uma educação menos repressora. Ao contrário, suas ideias sugeriam uma espécie de intervenção criativa e ousada na conduta dos adultos em relação às crianças, ou seja, “Freud almejava que os adultos pudessem vir a endereçar a palavra às crianças em nome de outra coisa que não a moral de seu tempo” (Lajonquière, 2017, p. 255).

Percorrendo um pouco mais a obra freudiana, encontramos um artigo publicado algum tempo depois, originalmente em 1914, intitulado “Sobre a psicologia do colegial”, demonstrando que o interesse do pai da psicanálise ainda versava sobre as diretrizes educacionais. Trata-se de um texto que soa como uma espécie de memória afetiva, tecendo reflexões sobre as próprias lembranças do autor de sua vida escolar. Citamos Freud (1914/2012b):

Como psicanalista, devo interessar-me mais por processos afetivos do que por aqueles intelectuais, mais pela vida psíquica inconsciente do que pela consciente. Minha emoção ao encontrar o antigo professor do colégio me induz a fazer uma primeira confissão. Não sei o que mais nos absorveu e se tornou mais importante para nós: a ciência que nos eram apresentadas ou as personalidades de nossos professores. (pp. 419-420)

Nesse ensaio, Freud apresenta algumas ideias sobre o processo de identificação que ocorre entre professores e alunos, frisando que, muitas vezes, aprendemos algo por amor e admiração à figura do educador, até mais do que por nosso próprio interesse por determinada matéria ou assunto. Adiante, Freud redige algumas considerações sobre o complexo de Édipo, afirmando que “esses homens [professores], que nem eram todos pais de família, tornaram-se para nós sucedâneos do pai” (Freud, 1914/2012b, p. 422; *colchetes nossos*). Logo, a partir dessa lógica, transferimos para as

figuras dos mestres o respeito e as expectativas ligadas ao pai idealizado de nossa infância, orientando nossas afinidades sob a luz dessa transferência inconsciente. Esse trabalho de Freud possibilitou pensarmos as variações de afetos que atravessam o elo da convivência entre educadores e alunos, indicando uma nova perspectiva de compreensão para a dinâmica escolar.

Saltando para uma época mais tardia de sua obra, em suas “Novas conferências introdutórias à psicanálise”, de 1933, Freud dedica a conferência 34, intitulada “Esclarecimentos, explicações e orientações”, ao problema da *psicanálise aplicada*. O nosso autor inicia sua comunicação queixando-se do uso indiscriminado e até incoerente de certos termos da teoria psicanalítica por outros campos das ciências humanas — como a literatura, a arte, a filosofia e a religião, por exemplo. Cansado da distorção de suas ideias, Freud decide, ele próprio, fazer uma análise da sociedade sob a ótica de sua criação: “[...] pela primeira vez fiz uso da psicanálise aplicada, explicando o comportamento da massa como uma manifestação da mesma resistência que eu tinha que combater nos pacientes individuais”¹ (Freud, 1933/2010, p. 296). Estava aberta, portanto, a possibilidade de outras áreas do conhecimento poderem dialogar com a psicanálise.

520 No entanto, as ressalvas de Freud para este movimento merecem ser destacadas para que sigamos com a nossa discussão. Citamos, na íntegra, as palavras do autor:

[...] a psicanálise tornou-se psicologia da profundidade, e, como nada do que o ser humano faz e produz é compreensível sem a ajuda da psicologia, aplicações da psicanálise a muitos âmbitos do saber, sobretudo nas ciências humanas, impuseram-se naturalmente e solicitaram elaboração. [...] Uma aplicação desse tipo requer conhecimentos especializados que o analista não possui, enquanto aqueles que os possuem, os especialistas, nada sabem e talvez nada queiram saber de psicanálise. (Freud, 1933/2010, p. 306)

Tínhamos, deste modo, a inscrição de um novo problema: se por um lado havia a possibilidade de a psicanálise adentrar os campos de novos saberes; por outro, não havia profissionais dessas áreas com o conhecimento suficiente a respeito da ciência freudiana — o que impossibilitava uma articulação sensata e sólida. Em outro extremo estavam os psicanalistas de formação

¹ O autor se refere ao texto “Psicologia das massas e análise do Eu” publicado, originalmente, em 1921.

predominantemente médica que, por sua vez, também não dominavam com profundidade as outras áreas das humanidades. Contudo, o otimismo do nosso autor é admirável. Segundo ele, já naquela época, a situação melhorava gradativamente, pois “em todos os âmbitos cresce o número de pessoas que estudam a psicanálise para empregá-la em suas especialidades, como colonizadores que substituem os pioneiros” (Freud, 1933/2010, p. 307).

Ao decorrer dessa conferência de Freud, com toda a sua modéstia, não se sente confortável em discutir a aplicação da psicanálise às outras áreas do conhecimento. “Em algumas dessas áreas eu dei o primeiro passo, é verdade, mas agora já não enxergo todo o panorama, e teria que estudar muito para dominar o que foi acrescentado desde o meu início” (Freud, 1933/2010, p. 307) — escreve o nosso autor. Porém, durante sua comunicação, Freud põe a modéstia de lado e permite arriscar-se num único assunto não pertencente ao campo médico. Vejamos do qual se trata:

Apenas um tema eu não posso evitar assim facilmente, não porque entenda bastante ou tenha contribuído muito para ele. Pelo contrário, quase não me ocupei dele. Mas é *tão importante, tão rico de esperanças para o futuro, que talvez seja o trabalho mais relevante da psicanálise*. Falo de sua aplicação à pedagogia, à educação da próxima geração. (Freud, 1933/2010, p. 307; grifos nossos)

Fica evidente a preocupação de Freud a respeito dos possíveis diálogos entre a ciência do inconsciente e a educação. O autor, que sempre esteve à frente de seu tempo, admite o quanto a pedagogia teria a ganhar quando atravessada pelas inovações da psicanálise. Um sonho visionário que se tornou realidade ao longo de décadas após a sua morte (pelo menos no que diz respeito ao âmbito teórico). Outros autores da psicanálise clássica também se dedicaram a escrever sobre o tema da educação: Sándor Ferenczi, em 1908, apresenta no Congresso de Psicanalistas em Salzburgo, a conferência “Psicanálise e pedagogia”; Melanie Klein publica, em 1923, o artigo “O papel da escola no desenvolvimento libidinal da criança”; mais recentemente tivemos a publicação de “Educação impossível” (1983), de autoria de Maud Mannoni — um grande marco para esse campo, diga-se de passagem. Hoje, o número de pesquisadores e publicações realizadas sobre os possíveis diálogos entre a psicanálise e a educação tem aumentado relativamente.² O que não significa, em absoluto, que esta seja uma

² À guisa de exemplo, recomendamos que o leitor veja as contribuições de Maria Cristina Kupfer, Rinaldo Voltolini e Leandro de Lajonquière que mantêm linhas e projetos de pesquisa relacionando a psicanálise com a pedagogia na Universidade de São Paulo (USP). Além disso, o

prática vigente. Nesse sentido, é urgente e necessário que pensemos numa ação educativa mais humana e esclarecedora, que tende a considerar a singularidade do indivíduo um ponto basilar de seu desenvolvimento — uma vertente desdobrada por Freud e ampliada por outros autores.

Sob essa ótica, vale destacar que a psicanálise é um procedimento dinâmico no qual o método de tratamento é o próprio processo de investigação, realizado através da dupla analista e paciente, por onde emergem novas compreensões e novas teorias que dialogam com o acervo de conhecimentos psicanalíticos construídos em mais de um século de experiências clínicas. No entanto, trabalhar com a psicanálise aplicada implica um desafio ao próprio psicanalista, que deve ter a coragem de sair do isolamento oferecido pelo universo clínico e se dispor a pensar as provocações atuais que colocam as convicções teóricas em dúvidas desconcertantes.

O saber analítico se constrói a cada encontro, frente a cada nova experiência — o que caracteriza a singularidade desse método. Logo, a psicanálise aplicada não se engendra na pura injeção de teorias ao campo estudado, mas trata-se de uma construção reflexiva que se propõe a cobrir uma infinidade de processos, implicando todas as transformações que a psicanálise oferece (seja sob o olhar do observador, seja sob a perspectiva do fenômeno observado).

Diante dessas considerações, como já mencionado na parte inicial deste texto, o propósito basilar de nosso artigo é o de apresentar de modo breve e didático alguns aspectos centrais da teoria de D. W. Winnicott — pediatra e psicanalista britânico que, complementando as descobertas freudianas, trouxe ao mundo uma nova compreensão da natureza humana. As contribuições desse autor produziram um grande impacto na história do movimento psicanalítico, já que ele foi o precursor em considerar a importância do ambiente como um aporte indispensável ao desenvolvimento individual. Sua obra proporcionou uma renovação muito significativa nos modos de compreender a essência (e a existência) do ser humano. Podemos nos perguntar, a partir daí, que decorrências se pode dela depreender para o terreno da educação. Tomaremos como escopo da discussão o processo

tema “Psicanálise e educação” se consolidou como um campo específico de Grupos de Trabalho da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Mais recentemente, uma publicação relacionando a educação escolar e a teoria de Melanie Klein — algo inédito para a área —, foi produto de uma dissertação de Mestrado da PUC-SP (cf. Alexandre Patricio de Almeida, 2018).

do desenvolvimento maturacional winnicottiano relacionando-o ao campo educacional. Longe de querer apresentar receitas e metodologias a serem seguidas, almejamos, sobretudo, aclarar pontos obscuros desse diálogo tão rico de transformações e propício para questionamentos, que emerge do cruzamento entre educação e psicanálise.

Winnicott e a teoria do desenvolvimento maturacional humano: um novo olhar para a ação educativa

Aplicar, pura e simplesmente, o arcabouço teórico da ciência freudiana a uma determinada situação ou esfera do saber específico reduz toda a riqueza do método investigativo de Freud. Portanto, quando falamos de psicanálise aplicada, estamos nos referindo às colaborações diretas e indiretas da prática analítica para a investigação de um tema. Nesse âmbito, encontramos um movimento intrínseco e extrínseco que não se limita a afirmações pretensiosas. A psicanálise entra, aqui, para colocar perguntas onde antes havia certezas. Ela sugere um novo modo de conceber as relações afetivas, na mesma medida que clareia áreas obscuras da subjetividade humana. Na educação, em específico, fazer uso da psicanálise exige do pesquisador um conhecimento vasto da realidade pedagógica, o que, certamente, irá facilitar o seu domínio de articulação e reduzir os limites argumentativos.

Sob esse vértice, pensamos que a melhor maneira de articular as ideias de Winnicott ao campo da educação seria apresentar, brevemente, sua teoria acerca do desenvolvimento humano. “Enquanto na psicanálise tradicional existe um método que caracteriza, por excelência, a própria tarefa analítica — a interpretação dos conflitos inconscientes relativos a elementos reprimidos — não se pode dizer o mesmo da clínica winnicottiana” (Dias, 2008, p. 30). Winnicott se ocupa em ampliar o pensamento de Freud, identificando um inconsciente que não advém apenas do processo de repressão e, também, não redutível ao conflito entre os instintos sexuais. Trata-se, para ele, de uma nova matriz de pensamento, associada ao que ele caracteriza como sendo a linha de desenvolvimento do ser, a partir de si mesmo e sustentado pelo ambiente. Essas características o tornam um analista conhecido por seu pensamento próprio e criativo, longe dos jargões acadêmicos — o que, em momento algum, desvaloriza o seu arsenal teórico e descobertas clínicas. Masud Khan, no prefácio do livro *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*, escreve: “Cada um de nós que o conheceu tem o *seu próprio* Winnicott e ele jamais

523

desrespeitou a versão que o outro tinha dele, afirmando seu próprio estilo de ser” (Khan, 1988, p. 7; grifos do autor).

Winnicott centrou seus esforços em descrever como o ser humano progride de sua situação inicial — na qual é imaturo, totalmente dependente do ambiente e não integrado — para as diversas integrações que vão ocorrer ao longo de sua existência (chegando à diferenciação entre mundo externo e interno, conquistando uma unidade individual, diferenciando o eu do não eu). Esse autor foi um dos primeiros psicanalistas a considerar a importância do meio como um fator crucial para o crescimento humano, possibilitando-o alcançar a independência. Para ele, o estágio inicial da vida é um período extremamente delicado, em que o bebê precisará de todos os cuidados da mãe para poder *vir a ser*. Citamos o autor:

Gostaria de postular um estado de ser que é um fato no bebê normal, antes do nascimento e logo depois. Esse estado de ser pertence ao bebê, e não ao observador. A continuidade do ser significa saúde. Se tomarmos como analogia uma bolha, podemos dizer que, quando a pressão externa está adaptada à pressão interna, a bolha pode seguir existindo. Se estivéssemos falando de um bebê humano, diríamos “sendo”. Se, por outro lado, a pressão no exterior da bolha for maior ou menor do que aquela em seu interior, a bolha passará a reagir à intrusão. Ela se modifica como reação a uma mudança no ambiente, e não a partir de um impulso próprio. Em termos do animal humano, isto significa uma interrupção no ser, e o lugar do ser é substituído pela reação à intrusão. (Winnicott, 1988, p. 148)

Portanto, a mãe será responsável por apresentar o mundo ao bebê em pequenas doses, sustentando o seu sentimento de *onipotência inicial*, onde estará presente uma sensação temporária de *ilusão*. É como se aquilo que satisfaz a necessidade fosse algo criado pela única coisa que existe, ou seja, o bebê. Tudo que é externo, é advindo dessa sua criação ou dos gestos espontâneos criativos (Fulgencio, 2016). Da perspectiva do observador, é o ambiente que atende às necessidades da criança, mas do ponto de vista do bebê, não há ambiente, há apenas ele e os objetos aparecem e desaparecem na exata medida de sua necessidade, como elementos de sua própria criação. De forma esquemática, temos: 1. o bebê está com fome; 2. a mamãe oferece o peito; 3. para o bebê, o peito foi criado por ele (sentimento de onipotência). Nesse sentido, “caberá ao ambiente não decepcionar a criança, não a forçar, fora do tempo, a reconhecer a realidade externa como tal; não lhe impor uma unidade para a qual ela ainda não está madura para assumir” (Fulgencio, 2016, p. 30). É um período de dedicação total da mãe (ou de quem exerça

esse papel), até que ela possa ir se retirando gradativamente, para que o bebê caminhe da dependência absoluta para a dependência relativa. A função materna saudável, nesse estado inicial de fusão mãe-bebê, no qual o infante não existe separado da mãe-ambiente, foi chamada por Winnicott de estado de *preocupação materna primária*. “Este período corresponde a um ser-estar da mãe em consonância com a possibilidade de se comunicar com seu bebê” (Fulgencio, 2016, p. 33, grifos nossos). Citamos Winnicott (1960/1983):

A mãe que não é suficientemente boa não é capaz de complementar a onipotência do lactente, e assim falha repetidamente em satisfazer o gesto do lactente; ao invés, ela substitui por seu próprio gesto, que deve ser validado pela submissão do lactente. Essa submissão por parte do lactente é o estágio inicial do falso *self*, e resulta da inabilidade da mãe de sentir as necessidades do lactente. (p. 133)

O falso *self* é uma estrutura defensiva que se forma no campo psíquico do bebê, como uma espécie de casca do Eu que teve de reagir às intrusões externas precoces, ou seja, a mãe que não é capaz de apresentar o mundo em pequenas doses e substitui a espontaneidade do bebê pelo seu gesto invasivo, não permite que o sujeito “seja” em sua essência potencial criativa.³

Aqui, já temos um material riquíssimo para pensarmos a teoria winnicottiana como um instrumento de interpretação do território pedagógico, possibilitando, também, uma ação reflexiva aplicada ao campo educacional. As construções de Winnicott relacionadas ao processo de amadurecimento lançam luz sobre o trabalho da escola e, principalmente, sobre a prática dos professores que, sob esta perspectiva, podem vir a se tornar facilitadores do longo percurso que a criança terá de atravessar até chegar na constituição de um verdadeiro *self*.

Vimos que, a princípio, a mãe suficientemente boa procede de uma adaptação absoluta e, um pouco mais tarde, a uma adaptação relativa às necessidades reais do bebê. “Winnicott insiste que se trata de adaptação à

³ Winnicott postula diferentes constituições para esse falso *self*, desde a mais saudável — na qual ele constitui meramente a “face social” do *self* verdadeiro, formando-se como um prolongamento do mesmo e em consonância *relativa* com o seu gesto espontâneo-criativo (já que uma parte dessa espontaneidade/criatividade tem sempre de ser sacrificada para uma adaptação social necessária) — até a mais patológica, na qual ele se forma totalmente reativo às intrusões ambientais, cindido do restante da personalidade, como uma espécie de escudo protetor do *self* verdadeiro (Winnicott, 1960/1983).

necessidade e não de satisfação dos desejos” (Dias, 2003, p. 133; grifos da autora). A partir desse pressuposto, é possível pensarmos no contexto cotidiano de uma professora de educação infantil. Sabemos o quanto é custoso e sofrido o período de adaptação da criança à escola. Muitos alunos chegam chorando e sentindo falta dos pais, do ambiente familiar, além de trazerem consigo todas as inseguranças pertinentes ao ingresso em um novo círculo social. Nesse período de vulnerabilidade, é recomendável que a professora esteja totalmente devotada a esse infante, não no sentido de ocupar o lugar materno, mas de se preocupar com as necessidades da criança, principalmente as que tangem ao caráter afetivo. É esse olhar singular e dedicado que poderá garantir um espaço potencial de confiança para que a criança venha a se desenvolver em seus mais variados aspectos.

“A adaptação absoluta da mãe às necessidades do bebê é temporária, mas, enquanto dura, implica um envolvimento total. Um bebê necessita nada menos que de uma pessoa total, ou seja, inteiramente entregue e devotada a ele” (Dias, 2003, p. 134). Ora, mas a criança que chega à escola maternal não é mais um bebê de meses; sendo assim, qual a importância dessa devoção da professora às necessidades desse aluno? Neste ponto precisamos entender que, para Winnicott, a criança e o adulto no decorrer de sua linha de desenvolvimento, inevitavelmente passarão por períodos de falhas ambientais. Essas falhas ora poderão deixar marcas mais superficiais, ora poderão deixar marcas mais profundas. Nas fases primitivas, que dependem mais intensamente do ambiente, a falha diz respeito à sustentação que o ambiente deve fazer para que a linha da vida (a continuidade de ser, a partir de si mesmo) não seja quebrada como um padrão de funcionamento do ambiente (que irá gerar, por sua vez, um quadro significativo de defesas psíquicas). Nas fases posteriores — como, por exemplo, quando a criança ingressa na escola —, quando o indivíduo já está integrado e se vê às voltas com os problemas derivados de seu contexto e de suas relações sociais, ocorrem também episódios traumáticos que os levam a criar outras defesas. No entanto, perante qualquer situação de extremo conflito gerada no contato com um meio negligente, o indivíduo poderá regredir ao ponto de seu desenvolvimento que ficou “congelado” no período em que ocorreu aquela determinada falha original.⁴ A experiência terapêutica visa

⁴ Naffah Neto escreve que “na perspectiva winnicottina, a compreensão mais fiel do processo seria dizer que as falhas ambientais precoces reaparecem na relação transferencial para produzir, pela primeira vez, uma experiência que não pôde acontecer na história original, devido à imaturidade do bebê (e à sua falta de integração espaço-temporal) e à consequente formação defensiva

retomar essas passagens anteriores para integrá-las ao indivíduo (no seu *self*) sem que isso implique a sua aniquilação parcial ou total (Fulgencio, 2016).

Isto posto, fica fácil a compreensão da necessidade de o espaço escolar vir a ser um meio de acolhimento e atenção às singularidades. A criança que traz consigo, em seu aparato psíquico, uma quantidade significativa de falhas originais, terá a chance, através da regressão à dependência, de retomar aspectos que ficaram paralisados e deixaram marcas significativas no solo de seu desenvolvimento. É notavelmente visível a quantidade de alunos que chegam com dificuldades de aprendizagem e problemas de relacionamento que, ao terem contato com um professor dedicado e um meio acolhedor, passam a progredir em diversos campos de sua constituição. Citamos Winnicott (1945/1997):

No exemplo mais simples possível, uma pessoa que está sendo analisada consegue corrigir uma experiência passada, ou uma experiência imaginária, ao revivê-la em condições simplificadas nas quais a dor pode ser tolerada porque está sendo distribuída ao longo de um período de tempo; tomada, por assim dizer, em pequenas doses, num meio ambiente emocional controlado. (p. 36)

A escola passa, então, a ser vista como um terreno de esperança para que as potencialidades dos alunos venham a se desenvolver, complementando a função do meio familiar.⁵ Nesse sentido, a regressão de alguns alunos pode ser interpretada como a verdadeira expressão de um chamado por socorro — o

527

de um falso *self* patológico, posto como um escudo protetor entre a falha ambiental e o *self* verdadeiro do bebê. Ou seja, a imaturidade do bebê, juntamente com a formação dessa função defensiva e protetora do falso *self*, impediu que essas falhas ambientais viessem a ser experienciadas pelo bebê, na história original, devido à sua impossibilidade de elaborá-las” (2018, p. 70). É importante ressaltar, entretanto, que nem todas as crianças permaneceram com o seu desenvolvimento “congelado” no tempo, devido a traumatismos; somente aquelas que sofreram falhas ambientais precoces e severas é que desenvolveram uma patologia de tipo *borderline*. Entretanto, como distinguir um aluno relativamente saudável de um *borderline*? Isso é bastante difícil, já que um falso *self* bem adaptado pode esconder distúrbios patológicos mais profundos. Essa é uma área bastante complexa e, para melhor compreendê-la, recomendamos a leitura completa desse artigo, intitulado “Apontamentos sobre a análise de uma paciente esquizoide, de uma perspectiva winnicottiana” (Naffah Neto, 2018).

⁵ Gostaríamos, aqui, de lançar uma breve provocação: diante da realidade de milhares de famílias de nosso país, que vivem em contextos da mais extrema miséria e violência, a escola ganha uma dimensão muito maior, ela se torna o único meio de esperança para que o indivíduo possa vir a reconstituir (ou até recomeçar) a sua própria linha de existência.

último respiro antes do mergulho. Isso amplia a dimensão do compromisso da instituição escolar para a produção de uma sociedade saudável e emocionalmente equilibrada. A escola não pode ser reduzida, de modo algum, a um espaço que tende a priorizar somente os aspectos de aprendizagem. Sem a oportunidade de vir a ser, é impossível começar a aprender — o que nos fornece uma outra perspectiva acerca dos problemas de aprendizagem. Se o infante não estiver minimamente integrado, todos os esforços relacionados ao âmbito cognitivo poderão cair num vazio.

Em contrapartida, encontramos crianças superinteligentes que possuem uma facilidade anormal para assimilar determinados temas. Algumas dessas crianças mostram-se até mais maduras do que as outras de sua idade, tendo uma capacidade de articulação e de resolução de problemas que não se encaixa aos “padrões” de sua faixa etária. Nem sempre esse tipo de comportamento pode indicar uma superdotação ou um desenvolvimento maturacional saudável. Às vezes, o que de fato ocorreu com essas crianças foi um mecanismo de amadurecimento precoce para que ela pudesse lidar com as falhas ambientais primitivas, ou seja, desenvolveu-se um intelecto hipertrofiado e cindido do restante da personalidade (*split-off intellect*), formando um falso *self* para proteger o verdadeiro das intrusões do meio. É como se o aprendiz dessas crianças estivesse “descolado” das outras partes do seu Eu.⁶ Winnicott (1936/1997b) escreve:

Vocês já perceberam que eu separei o intelectual e o emocional, uma vez que falei que o curso do desenvolvimento emocional, mesmo seu curso normal, frequentemente envolve inibições intelectuais: as ansiedades também envolvem coerção intelectual, produzindo uma criança que *precisa* saber, que *precisa* ser ótima aluna, e para a qual o desenvolvimento intelectual é mais uma questão de defesa contra sentir-se mal do que uma questão de prazer. (p. 77)

⁶ Essas crianças têm o intelecto hipertrofiado e *cindido*: já que a sua função é a de proteger o *self* verdadeiro do bebê das falhas ambientais, a área intelectual tem de se formar *descolada* do restante da personalidade e envolvendo-a como um escudo protetor. Por isso, essas crianças tornam-se escravas da racionalidade. Ou seja, tudo o que vem do meio ambiente externo ou mesmo de seus impulsos internos tem, necessariamente, de passar pelo crivo racional — que funciona, então, totalmente cindido da esfera emocional — e o mundo acaba se tornando um conjunto de racionalizações estéreis. Nessas crianças, a esfera intelectual funciona, pois, como uma carapaça, que filtra tudo o que não pode ser racionalizado, deixando esse “resto” não racional — ou, pelo menos, a maior parte dele — fora da experiência infantil. Mas, para um olhar menos arguto — já que as escolas privilegiam, quase sempre, a esfera intelectual e cognitiva —, a criança pode parecer superdotada, competente e a patologia permanecer totalmente invisível.

É de pleno consenso, portanto, a necessidade de um ambiente estável e previsível que forneça cuidado ao infante no contexto escolar. Mas é preciso nos atentarmos a essa qualidade (e quantidade) de cuidado. Oferecer um acolhimento para a criança não significa que ela deve ser excessivamente mimada ou privada de atitudes que fortaleçam a sua autonomia e independência. “Pensa-se com frequência nos cuidados maternos em termos de indulgência, mas o amor ou a bondade da mãe suficientemente boa não é habitualmente indulgente” (Dias, 2003, p. 135). Nessa lógica, se o bebê apresentar um período especial de necessidade e a mãe for capaz de entender a necessidade que lhe é assim comunicada, ela terá uma devoção especial a fim de suplantar a solicitação do bebê. Esse comportamento não está ligado à inteligência da mãe, nem advém de conhecimentos obtidos por meio de leituras e palestras científicas. “Seu saber é de tal natureza que a põe em condições de cuidar, com sucesso, do lactente, sem qualquer apresentação intelectual sobre o que está acontecendo, e sem a necessidade de compreender tudo” (Dias, 2003, p. 135). Percebemos, assim, que a delicadeza do processo está na real essência de ser (e se tornar) mãe, ou seja, na capacidade de estabelecer uma comunicação consciente e inconsciente com o seu bebê — esse movimento é orientado por um processo de identificação entre mãe e filho. Essa aptidão vem de sua própria experiência de ter sido um bebê e ter recebido os cuidados básicos de um meio suficientemente bom.

Voltando nossa discussão ao campo pedagógico, sabemos que nem toda professora é, já foi ou será mãe, logo, a aplicação literal dessa teoria fica meio distante de ser realizada. Porém, também sabemos o quanto alguns professores, independentemente de sua ocupação no núcleo familiar (pai, mãe, avó etc.), conseguem estabelecer uma sintonia com seus alunos, identificando as suas necessidades e sustentando suas angústias. O que queremos dizer é que, assim como na relação mãe-bebê o processo de comunicação ocorre de modo natural, no contexto escolar isso não é algo impossível de acontecer. Um professor dedicado e atento às singularidades da turma, consegue se equilibrar no estreito fio que percorre as interações sociais daquele espaço. Além disso, diferentemente do que ocorre no território maternal, no âmbito pedagógico acreditamos veementemente que essas questões precisam ser trabalhadas e exploradas com os educadores através de palestras e materiais de estudo, leitura e apoio.

Em relação à indulgência, ela também se aplica à escola. Uma professora suficientemente boa é aquela que oferece seus cuidados ao período inicial de adaptação da criança, mas que, aos poucos, desenvolve a capacidade de sair

de cena, tornando-se apenas uma mediadora entre o aluno e o conhecimento, facilitando os processos de aprendizagem. Tal como a mãe, ela apresenta o planejamento pedagógico em pequenas doses aos seus alunos, preservando o ser criativo de cada um, sem atravessar o tempo psíquico do indivíduo. A professora excessivamente indulgente, com um excesso de cuidado e superproteção pode reforçar a dependência da criança à sua própria figura, impossibilitando a evolução emocional e cognitiva do infante. Uma das mais belas essências da ação educativa é possibilitar que a criança descubra o mundo por si só, despertando sua liberdade de ser e existir. A esse respeito, Winnicott (1960/1988) nos dirá:

[...] a adaptação da mãe é *suficientemente boa* e como consequência o lactente começa a acreditar na realidade externa que surge e se comporta como por mágica (por causa da adaptação bem-sucedida da mãe aos gestos e necessidades do lactente); a mãe age de modo a não colidir com a onipotência do lactente. Deste modo o lactente começa gradualmente a renunciar à onipotência. O *self* verdadeiro tem espontaneidade, e isto coincide com os acontecimentos do mundo. O lactente pode agora gozar a *ilusão* do onipotente criando e controlando, e pode então gradativamente vir a reconhecer o elemento ilusório, o fato de brincar e imaginar. (p. 133; grifos do autor)

530

De modo análogo, podemos interpretar a dinâmica educacional infantil. De início, a professora se dedica integralmente à adaptação da criança no espaço escolar, até que ela se sinta segura. Esta dedicação inicial deve ser mais delicada e atenta às particularidades do aluno, principalmente no que tange às suas manifestações de insegurança, angústia e dificuldades. A confiança no ambiente, nesse período, é indispensável para que a criança amplie o seu leque de relacionamentos interpessoais e esteja disponível a assimilar os conteúdos pedagógicos. É doar-se totalmente, a princípio, e saber sair de cena, deixando o palco principal para a criança, possibilitando que ela seja a estrela fundamental de sua própria história de vida.

“Ao descrever os cuidados *suficientemente* bons da mãe dedicada *comum*, Winnicott afasta qualquer idealização da figura materna ou paterna. Nem os pais são anjos altruístas, nem o mundo que rodeia o bebê é um paraíso” (Dias, 2003, p. 137; grifos da autora). Segundo Winnicott, as crianças não tiram nenhum proveito da perfeição mecânica. Essas considerações servem para tirar o professor e a escola do estereótipo romântico de idealização. Essas instâncias falham e são essas falhas que colocam o universo pedagógico no campo da humanização. Não estamos defendendo uma educação romantizada e sustentada por sentimentalismos, mas sim, uma

ação educativa respaldada nas contribuições psicanalíticas winnicottianas que permitam ao indivíduo alcançar a plenitude de seu desenvolvimento. O próprio Winnicott “aponta, inúmeras vezes, para o perigo do sentimentalismo que, segundo ele, é a negação do ódio natural dos pais pelo fato de serem tão atingidos pelos filhos” (Dias, 2003, p. 138). Assim, exigir que os professores sejam altruístas, é algo que foge totalmente do objetivo de nossa discussão. São os altos e baixos do cotidiano escolar que enriquecem e humanizam os processos de aprendizagem. O que verdadeiramente esperamos de um educador é que, com base no estudo dessas teorias — e, obviamente, respaldado nas suas experiências emocionais próprias⁷ —, ele consiga ter mais empatia diante da criança desamparada que se encontra no período de adaptação (e em muitos outros momentos, no decorrer de sua passagem pela escola). É importante lembrarmos, aqui, que “o ambiente é, para Winnicott, essencialmente *humano*. A função do ambiente se cumpre em uma dialética entre oferecer uma sustentação [*holding*] e introduzir gradativamente o princípio de realidade” (Gurfinkel, 2016, p. 19; grifos do autor). Ora, essa dupla função deve ser considerada ao longo de todo o processo educativo.

Na psicanálise de Winnicott aprendemos que o ser é justamente o princípio vital do ser humano, sendo aquilo que confere um caráter pessoal a qualquer gesto ou engajamento do sujeito no seu contexto social e cultural. A criatividade é, neste sentido, um traço de existência verdadeira e autêntica, já que indica sempre que aquele que existe, está vivo. Portanto, uma escola autoritária que impossibilite sua equipe docente de ser criativa poderá comprometer, por conseguinte, a própria criatividade dos alunos. Até porque “é através da apercepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida” (Winnicott, 1971/1975, p. 95). Em contraste, “a submissão traz consigo um sentido de inutilidade e está associada à ideia de que nada importa e de que não vale a pena viver a vida” (Winnicott, 1971/1975, p. 95). Esse, talvez, seja o maior legado que Winnicott deixou para a educação.

⁷ O fato de um tratamento psicanalítico custar muito caro, no nosso meio, e estar, na maior parte dos casos, totalmente acima da capacidade monetária de um professor de ensino primário ou médio é, sem dúvida, um dos fatores que dificultam o desenvolvimento de uma capacidade maior de escuta e de cuidado no nosso professorado. Mas, independentemente de terem passado por um processo psicanalítico, muitos professores podem possuir um grau suficiente de saúde psíquica, que lhes permita uma disponibilidade emocional às necessidades singulares de cada aluno. É com esse dote — natural ou conquistado — que temos de contar.

Palavras finais

[...] será preciso levar em conta que os objetos da influência educacional trazem disposições constitucionais muito diversas, *de modo que o mesmo procedimento do educador não pode ser igualmente bom para todas as crianças*. Uma breve reflexão ensina que até agora a educação cumpriu muito mal sua tarefa que infligiu graves danos às crianças. (Freud, 1933/2010, p. 311; grifos nossos)

Mediante a discussão que mantivemos durante todo o nosso trabalho, fica evidente a necessidade do olhar atento e singular do professor a cada aluno. Essa vertente já fora destacada pelo próprio Freud em 1933. Contudo, uma ressalva de enorme importância precisa ser feita neste ponto.

É da ciência da maioria da população as condições atuais de trabalho de muitos professores em nosso país. Além, é claro, da formação superficial obtida nos cursos de graduação em pedagogia.⁸ Existe, ainda, a desvalorização da educação como uma ideologia advinda do próprio Estado. Os educadores da atualidade geralmente trabalham em duas ou até três escolas diferentes para terem um salário digno de sobrevivência, enfrentando em seu cotidiano classes com mais de trinta alunos; falta de material de apoio; condutas intransigentes da gestão escolar; estrutura precária do espaço pedagógico; violência; entre outros problemas. Contudo, apesar de esta ser uma questão à qual não podemos fechar os olhos, trata-se de um assunto pertinente ao âmbito das políticas públicas — fator que foge do alcance delimitado por nós para esta pesquisa.

Priorizamos, aqui, as possíveis colaborações da teoria do amadurecimento humano de Winnicott para enfatizarmos a importância de um meio suficientemente bom, capaz de permitir o desenvolvimento integral da criança. O autor nos alerta que o viver criativo não se atinge por decreto, ou seja, por imposições externas. Na verdade, consiste em uma construção, cujos padrões básicos se estabelecem ao longo do processo de amadurecimento, sendo que as experiências mais iniciais deixam marcas preponderantes. Porém, a escola pode ser um rico espaço para reelaboração dessas marcas.

Aprendemos com Winnicott que o ambiente humano tem um papel crucial e uma responsabilidade fundamental na história do indivíduo. “O espaço

⁸ Um dos autores deste artigo trabalha como professor universitário atuando na docência do curso de pedagogia, o que faz jus à afirmação e à realidade vivida verdadeiramente.

educativo que permite o surgimento do impulso criador, oferece condições para o desenvolvimento saudável das pessoas” (Gurfinkel, 2016, p. 41). O infante saudável é aquele que aprendeu a habilidade de lançar sempre um olhar próprio sobre a realidade que lhe afeta. Ser saudável significa manter o poder criativo de dar um toque pessoal às relações de integração com o mundo, ao desempenhar o papel principal do seu próprio enredo subjetivo. Enredo que se inscreve a partir da relação com o outro, apresentada em pequenas doses no início; podendo ser retomada quando necessário e que ao contar com o apoio de um ambiente acolhedor e sensível, tende a cicatrizar as feridas deixadas pelos cortes do desamparo. Certamente, uma questão de saúde pública. Winnicott e Freud nunca estiveram tão vivos entre nós. Aliás, sustentar essas memórias podem mudar o rumo de um rio que há muito encontra-se imutável.

Referências

- Almeida, A. P. (2018). *Psicanálise e educação escolar: contribuições de Melanie Klein*. São Paulo, SP: Zagodoni.
- Dias, E. O. (2003). *A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Dias, E. O. (2008). A teoria winnicottiana do amadurecimento como guia da prática clínica. *Natureza humana*, 10(1), 29-46.
- Freud, S. (2010). Esclarecimentos, explicações, orientações. In *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)*. (Trad. Paulo César de Souza; pp. 294-321). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1933).
- Freud, S. (2012a). O interesse da psicanálise. In *Totem e tabu. Contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)*. (Trad. Paulo César de Souza; pp. 328-363). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1913).
- Freud, S. (2012b). Sobre a psicologia do colegial. In *Totem e tabu, Contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)*. (Trad. Paulo César de Souza; pp. 418-423). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1914).
- Fulgencio, L. (2016). *Por que Winnicott?* São Paulo, SP: Zagodoni.
- Gurfinkel, D. (2016). O viver criativo: saúde e educação em Winnicott. In Graça Bandeira (Org.), *Viver criativo: escritos de educação com Winnicott* (pp.17-32). Curitiba, PR: CRV.

- Kahn, M. M. R. (1988). Prefácio. In D. W. Winnicott. *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. (Trad. Jane Russo). Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves.
- Lajonquière, L. (2017). Sigmund Freud e o interesse pedagógico da psicanálise. In Daniel Kupermann (Org.), *Por que Freud, hoje?* (pp. 243-264). São Paulo, SP: Zagodoni.
- Naffah Neto, A. (2018). Apontamentos sobre a análise de uma paciente esquizoide, de uma perspectiva winnicottiana. *Jornal de Psicanálise*, 51(95), 59-72.
- Winnicott, D. W. (1975). A criatividade e suas origens. In *O brincar e a realidade*. (Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese; pp. 95-120). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1971).
- Winnicott, D. W. (1983). Distorções do ego em termos de falso e verdadeiro “self”. In *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. (Trad. Irineo Constantino Schuch Ortiz; pp. 128-139). Porto Alegre, RS: Artmed. (Trabalho original publicado em 1960).
- Winnicott, D. W. (1988). *Natureza humana*. (Trad. Davi Litman Bogomoletz). Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Winnicott, D. W. (1997a). Para um estudo objetivo da natureza humana. In *Pensando sobre crianças*. (Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese; pp. 31-37). Porto Alegre, RS: Artmed. (Trabalho original publicado em 1945).
- Winnicott, D. W. (1997b). Higiene mental da criança pré-escolar. In *Pensando sobre crianças*. (Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese; pp. 75-88). Porto Alegre, RS: Artmed. (Trabalho original publicado em 1936).

534

Resumos

(Winnicott’s theory of maturational development: new perspectives for education)

The article aims to discuss the contributions of Winnicott’s theory of maturational development to the field of school education. At the beginning, the reader is presented with a brief history of Freud’s work on the question of applied psychoanalysis. Then, we articulate central points of Winnicott’s theory with specific aspects of the pedagogical context. Finally, without the aim of exhausting the topic, we launch possible provocations on the need for articulating psychoanalysis with other spheres of the human sciences.

Key words: Applied psychoanalysis, Freud, Winnicott, education

(La théorie de Winnicott sur le développement de la maturation: de nouvelles perspectives pour l'éducation)

Cet article vise à discuter les contributions de la théorie du développement de la maturation de Winnicott dans le domaine de l'éducation scolaire. Il présente d'abord un bref résumé de la question de la psychanalyse appliquée sous l'angle de la théorie freudienne. Ensuite, nous associons les points centraux de la théorie de Winnicott à des aspects spécifiques du contexte pédagogique. Enfin, sans avoir pour objectif d'épuiser le sujet, nous avançons, à titre de provocation, nos idées sur la nécessité d'associer la psychanalyse à d'autres sphères des sciences humaines.

Mots clés: Psychanalyse appliquée, Freud, Winnicott, éducation

(Teoría winnicottiana de la maduración: nuevas perspectivas para la educación)

El artículo tiene como objetivo discutir las contribuciones de la teoría del desarrollo madurativo de Winnicott al campo de la educación escolar. Inicialmente, se presenta al lector una breve historia de los trabajos de Freud sobre la cuestión del psicoanálisis aplicado. En seguida, articulamos puntos centrales de la teoría de Winnicott con aspectos específicos del contexto pedagógico. Para finalizar, sin el ánimo de agotar el tema, arrojamos posibles provocaciones sobre la necesidad de que el psicoanálisis se articule con otras esferas de las ciencias humanas.

Palabras clave: Psicoanálisis aplicado, Freud, Winnicott, educación

535

Citação/Citation: Almeida, A.P., & Naffah Neto, A. (2021, set.). A teoria do desenvolvimento maturacional de Winnicott: novas perspectivas para a educação. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 24(3), 517-536. <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2021v-24n3p517.3>.

Editora/Editor: Profa. Dra. Ana Maria G. R. Oda

Submetido/Submitted: 1.3.2020 / 3.1.2020 **Revisado/Revised:** 6.12.2020 / 12.6.2020

Aceito/Accepted: 28.12.2020 / 12.28.2020

Copyright: © 2009 Associação Universitária de Pesquisa em Psicopatologia Fundamental/ University Association for Research in Fundamental Psychopathology. Este é um artigo de livre acesso, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o autor e a fonte sejam citados / This is an open-access article, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original authors and sources are credited.

Financiamento/Funding: Este trabalho recebeu apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Brasília, DF, Br) / This work is supported by Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Brasília, DF, Br).

Conflito de interesses/Conflict of interest: Os autores declaram que não há conflito de interesses. / The authors declare that there is no conflict of interest.

ALEXANDRE PATRICIO DE ALMEIDA

Psicanalista; Mestre em psicologia clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (São Paulo, SP, Br – bolsista CAPES); Doutorando pelo mesmo programa e instituição (bolsista CNPq); Professor universitário; Autor de livros e artigos sobre psicanálise e educação, principalmente.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Pró-Reitoria de Pós-Graduação da PUC/SP

Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Psicologia Clínica

Rua Monte Alegre, 984 – Perdizes

05014-001 São Paulo, SP, Br.

alexandrepatriciodealmeida@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-6429-8083>

ALFREDO NAFFAH NETO

Psicanalista; Mestre em filosofia pela Universidade de São Paulo – USP (São Paulo, SP, Br); Doutor em psicologia clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (São Paulo, SP, Br); Professor titular da PUC-SP no Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, Núcleo Método Psicanalítico e Formações da Cultura. Autor de livros e artigos sobre psicanálise e música, principalmente.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Pró-Reitoria de Pós-Graduação da PUC/SP

Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Psicologia Clínica

Rua Monte Alegre, 984 – Perdizes

05014-001 São Paulo, SP, Br.

naffahneto@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1918-7878>



This is an open-access article, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium for non-commercial purposes provided the original authors and sources are credited.