UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAROLINA MARCHI SCATOLINI TRENTINI

POR QUE BRINCAR NO ENSINO FUNDAMENTAL?

CAMPINAS

2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAROLINA MARCHI SCATOLINI TRENTINI

POR QUE BRINCAR NO ENSINO FUNDAMENTAL?

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp, para obtenção do título de bacharel em Pedagogia, sob orientação da Prof. Dra. Ana Archangelo.

CAMPINAS

2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

T723p Trentini, Carolina Marchi Scatolini, 1980-
Por que brincar no ensino fundamental? / Carolina
Marchi Scatolini Trentini. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Ana Archangelo.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Brincar. 2. Aprendizagem. 3. Psicanálise. 4.
Educação. I. Archangelo, Ana, 1965- II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-143-BFE

**DEDICO ESTE TRABALHO AO
MEU AMADO FILHO CAIO.**

Agradecimentos

Durante a realização deste trabalho, algumas pessoas estiveram presentes de forma fundamental para a sua conclusão, às quais dedico minha gratidão.

À professora Ana Archangelo por toda sua confiança, paciência e auxílio. Por sempre estar disposta e presente e por ter me ensinado como entender a Educação a partir do referencial da Psicanálise e pelos seus inúmeros ensinamentos, os quais me serão válidos por toda a vida.

Ao meu filho Caio pelo apoio e carinho.

À minha amiga Bernadete, que foi a responsável direta pela minha conclusão desse curso.

Ao grupo PIBID Escola de nove anos, a todos os bolsistas e professores que tornaram as discussões tão enriquecedoras. Em especial à amiga Tagiane, que muito me motivou e ensinou, e à Bárbara, com a qual compartilhei muitos momentos felizes.

Ao amigo Alberto, que com sua compreensão, apoio e motivação me ajudou a ingressar nesse curso e a concluí-lo.

Ao meu amado Filipe, que esteve sempre presente e disposto a me ajudar em todos os momentos, sempre com muito amor e compreensão, o meu muito obrigada!

INTRODUÇÃO

Durante os anos de estudo de Pedagogia junto à Unicamp, cursei diversas disciplinas de estágio, e assim, tive a oportunidade de conhecer diversas salas de aula: do ensino infantil à educação não formal. Em praticamente todas as salas, vivenciei por algum tempo a angústia dos professores em relação a um tipo de aluno que parece não aprender. Na verdade, trata-se de um tipo de aluno que aparenta aprender hoje e esquecer amanhã. Um aluno que mesmo com várias aulas de apoio e muitas vezes com um professor dedicado e empenhado em ajudá-lo, não obtinha progresso em sua vida escolar.

Ao estudar a disciplina de Psicologia junto à professora Dra. Ana Archangelo, comecei a compreender melhor alguns mecanismos psíquicos essenciais para o desenvolvimento intelectual e emocional saudável. E assim, pude começar a pensar nessas crianças sob outro olhar: um olhar menos cognitivo e mais acolhedor, levando em conta alguns processos estruturantes essenciais para o sucesso da criança na vida escolar. Dentre eles, conheci a importância do brincar.

Minha trajetória acadêmica, após conhecer a psicologia, em especial a psicanálise, mudou. Fiz parte de diversos grupos de estudos, e integrei um grupo de pesquisa no qual professores do ensino fundamental participavam ativamente, estudando a teoria e acompanhando crianças com dificuldades de aprendizagem e com o que Archangelo (2010) chamou de “falta de memória de si”. A angústia desses professores em relação a essas crianças era imensa, assim como a vontade de mudar essa situação e poder ajudá-las a ter um destino melhor.

Nesse grupo, professores acompanhavam em encontros individuais as crianças e lhe proporcionavam um espaço onde as mesmas podiam conversar, desenhar e brincar. Foi criando-se um vínculo muito grande e forte entre criança e professor, o que fez com que elas se sentissem mais acolhidas e estruturadas. Pequenas mudanças foram sentidas durante o semestre letivo em relação à atenção, interesse e concentração da criança na sala de aula, além de mudanças no modo de convívio com o professor e os colegas de classe.

Após minha participação junto ao grupo citado acima, tive a oportunidade de fazer parte do Projeto de Iniciação à Docência (PIBID) - Escola de Nove Anos, financiado pela CAPES. A proposta era que todas as crianças de primeiro ao quinto ano de uma escola de Ensino Fundamental tivessem um tempo de aula destinado ao brincar. Esse tempo foi pensado a fim de proporcionar um espaço acolhedor e uma atividade testemunhada por um adulto significativo, que permitisse à criança sentir-se confiante e que desse importância ao brincar, considerado uma atividade estruturante.

Dessa forma, decidi compartilhar com outros professores e interessados no assunto, o porquê da importância do brincar para uma criança e por que essa atividade onde nada se produz a olho nu é algo tão essencial e necessário; especialmente para crianças que, por diversas razões, não puderam brincar o suficiente na infância. Junto a isso, escolhi falar sobre o ensino fundamental, pois diz de um tempo em que grande parte do processo de estruturação psíquica se dá e que, quando as coisas vão bem, a criança é ativamente interessada no brincar. Ao brincar, a criança pode vivenciar novas situações, tornando-se um ser mais integrado, concentrado e criativo; capaz de se relacionar de maneira satisfatória com a vida em geral, e com a vida escolar em

particular. Por outro lado, é também nesse período que grande prejuízo à criança pode vir a se delinear, caso não lhe sejam oferecidas condições favoráveis.

Segundo Safra (2006), vivemos num mundo que aniquila a diferença, sustentado por uma ideologia que legitima um mercado avassalador em nome do consumo que passa a ser o referencial para as relações humanas. A origem do homem lhe é roubada, e o Outro passa a ser mero instrumento de enriquecimento e prestígio social. Nesse contexto, o sofrimento humano é diferente do encontrado em outros momentos da história; há a perda da dignidade como experiência de humilhação, de alienamento da experiência de ser gente.

Nesse contexto, é necessário que recuperemos a memória dos fundamentos do homem, como o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado e o silêncio; para podermos reconhecer as necessidades e alicerces da dignidade humana, tais como: a hospitalidade, o reconhecimento, a singularidade, o pertencimento, o trabalho, a moradia e a alimentação. Segundo Dostoievski (1997, apud SAFRA, 2006, p. 10):

Fala-se muito sobre a educação, mas alguma memória sagrada e bela, preservada desde a infância é, talvez, a melhor educação. Se um homem carrega várias dessas memórias consigo, elas o salvam para o resto de seus dias. Mesmo se somente uma boa memória vive em nosso coração, ela será o instrumento de nossa salvação algum dia.

Assim, Safra (2006, p. 11), nomeia como “memória sagrada” o acontecimento que abre ao sujeito o fenômeno humano; que é o lugar da ética tão necessária para a restauração da dignidade humana.

Vivemos num mundo capitalista, onde o fundamental é a produção de bens. Nesse cenário, tudo o que não representa produção é desvalorizado e desqualificado, podemos comprovar isso principalmente em relação à religião, a arte e ao brincar. (Safra, 2006).

Essa tendência de supervalorizar a produção está presente também no interior das escolas, o tempo é precioso e o conteúdo é vasto. As crianças têm por obrigação produzir trabalhos, textos e provas e atender as demandas que lhe são impostas. Não há espaço para gestos espontâneos e para o brincar, já que o mesmo não produz nada. Apesar de ser considerado um mecanismo fundamental para o desenvolvimento do psiquismo humano tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, quanto nas observações é possível constatar que o brincar se restringe somente ao momento das aulas educação física.

Segundo Safrá (2006, p. 12), o brincar nada produz. É apenas um modo de se estar em uma situação. A desvalorização decorrente do fato de ser alheio ao campo da produção, soma-se aquela que o considera algo infantil e portanto, sem importância. Entretanto, há uma complexidade de registros fenomênicos no brincar. A psicologia o abordou na maioria das vezes como um ensaio para a vida social e adulta; o que também é um enfoque empobrecido do mesmo, desqualificando-o no que possui de mais fecundo.

Para preservarmos a complexidade do brincar, necessitamos recuperar dois registros fundamentais apontados pelo autor (Safrá, 2006, p.13):

- A criança, ao brincar, funda mundos, instituindo situações organizadas em termos de espaço e de tempo. Ela não apenas projeta conteúdos psíquicos no jogo, mas tem a possibilidade de transformar a realidade por meio de seu gesto. Ela ressignifica o ambiente ao jogar, imprimindo-lhe uma nova organização, rompendo com o que lhe fora dado, possibilitando à criança estar no mundo e instituir novos modos de ser.

- Ao brincar, a criança cria sentidos, projetando horizontes futuros. Ela coloca em jogo suas facetas: corpo, psiquismo e todas as angústias que a cercam e que necessitam de um destino.

Dessa maneira, ao brincar, a criança institui um mundo organizado em termos de espaço e tempo, onde tem a oportunidade de projetar um destino e um horizonte existencial. Quando a criança cria um jogo a partir de objetos que lhe foram oferecidos, estão atuando, ao mesmo tempo, sua biografia e uma tentativa de solucionar suas questões. A biografia da criança se diz da maneira como ela presentifica, organiza e compõe o jogo, permitindo que se façam algumas leituras psicanalíticas do que ocorre no brincar. É possível fazer uma leitura de seu passado e de suas angústias ligadas a sua história. A tentativa de formular uma solução para suas questões é o presentimento do futuro; onde a criança projeta um horizonte existencial possível. Nesse sentido, o brincar promove a transição entre o agora e o ainda-não. (Safra, 2006, p. 14).

Ao brincar, a criança abre uma situação no agora e funda mundos para o amanhã. Para o autor (Safra, 2006, p. 14) “a brincadeira promove a passagem entre mundos e tempos”. Ao brincar, a criança cria sentidos futuros, graças a seu movimento interior, que se apresenta como anseio a um futuro presentido. Esse anseio aparece no jogo e é a matriz para a capacidade de sonhar. Esse sonho está ligado ao sonho da utopia, dessa forma, o jogo promove o cultivo da esperança. A capacidade de sonhar e de jogar sustenta a esperança do futuro.

“O jogo promove a possibilidade de construir uma utopia. Este é um registro fundamental presente na capacidade de brincar”. (Safra, 2006, p. 14). É também no jogo de uma criança, que se encontra a matriz de suas necessidades futuras da vida adulta. Da mesma forma que a criança, o adulto e o idoso constituem mundos e habitam seus

espaços pessoais e profissionais. É uma necessidade de todo o ser humano se organizar, compor seu espaço e tempo pessoal, projetando um destino possível para si mesmo. No mundo contemporâneo atual, frequentemente o ser humano perde a possibilidade de ter esperança e de poder projetar uma utopia. Isso desencadeia no sentimento de uma vida sem sentido.

No brincar, a criança joga com símbolos, permitindo a abertura de seu campo simbólico. Ela não apenas faz uma leitura simbólica de algo, mas se coloca em trânsito. Ao brincar com uma boneca, essa pode representar uma parte do corpo da criança, ou sua mãe; permitindo a ela realizar uma travessia por meio do brinquedo para outros sentidos da realidade e de vida. Através do jogo a criança se põe em devir. Os símbolos criados com os brinquedos são os veículos para esse trânsito. O devir é inerente ao homem, é uma condição para sua contínua transformação. Para o autor, “a possibilidade de suportar esse modo de ser como devir depende da capacidade que o ser humano tem de por em jogo os símbolos que estruturam o seu modo de ser e o seu mundo”. Nesse sentido, o jogo se assemelha ao conversar, já que quando uma pessoa conversa com a outra se coloca em devir. (Safra, 2006, p.16).

Devido a suas características terapêuticas, o brincar cura a criança e o homem. Ele é terapêutico em si, promovendo a transformação e a cura, independente da intervenção ou interpretação que se possa fazer. “Embora o brincar não produza e seja aparentemente algo só da infância, ele apresenta os elementos ou a matriz do que é fundamental para o ser humano” (Safra, 2006, p. 16).

Faz-se necessário aqui dizer que o brincar do qual trata esse trabalho não significa apenas mexer com brinquedos. Demanda tempo e concentração. Uma criança pode manusear brinquedos sem estar brincando de fato. O jogo é devir, e se dá por

sucessivas transformações. Uma criança pode manusear um brinquedo sem que o mesmo seja um veículo de devir, mas por necessitar de uma experiência sensorial. Esse tipo de experiência não constitui um jogo. Para ser jogo necessita também da presença de um Outro significativo testemunhando o acontecimento. (Safra, 2006, p. 17).

Crianças que permanecem muito tempo sozinhas podem utilizar os brinquedos como um modo de experimentar a continuidade de si mesmas e de se acompanhar. Nesse caso, os brinquedos também são importantes, e representam a experiência de corporeidade da criança e de presença decorrente de suas formas sensoriais. Nessa situação, os brinquedos não são símbolos. Para se tornarem símbolos, necessitam da presença de alguém junto à criança, que reconheça que esses brinquedos possuem esse caráter de presença sensorial, dando a ela o acesso a algo para além dessa experiência. (Safra, 2006, p. 17).

Para brincar com símbolos, a criança necessita de testemunho. Após o testemunho do Outro, este estará presente de forma indireta no brincar simbólico da criança. O jogo, antes de ser devir, tem como função sustentar a criança. Ele dá entorno a ela, para que não caia em agonias impensáveis, na solidão absoluta ou na experiência de despedaçamento do corpo. Segundo Safra:

A criança utiliza os objetos ao redor de si para se sustentar e, a partir do momento em que surge uma testemunha do que acontece com ela, o jogo tende a portar o olhar do Outro. O brinquedo é significado pela qualidade da presença daquele que testemunhou a situação da criança frente ao objeto. Assim sendo, o brinquedo deixa de ser simples sensorialidade e passa a portar o rosto humano. (SAFRA, 2006, p.17)

Existem vários modos de brincar. Alguns possuem uma qualidade onírica, que ocorre quando a criança consegue compor uma narrativa, construindo cenas e criando um enredo. Nesse movimento uma história acontece e a criança constrói um devir. Existe também o jogo relacional, onde a criança se propõe a jogar com alguém. São

jogos na maioria das vezes estruturados, onde o fundamental é a possibilidade do jogo intermediar uma relação. O brinquedo age como intermediário para que a criança possa lidar com partes da experiência relacional com a qual ela não seria capaz de lidar sem esse auxílio. Os jogos relacionais são usados pelas crianças para integrar aspectos de si que não foram constituídos ou que precisam ser inseridos dentro de uma relação humana significativa, com a finalidade de humanizar aspectos de si mesma e conseguir um modo de ser mais integrado. (Safra, 2006, p. 18).

Há também a criança que busca realizar um não-jogo. São crianças excessivamente formatadas e submetidas ao seu meio ambiente, vivem um excesso de presença e não encontram espaço para seu gesto pessoal. É necessário que a criança encontre um lugar que implique a ausência do outro; recusando a situação proposta. Dessa forma, do estabelecimento do não-jogo, poderá surgir um brincar que realmente seja fruto de sua personalidade. Segundo o autor:

É preciso que se acolha a singularidade da história de cada criança. Para uma criança que foi excessivamente sufocada pelas expectativas dos pais, brincar é não jogar, é encontrar o vazio e o silêncio em meio aos quais ela possa gestar o movimento pessoal (SAFRA, 2006, p.19).

É necessário também que se distinga essa criança daquela considerada inibida por meio da observação e dos modos de ser da criança e conhecendo sua história. A criança pode ser considerada inibida quando tem medo de desconstruir o mundo, pois foi impedida de ter gesto e precisa do apoio do meio ambiente para que ouse pegar um brinquedo. Trata-se da criança que fica paralisada, mas que mantém sua atenção, seu olhar ou audição voltados para o objeto que ela não pode se apropriar por meio de sua corporeidade. Nesses casos, há um psiquismo vivo e interessado, mas a corporeidade o impede. Essa criança se difere daquela que busca o não-jogo, pois esta faz a recusa de uma situação como um todo. Essa recusa já é um gesto de desconstrução. De acordo

com Safra (2006, p. 20) é de extrema importância que possamos compreender e acolher cada tipo de criança e suas necessidades próprias.

Baseada nessas considerações, a pesquisa fundamenta-se nas seguintes indagações: Quais são os mecanismos que ocorrem no psiquismo quando a criança realiza o brincar? Quais são os benefícios desses mecanismos para a vida da criança como um todo e para sua participação efetiva na escola? Em outras palavras, pretendo falar sobre a importância do brincar para o ensino fundamental.

Nesse trabalho, o estudo é iluminado por teorias da psicanálise, principalmente a Winnicottiana, que fala sobre os mecanismos essenciais do brincar para uma vida saudável.

De acordo com a teoria psicanalítica Winnicottiana o ato de brincar e sentir prazer com a brincadeira é algo a ser alcançado no desenvolvimento emocional do ser humano. Determinadas experiências vivenciadas pelo indivíduo, desde sua existência, são fundamentais para que o brincar criativo ocorra. O brincar da criança fornece as bases para outros processos psíquicos, como o de compreensão e a concentração. (LUZ, 2009. p.02)

Dessa forma, espero que esse conhecimento possa beneficiar o campo educacional, permitindo ao professor a concessão de um espaço e tempo maiores para a realização do brincar visando a integração psíquica da criança.

Nesse cenário, o objeto de pesquisa ficou definido como **Por que brincar no ensino fundamental?**

O desenvolvimento do trabalho será apresentado nos seguintes capítulos:

Capítulo I: A teoria Winnicottiana.

Capítulo II: O brincar para Winnicott.

Conclusão.

CAPÍTULO I- A TEORIA WINNICOTTIANA

1- A criatividade, os fenômenos transicionais e o desenvolvimento emocional.

Para Winnicott (1990, p. 120), o primeiro contato do bebê com a realidade externa é através do seio da mãe e o ato de mamar. Esse contato é de extrema importância e pode ser considerado um acontecimento singular quanto a construção do evento a partir da memória.

Nesse momento, o bebê está tomado de uma crescente tensão instintiva, pronto para receber algo que não sabe muito bem o que é. Se a mãe é capaz de ofertar-lhe o seio ela dá início a um relacionamento excitado, onde o bebê e a mãe estão biologicamente orientados para essa tarefa. (Winnicott, 1990).

Segundo o autor (Winnicott, 1990), nesta primeira mamada, o bebê está pronto para criar, e a mãe torna possível para ele ter a ilusão de que o seio e o seu significado foram suas próprias criações, originários de sua necessidade, à medida que consegue uma adaptação extremamente delicada a suas necessidades emocionais. Caso a mãe não consiga se adaptar de forma quase perfeita as necessidades do bebê, o bebê não sente como criação própria o ato de mamar e sua criatividade e espontaneidade são prejudicadas.

No princípio existe uma adaptação quase perfeita da mãe as necessidades do bebê, dando a ele a ilusão de ter criado os objetos externos. Para Winnicott (1990), essa

experiência é a fonte criativa de todo sujeito. O bebê ao nascer se encontra num estado total de dependência e absolutamente inconsciente quanto a isso. Dependência total do bebê pede adaptação perfeita da mãe. A mãe foi a responsável pelo ambiente do bebê antes de seu nascimento e continua após o mesmo. (Winnicott, 1990).

O bebê, através do desenvolvimento de sua tensão instintiva, acaba por ansiar algo, e com o tempo sua boca e mãos agem de forma a comprovar isso. Segundo Winnicott (1990. p. 124), nesse momento o bebê já está pronto para ser criativo: ele alucina um objeto e tem a sensação de tê-lo criado.

De acordo com Winnicott (1990. p. 126), após muitas mamadas, o bebê se torna capaz de alucinar o mamilo no momento em que sua mãe está pronta para ofertá-lo. As memórias são construídas a partir dessas experiências sensoriais, e com o tempo o bebê é capaz de confiar que seu objeto de desejo possa ser encontrado, e assim, o bebê começa a tolerar a ausência desse objeto.

Com isso, inicia-se no bebê a concepção da realidade externa, um local onde os objetos aparecem e desaparecem. O bebê tem o sentimento de onipotência, conjuntamente a uma força criativa mágica devido a sensível adaptação da mãe. (Winnicott, 1990).

Assim, para o autor (Winnicott, 1990), o bebê explora ainda um terceiro mundo, que não está ligado a sua realidade externa e tão pouco a sua realidade interna. Ele explora esse terceiro mundo, à medida que o vemos chupando o dedo, ou murmurando um som; comprovando seu controle mágico sobre esse mundo, prolongando sua onipotência originalmente causada pela adaptação perfeita da mãe.

Os próximos objetos serão ofertados por outras pessoas, e com o tempo o bebê é capaz de nomeá-los utilizando um “tá” e reconhecendo assim sua limitação do controle mágico e sua dependência do mundo externo. (Winnicott, 1990).

Ainda de acordo com a teoria Winnicottiana, esses objetos são de extrema importância para o bebê e seu desenvolvimento como indivíduo. Estão posteriormente ligados à arte e a religião, um local onde pessoas podem compartilhar suas verdades sem serem chamados de loucos, ou exigir tamanha tolerância dos demais.

Ao nascerem, os bebês usam o punho ou os dedos para satisfazer seus instintos da fase oral. Após alguns meses, eles passam a gostar de brincar com bonecas, ursinhos e outros brinquedos, e se apegam a eles. Entre um tipo de relacionamento e outro, existe um espaço de tempo muito importante para o bebê e para todo seu desenvolvimento posterior. (Winnicott, 1975).

Essa área intermediária de experiência foi nomeada pelo autor como sendo o local dos “fenômenos transicionais” e os objetos nela presentes, chamados de “objetos transicionais”. Segundo o Winnicott:

Introduzi os termos “objetos transicionais” e “fenômenos transicionais” para designar a área intermediária da experiência, entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a criatividade primária e a projeção do que já foi introjetado, entre o desconhecimento primário de dívida e o reconhecimento desta (“Diga: “bigado”). (WINNICOTT, 1975, p. 14).

Para o autor, (1975, p. 15), todo indivíduo que chegou ao estágio de ser unidade, com uma membrana limitadora e um exterior e um interior, relaciona-se com uma realidade interna e uma externa. Porém, a necessidade do indivíduo é tripla, existe uma terceira parte da vida do indivíduo que não pode ser ignorada. Essa terceira parte trata-se de uma área que não é disputada pelas demais, mas que é de suma importância para

ambas. É um local de repouso para o indivíduo, que durante toda a vida tem uma difícil tarefa de manter as realidades interna e externa separadas ainda que inter-relacionadas.

Essa área intermediária da experiência é um estado intermediário entre a inabilidade do bebê e sua crescente habilidade em reconhecer e aceitar a realidade. Um fator indispensável para esse movimento é a ilusão, algo que é permitido ao bebê, e que durante a vida adulta está ligado à arte ou a religião, já que pessoas com a mesma religião, por exemplo, partilham da mesma experiência ilusória. (Winnicott, 1975).

O relacionamento do bebê com a ponta do cobertor pode vir a ser de extrema importância para ele, especialmente na hora de dormir, constituindo uma defesa contra a ansiedade. Nesse caso, a ponta do cobertor é o “objeto transicional”. Os pais no convívio com seus filhos se conscientizam da importância desses objetos, e permitem que façam parte do cotidiano dos bebês, apesar de muitas vezes se tornarem sujos e até mesmo mal cheirosos, já que é algo que não pode ser trocado, nem mesmo lavado, acarretando na perda de seu significado e valor. (Winnicott, 1975).

Segundo o autor (1975, p. 17), os fenômenos transicionais surgem por volta dos quatro meses, podendo variar até os doze meses de idade. Os padrões estabelecidos nessa fase acompanharão a criança durante a infância propriamente dita, quando a ampliação gradual de interesse se dá, e o mesmo acaba de maneira natural e espontânea. Se o indivíduo se sente ameaçado por uma privação, a necessidade desse objeto pode voltar independente da idade.

Esse objeto é a primeira possessão do bebê, e pode ser usado em conjunto a técnicas especiais derivadas de uma infância primitiva, incluindo ou não atividades autoeróticas. Não há uma diferenciação significativa entre meninos e meninas sobre o tipo

de objeto usado. Com o passar do tempo, o bebê começa a usar sons organizados para nomeá-los. O nome dado pelo bebê ao objeto é muito significativo e se origina do nome dado pelo adulto a ele. Em alguns casos, não há objeto transicional, a exceção da própria mãe, ou o bebê pode ter seu desenvolvimento emocional tão perturbado que a sequência de transição é rompida. (Winnicott, 1975).

Os objetos transicionais possuem qualidades específicas, como: é algo de direito do bebê que deposita um sentimento afetuoso sobre o mesmo; não deve ser mudado por ninguém além do próprio bebê; deve sobreviver ao amar instintual e a agressividade; deve mostrar vitalidade ao bebê; é algo externo do ponto de vista do observador, mas para o bebê não. Também não é algo interno, tampouco uma alucinação. Com o tempo, esse objeto vai sendo descatexizado; não é esquecido, apenas perde seu significado à medida que os fenômenos transicionais se tornam difusos. Segundo o autor:

Não é esquecido e não é pranteado. Perde o significado, e isso se deve ao fato de que os fenômenos transicionais se tornaram difusos, se espalharam por todo o território intermediário entre a “realidade psíquica interna” e o “mundo externo, tal como percebido por duas pessoas em comum”, isto é, por todo o campo cultural. (WINNICOTT, 1975, P. 19).

Esse ponto é muito importante para o desenvolvimento saudável da criança, e está diretamente ligado ao brincar, a criatividade, a manifestação cultural, ao sentimento religioso, ao sonhar, e também ao fetichismo, ao mentir, ao vício em drogas, entre outros. (Winnicott, 1975).

Em contrapartida aos efeitos causados pela adaptação perfeita da mãe as necessidades do bebê, existem os efeitos causados pelas falhas da mãe e do bebê que pode estar perturbado demais para entregar-se ao impulso instintivo. Para Winnicott (1990, p. 127), o que ocorre é que ao invés do relacionamento com o exterior manejado pela utilização temporária da onipotência e do controle mágico, desenvolvem-se dois

tipos diferentes de relação objetal, que podem existir desconectados um do outro e que podem constituir um estado doente.

Segundo o autor:

De um lado estará a vida privada do bebê, na qual os relacionamentos têm por base sua capacidade de criar, mais do que a memória dos contatos anteriores, e de outro estará um falso self, que se desenvolve sobre uma base de submissão e se relaciona com as exigências da realidade externa de forma passiva. (WINNICOTT, 1990, p. 128).

O fato de o bebê mamar de maneira hábil, não é o suficiente para constatar-mos que ali houve a criação do seio por ele. A mamada de maneira extremamente passiva fará com que esse bebê nunca seja capaz de criar o mundo, e, portanto, incapaz de construir relacionamentos externos. A exploração desse falso self submisso não resultará em um bom resultado. Como comprova Winnicott (1990, p. 128), o verdadeiro self pode ser comprovado apenas quando há a recusa ao alimento, e o bebê permanece vivo. O falso self se organiza a fim de manter distância do mundo externo, e se desenvolve a partir de uma imposição do ambiente, um ambiente intrusivo.

Para Winnicott (1990, p. 130), existe uma criatividade potencial, e que logo na primeira mamada teórica aparece e faz com que o bebê tenha sua contribuição pessoal a fazer. Juntamente com esse potencial criativo, existe a projeção de detalhes introjetado em todos os esforços produtivos, e devemos reconhecer a criatividade potencial não tanto por sua originalidade de produção, mas pela sensação individual de realidade da experiência e do objeto.

A cada nascimento um novo mundo é criado, à medida que cada ser humano começa seu trabalho logo na primeira mamada. A mãe ao se adaptar as necessidades do bebê possibilita o surgimento dessa criatividade, porém, se a criatividade do bebê estiver ausente, os esforços da mãe não terão sentido. (Winnicott, 1990).

É sabido que o mundo estava lá antes do bebê nascer, mas para ele foi sua própria criação que possibilitou o surgimento de tudo que lhe é externo, quando há o acompanhamento de uma mãe suficientemente boa. Para o autor, a criatividade primária é algo originário da primeira infância, mas de total importância por toda a vida do indivíduo. (Winnicott, 1990).

Com o passar do tempo, o indivíduo é capaz de aceitar intelectualmente a ideia de que o mundo já estava lá antes dele, mas esse sentimento mágico da criação não desaparece. (Winnicott, 1990).

2- O papel da mãe e a importância do ambiente

Segundo Winnicott (1990, p. 132), um bebê pode ser bem cuidado por qualquer pessoa que goste dele, mas a mãe é sem dúvida a pessoa certa para isso.

O amor da mãe pelo bebê é o mais verdadeiro e menos sentimental do que qualquer outro. É ela a pessoa mais capaz de se adaptar de maneira quase perfeita as necessidades do bebê sem ressentimentos. Ela pode fornecer a ele um ambiente emocional simplificado, incluindo os cuidados físicos e de manejo. Um bebê criado por mais pessoas no início da vida, mesmo que de maneira exemplar, terá um início de vida mais complexo, com um alicerce menos seguro. (Winnicott, 1990).

De acordo com a teoria Winnicottiana, é fundamental para um bebê que as técnicas empregadas em seu cuidado sejam simples e constantes, e oriundas de uma pessoa que esteja agindo naturalmente. Assim, a mãe é a pessoa mais indicada para isso, bem como a mãe adotiva, que prevê todo tipo de cuidado ao bebê desde o início. (Winnicott, 1990).

Para as mães, não é fácil expressar seus sentimentos sobre as experiências da maternidade, e à medida que o tempo passa, elas vão perdendo a intensidade. (Winnicott, 1990).

É de extrema importância que o berço com o bebê seja colocado ao lado da mãe ao nascer, e que a mãe mesmo que muito fraca e necessitando de ajuda para pegar seu bebê o possa fazê-lo, a fim de saciar as necessidades de acolhimento do bebê de maneira sutil e com o entendimento que apenas a mãe verdadeira pode ter. (Winnicott, 1990).

Ao nascer, o bebê necessita de todo tipo de cuidado provindo de médicos e enfermeiras no sentido de ter um desenvolvimento físico saudável. Por outro lado, o desenvolvimento emocional é de extrema importância para a vida de todo ser humano e continua se desenvolvendo de maneira muito relevante logo nos primeiros momentos após o nascimento. (Winnicott, 1990).

Segundo Winnicott (1990, p. 133), a primeira mamada não é apenas uma experiência instintiva que acontece e termina sem fazer referência ao ser humano no qual a excitação se produz. No início o bebê não é capaz de aceitar essa experiência e assimilar ao seu self todas as consequências desses acontecimentos. O estado inicial é tranquilo, um estado não-excitado, oriundo da boa qualidade dos cuidados físicos pré e pós parto. As falhas nesse cuidado físico causam danos irreparáveis à continuidade do bebê, enquanto que o cuidado bem sucedido produz algo para além das exigências instintivas.

De acordo com o autor (1990, p. 134), em relação ao bebê e o sentido da realidade do mundo externo, podemos encontrar três tipos de situações: bebês com mães que se adaptaram as suas necessidades de modo a serem suficientemente boas. Essas

mães capacitaram seus bebês a terem a ilusão de realmente encontrar aquilo que criaram (alucinaram). Com o passar do tempo e com a capacidade para relacionamento já estabelecida, esses bebês poderão dar o próximo passo rumo ao reconhecimento da solidão essencial do ser humano, e serão capazes de saber que não há nenhum contato direto da realidade externa com a interna, apenas uma ilusão de contato, um mundo intermediário onde são capazes de repousar.

Outro tipo de bebês são aqueles com experiências menos afortunadas, onde se tornaram aflitos pela ideia de não haver contato com a realidade externa. Para esses, há o temor da ameaça da perda da capacidade de se relacionar. (Winnicott, 1990).

Existem ainda, os bebês que foram apresentados ao mundo de maneira muito confusa, que cresceram sem qualquer capacidade de ilusão de contato com a realidade externa, ou com uma capacidade tão frágil que se perde num momento de frustração, podendo dar início ao surgimento de uma doença psíquica. (Winnicott, 1990).

O ambiente sempre desempenha um papel fundamental na vida do indivíduo. Na maturidade, é algo para o qual o indivíduo contribui e se sente responsável. Na adolescência, o ambiente é importante à medida que está presente e constante mesmo diante de toda a negativa e luta do jovem contra ele. Para crianças na época da latência, o ambiente é algo para o qual não devem se preocupar, e que ao mesmo tempo devem garantir a elas um enriquecimento interior, por meio da educação, da cultura, do brincar e de todo tipo de experiência pessoal. (Winnicott, 1990).

Na infância, o ambiente doméstico saudável é de extrema necessidade para a criança. Uma família onde haja uma união positiva dos pais é capaz de prover a criança condições para que ela viva bem todos os aspectos da relação familiar.

Quando a família tem como base uma união satisfatória do casal de pais, a criança pequena encontra-se em condições de descobrir todos os variados aspectos da situação triangular: os instintos podem ser tolerados em seu desenvolvimento completo, tanto os sonhos heterossexuais quanto os homossexuais podem ser sonhados, e a capacidade para o ódio total, bem como para a agressividade e a crueldade, pode vir a ser tolerada pela criança. Tudo isso se torna possível no decorrer do tempo, dada a sobrevivência do lar e da união entre os pais, a chegada, a sobrevivência e às vezes a doença e a morte de irmãos, e a capacidade dos pais de distinguir entre sonho e realidade. (WINNICOTT, 1990, p. 173).

O ambiente doméstico se torna menos essencial à medida que o tempo passa, e a criança se torna capaz de vivenciar relacionamentos interpessoais como pessoas totais. Caso essa capacidade tenha sido alcançada, a criança é capaz de sobreviver a uma ruptura no lar desde que encontre um substituto para o mesmo e evite a confusão. Isso explica o fato de crianças sobreviverem as mais diversas situações de trauma, pois foram capazes de incorporar padrões do ambiente e também de construir um padrão pessoal de expectativas; desenvolvendo um ambiente interno. Segundo o autor:

Já foi assinalado habilmente que a criança desenvolve um “ambiente interno” no decorrer do tempo e à medida que o crescimento se processa, aumenta a tolerância com relação às falhas do ambiente, permitindo que a criança participe ativamente da organização e da produção do contexto emocional que lhe parece desejável. É importante lembrar, também, que quando a criança passa a ter prazer com situações triangulares substitutas, chegou a hora de proporcionar-lhe as oportunidades de exercitar essa nova capacidade. (WINNICOTT, 1990, p. 175).

Apesar disso, a criança continua se baseando na situação triangular original, aquela que é vivida com os pais. O autor afirma que por volta dos cinco anos, a criança já é capaz de realizar experiências longe de casa, enquanto que para crianças de dois anos, isso significaria uma ruptura e seria muito prejudicial.

Quanto mais nova é a criança, mais importante é o ambiente para ela. O mesmo deve ser suficientemente bom e mantido sempre. A mãe é figura fundamental na constituição do ambiente da criança, e deve estar bem física e emocionalmente. Segundo o autor:

A mãe deve estar disponível para sustentar a situação no tempo. Não basta que ela esteja fisicamente disponível: é preciso que ela esteja pessoalmente bem, a ponto de manter uma atitude consistente durante um período de tempo, e ser capaz de sobreviver ao dia e aos conjuntos de dias chamados semanas e meses, permitindo que a criança experimente repetidamente as ansiedades ligadas aos impulsos instintivos, e a elaboração em seguida as experiências, e a retomada da relação com a mãe após os períodos de elaboração. Os bebês podem sobreviver mesmo que ninguém desempenhe esse papel, mas eles sobreviverão com alguma coisa faltando em seu desenvolvimento emocional, algo de importância vital, resultando numa intranquilidade e numa falta de capacidade para o *concern*, na ausência de profundidade e na incapacidade para o brincar construtivo, sofrendo mais cedo ou mais tarde uma inaptidão para o trabalho, um resultado insatisfatório tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. (WINNICOTT, 1990, p. 176, grifos do autor).

Uma das funções vitais da mãe é apresentar o mundo externo ao bebê, tornando possível a ilusão de contato. Apesar de uma mãe substituta poder desempenhar essa tarefa, a mãe verdadeira é a pessoa mais adequada, e talvez a única capaz de ser totalmente sensível a necessidade do bebê; já que teve um período de nove meses para desenvolver essa capacidade. Logo no nascimento a mãe está tão próxima e capaz de se identificar com o bebê, que o mesmo se torna impossível algumas semanas depois. (Winnicott, 1990).

Retomando aos estágios mais iniciais da vida, encontramos um indivíduo sem nenhuma ideia de tempo, praticamente sem nenhuma integração e sem nenhuma consciência de sua dependência. Nesse estágio, não existe a capacidade para entender uma falha na adaptação e não há o alívio trazido pela elaboração imaginativa. Nesse momento, estão em atividades forças essenciais e certas condições devem ser satisfeitas. O indivíduo está fundido com o ambiente, situação descrita pela expressão do narcisismo primário. (Winnicott, 1990).

O narcisismo primário pode ser descrito como o estado no qual o que percebemos como sendo o ambiente do bebê e o que percebemos como sendo o bebê constituem, de fato, uma unidade. Assim, nesse estágio o ambiente deve ser totalmente adequado a uma adaptação física do bebê, possibilitando a ele um crescimento saudável;

onde a mãe é responsável por fornecer o aspecto ambiental do conjunto total. (Winnicott, 1990).

Além desse estágio inicial, existe um intermediário, também muito importante, onde existe algo que está ligado à mãe e ao bebê simultaneamente. Segundo o autor:

Existe um estágio intermediário importantíssimo entre este último e o do relacionamento interpessoal, sobre o qual podemos dizer: Entre a mãe que está segurando fisicamente o bebê e o bebê existe algo que é preciso reconhecer, e que consiste ao mesmo tempo num aspecto da mãe e num aspecto do bebê. É loucura descrever as coisas dessa maneira, mas não me é possível evitá-lo. Há aqui uma analogia muito próxima com a situação anterior ao nascimento: A mãe tem um bebê dentro dela; o útero tem em seu interior toda uma organização desenvolvida a partir do ovo individual que havia sido fertilizado; o endométrio especializou-se, para se entremesclar a placenta; entre a mãe e o bebê há o saco amniótico, a placenta e o endométrio. Não é necessário levar a analogia longe demais, mas do ponto de vista físico também é possível dizer que entre a mãe e o bebê há um conjunto de substâncias, que são absolutamente essenciais até o momento da separação. Esse conjunto de substâncias será perdido tanto pela mãe quanto pelo bebê. Neste estágio, não muito difícil de descrever, podemos, na condição de observadores, perceber com facilidade onde termina a mãe e onde começa o bebê. Na psicologia do indivíduo, entretanto, há um aspecto importante do relacionamento sobre o qual podemos dizer que mesmo no contato mais íntimo possível haverá uma ausência de contato, de modo que cada indivíduo manterá, essencialmente, um isolamento absoluto, permanentemente e para sempre. (WINNICOTT, 1990, p. 177).

Existe assim, uma substância intermediária entre o narcisismo primário e a relação objetal. Após o nascimento, ela passa a ser representada por objetos e fenômenos que são simultaneamente parte do bebê e parte do ambiente. Apenas com o tempo, iremos exigir do indivíduo em desenvolvimento que distinga entre realidade externa e interna, mas, algo dessa substância intermediária permanecerá durante toda a vida do indivíduo, e é algo que separa os seres humanos dos animais e que se liga diretamente a religião, a arte e a filosofia. (Winnicott, 1990).

O fator ambiental é algo relevante por toda a vida, e depende muito do estágio emocional em que o indivíduo se encontra para constatar-se sua maior ou menor importância. Para o autor (1990, p. 179, grifos do autor), “ao cuidar de crianças, ou ao

realizar uma psicoterapia, é necessário estarmos sempre atentos à idade emocional do *momento*, de modo a podermos fornecer o ambiente emocional adequado”.

3- Integração, não-integração, desintegração e caos

Para Winnicott (1990, p. 136), a integração é algo que não nasce com o bebê, e que precisa ser alcançada. Existe uma tendência biológica em direção a isso, mas outros aspectos além dos biológicos devem ser levados em conta.

O bebê dentro do útero materno ainda não pode ser considerado uma unidade em termos de desenvolvimento emocional. Assim, a não-integração é acompanhada por uma não-consciência. Segundo Winnicott:

No começo teórico existe o estado de não-integração, uma ausência de globalidade tanto no espaço quanto no tempo. Nesse estágio não há consciência. Assim que começamos a falar de um conjunto de impulsos e sensações, já estamos muito afastados do início, quando o centro de gravidade (por assim dizer) do self migra de um impulso ou sensação para outro. O começo certamente está em alguma data anterior ao nascimento a termo. (WINNICOTT, 1990, p. 136).

A partir do estado de não-integração se produz a integração por pequenos períodos até que a mesma se torne uma constante, um fato. Fatores internos contribuem para a promoção dessa integração. São eles a exigência instintiva ou a expressão agressiva, cada uma procedida por uma conversão aglutinadora do self como um todo, fazendo com que nesse momento a consciência se torne possível, graças à existência de um self. (Winnicott, 1990).

Outro estímulo à integração é o cuidado ambiental. Em psicanálise podemos dizer que o bebê se desmancha em pedaços, a não ser que haja alguém para o manter inteiro, assim, nesse estágio o cuidado físico também é psicológico. (Winnicott, 1990).

A mãe sabe por natureza e empatia que carregar um bebê é algo que leva certo tempo. O bebê recebe um aviso, as várias partes do corpo devem ser carregadas juntas. É um gesto contínuo da mãe ao levar o bebê de um lugar a outro. (Winnicott, 1990).

Segundo o autor, com a construção do self, o indivíduo vai incorporando e retendo lembranças do cuidado ambiental, começando a cuidar de si mesmo, tornando a integração cada vez um estágio mais confiável, diminuindo a dependência. (Winnicott, 1990).

Quando se alcança a integração seu oposto é a desintegração e não mais a não-integração. É possível que posteriormente ocorram exageros no cuidado consigo mesmo, como um modo de defender a desintegração que pode ter como causa a falha ambiental (falha em carregar o bebê com segurança, para além do limite de tolerância do mesmo naquele momento). (Winnicott, 1990).

É possível ainda haver uma desintegração como defesa organizada contra a dor das várias ansiedades associadas ao estado plenamente integrado. Esse tipo de desintegração pode ser utilizado mais tarde como base para um estado caótico, diferente do caos primário do indivíduo humano. (Winnicott, 1990).

A integração provoca um sentimento de sanidade, enquanto a perda da integração que havia sido adquirida produz uma sensação de enlouquecimento. Segundo Winnicott:

Esses momentos urgentes de entrega total à auto-expressão retiram seu valor da experiência de integração que os acompanha. Fortemente associada a este problema da integração ficando para trás e a desintegração pendendo como ameaça no futuro, está a exploração das sensações da pele, a dramatização do cuidado físico e a ênfase excessiva na capacidade de cuidar de si próprio, que por sua vez derivam de uma mistura de memórias de ser levado ao colo e da experiência de não estar sendo suficientemente bem seguro. (WINNICOTT, 1990, p. 138).

No cotidiano de uma criança normal, o descanso pode incluir o relaxamento e o retorno para a não-integração. À medida que o self vai se desenvolvendo em força e complexidade, essa regressão a não-integração se torna mais próxima do doloroso estado de desintegração enlouquecedora. (Winnicott, 1990).

Assim, existe um estado intermediário no qual um bebê bem cuidado é capaz de relaxar e tolerar sentir-se louco no estado não integrado. Com o avanço do estado de integração e em direção à independência, ocorre a perda eterna da capacidade de não-integração; exceto na loucura ou nas condições especializadas fornecidas pela psicoterapia. A partir deste momento, o termo torna-se desintegração e não mais não-integração. (Winnicott, 1990).

Para Winnicott (1990, p. 139), um exemplo disso é o ato de ninar o bebê no colo. Se o mesmo é feito de maneira perfeita (o que ocorre na maioria das vezes, pois as mães sabem como fazê-lo) o bebê pode adquirir confiança e não integrar-se enquanto está sendo seguro. Essa é uma experiência muito enriquecedora. Mas, se ao contrário o ato de segurar o bebê é irregular, ou dominado pela ansiedade ou angústia, o relaxamento só ocorre devido à exaustão, assim a cama ou o berço tornam-se uma melhor alternativa. É preciso, no entanto, preparar o caminho para que o bebê possa retornar do seu relaxamento (reintegração).

Segundo o autor, outros fatores relevantes nesse período são entre eles, o manejo da mamadeira aos bebês que necessitam dela. A mãe deve confiar na forma como administra o ambiente para dar ao bebê a oportunidade de exercer seus poderes naturais. As roupas do bebê também podem ser um problema. Deve-se haver um espaço considerável para a nudez primitiva e o contato ininterrupto com o corpo da mãe. (Winnicott, 1990).

A integração e a manutenção do estado de unidade desencadeiam em outros desenvolvimentos de grande importância. A integração está ligada a responsabilidade e a consciência, um conjunto de memórias que une passado, presente e futuro dentro de um relacionamento, podendo-se dizer que significa o início de uma psicologia humana. (Winnicott, 1990).

Ainda segundo o autor, no bebê que a integração é alcançada pelo bom cuidado infantil, a personalidade pode-se revelar-se bem estruturada. Quando a integração ocorre através de impulsos e experiências instintivas e de uma raiva que mantém sua relação com o desejo, então a personalidade será provavelmente interessante e fascinante por suas características. No bom desenvolvimento há quantidade suficiente desses dois elementos, e sua combinação resulta em estabilidade. Quando não há o suficiente dos dois, a integração jamais acontece inteiramente, ou se estabelece de forma estereotipada, impedindo que ocorra o relaxamento ou a não-integração repousante. (Winnicott, 1990).

Outro modo de integração para Winnicott (1990, p. 140), pode aparecer precocemente, e se deve a uma excessiva reação a intrusão de fatores externos. Dá-se em consequência da falha nos cuidados com a criança. A integração é adquirida na medida em que necessita da intrusão, que se torna esperada.

Com o desenvolvimento da criança, passamos a utilizar o termo desintegração no lugar de não-integração. A desintegração é um processo de defesa ativa tanto contra a integração quanto contra a não-integração. Dá-se ao longo das linhas de cisão estabelecidas pela organização do mundo interno, e através do controle dos objetos e das forças que neles atuam. (Winnicott, 1990).

A integração traz consigo a espera de um ataque. Isso é tão mais verdadeiro, quando o indivíduo encontra a integração numa época tardia e tão menos verdadeiro quando se trata da integração original do bebê normal. A junção dos elementos do self ligados à constituição de um mundo exterior produz por um determinado tempo um estado que pode ser descrito como paranoide. Nesse tempo, o cuidado vindo da mãe é fundamental para mediar o indivíduo integrado e o mundo exterior que pode não ser bem vindo. A integração que se dá em épocas tardias pode ser seguida por ataques defensivos e podem ser confundidos com impulsos instintivos. (Winnicott, 1990).

Durante a psicoterapia, momentos importantes de integração por crianças ou adultos, devem ser objetivamente compreendidos pelo terapeuta, que deve conhecer o funcionamento da integração. Muitas vezes é necessário que ele se coloque assim como a mãe, entre o paciente e o mundo externo repudiado por um curto período de tempo. Se o terapeuta for capaz disso, o padrão paranoide não necessariamente se tornará organizado e o indivíduo tem a chance de desenvolver um impulso instintivo verdadeiro, com base biológica que não está ligado ao ataque defensivo, o qual se baseia na ansiedade. (Winnicott, 1990). O professor também pode representar esse papel, a medida que convive durante muito tempo com a criança.

Winnicott (1990, p. 157) afirma que no início não há o caos, já que o mesmo requer a ordem. Anterior à criação do mundo por cada indivíduo existe apenas um simples estado de ser, com uma consciência principiante da continuidade do ser e com a continuidade do existir no tempo.

Ainda segundo o autor, o caos aparece por meio das longas interrupções reativas do ser, sendo no início uma quebra na linha do ser, podendo ser recuperado por uma

revivência da continuidade. Se o caos ultrapassa um limite possível de ser tolerado, o mesmo passa a fazer parte da constituição do indivíduo. (Winnicott, 1990).

Com o surgimento de algum tipo de ordem, o caos passa a ter um significado, representando uma alternativa para a ordem. A partir de um tempo, ele pode ser vivido pelo indivíduo, e começa a representar uma espécie de ordem, que pode ser usada como uma defesa contra ansiedades relacionadas à ordem em si. (Winnicott, 1990).

A ordem para Winnicott (1990, p. 157) pode ser chamada de integração, enquanto que o caos não está ligado ao estado de não-integração, mas sim ao de desintegração, por representar uma alternativa para a ordem, sendo considerado uma organização defensiva grosseira, uma defesa contra as ansiedades trazidas pela integração. A desintegração não pode prosseguir por si mesma, e durante o tempo em que ocorre o desenvolvimento emocional fica paralisado. A cada recuperação de caos vivido, melhora-se a perspectiva de enfrentamento para uma etapa posterior.

Ainda segundo o autor, existe um nível de ambiente caótico que desencadeia um estado caótico defensivo por parte do indivíduo que se aproxima e se torna difícil de ser distinguido de uma deficiência mental, que pode ser consequência de uma parada precoce no desenvolvimento. (Winnicott, 1990).

Assim, Winnicott (1990, p. 158) afirma que no início não há caos, pois não há ordem. O que existe é a não-integração. O caos está sempre relacionado a integração, e seu retorno é nomeado de desintegração.

Os próximos estados defensivos segundo o autor, não são caóticos e fazem parte da cisão, que é um estado essencial em todo ser humano, apesar de não necessitar ser significativo caso tenha encontrado uma camada de ilusão suficiente através do cuidado

materno com a adaptação ativa suficientemente boa. Caso isso não ocorra, a cisão se torna significativa e resulta em uma raiz do verdadeiro self dotado de espontaneidade relacionando-se de maneira onipotente com o mundo subjetivo, incomunicável; e um falso self baseado na submissão, vazio de espontaneidade, relacionando-se com a realidade externa. (Winnicott, 1990).

4- Localização da psique e os estágios iniciais

Segundo o autor, a integração está diretamente ligada à localização da psique no corpo. A localização da psique no corpo parece óbvia, quando na verdade é algo a ser alcançado. É uma aquisição que não se encontra ao alcance de todos. (Winnicott, 1990).

Para Winnicott (1990, p. 143), a pele faz parte desse processo e é de extrema importância. O manuseio da pele no cuidado com o bebê é um fator fundamental no estímulo a uma vida saudável dentro do corpo, assim como os modos de segurar a criança auxiliam o processo de integração.

Enquanto a utilização de processos intelectuais cria obstáculos para a coexistência entre psique e soma, a experiência de funções e sensações da pele e do erotismo muscular fortalecem essa coexistência. Os momentos de frustração instintiva provocam um sentimento de desesperança ou futilidade, enfraquecendo a fixação da psique no corpo, tendo-se que tolerar um período de não relação entre eles. (Winnicott, 1990).

As experiências tranquilas e excitadas contribuem para a localização da psique no corpo. Esse processo se dá a partir de duas direções, a pessoal e ambiental. A experiência pessoal de impulsos e sensações da pele, de erotismo muscular e instintos

envolvendo excitação da pessoa total, juntamente com todos os cuidados do corpo, a satisfação das exigências instintivas que possibilita a gratificação. (Winnicott, 1990).

Quando a experiência instintiva é desencadeada em vão, o vínculo entre psique e corpo pode vir a afrouxar ou até mesmo a se perder. Esse relacionamento pode retornar, à medida que haja uma boa base para um manejo tranquilo do bebê. (Winnicott, 1990).

Nota-se que no desenvolvimento normal, a integração e a coexistência entre psique e soma dependem tanto de fatores pessoais ligados à vivência de experiências funcionais, quanto ao cuidado fornecido pelo ambiente. Algumas vezes a presença de um dos fatores é mais presente. (Winnicott, 1990).

No tipo extremo de desenvolvimento ligado a vivência de experiências funcionais, o bebê se vê as voltas com uma expectativa de perseguição. Segundo o autor:

A aglutinação do self constitui um ato de hostilidade para com o não-eu, e o retorno para o descanso não é mais o retorno para um lugar de repouso, porque o lugar foi modificado e se tornou perigoso. Aqui encontramos, portanto, uma fonte muito precoce para a disposição paranoide, muito precoce, mas não inata ou verdadeiramente constitucional. (WINNICOTT, 1990, p. 145).

Segundo o autor, no tipo extremo de desenvolvimento ligado ao cuidado fornecido pelo ambiente, este passa a ser a causa principal para a aglutinação do self (integração), é como se o self necessariamente tivesse que se aglutinar. Nesse caso, ocorre uma relativa ausência da expectativa de perseguição, mas há em contrapartida o surgimento da ingenuidade, para a incapacidade de se esperar a perseguição e para uma dependência total da boa previsão ambiental. Afirma também, que em um desenvolvimento saudável, existe um meio termo entre esses dois tipos, assim a criança tem a expectativa da perseguição, mas também do cuidado capaz de protegê-la, com isso, o indivíduo pode tornar-se capaz de substituir o cuidado recebido pelo cuidar de si

mesmo, alcançando uma grande independência, que não é possível no extremo paranoide e ingênuo. (Winnicott, 1990).

Segundo Winnicott (1990, p. 147), o ideal para o bebê é que seu nascimento se dê a termo, nem prematuramente, nem de maneira pós madura. O momento certo para o nascimento do ponto de vista psicológico, e aproximadamente o mesmo do ponto de vista físico, ou seja, após nove meses de existência intrauterina.

Para o autor, mesmo antes do parto, o bebê já é capaz de reter memórias corporais. Existe uma certa quantidade de evidências de que a partir da data anterior ao nascimento, nada daquilo que é vivido pelo ser humano se perde. No útero, os bebês realizam certos movimentos parecidos com movimentos natatórios de um peixe. Esses movimentos são de grande interesse e importância para as mães, e esperados por volta do sexto mês de gestação. É possível afirmar, que as sensações surgem nessa mesma época, e que exista uma organização central que seja capaz de perceber essas experiências. (Winnicott, 1990).

Winnicott (1990, p. 148), compara o bebê a uma bolha. A continuidade desse ser significa saúde. Quando a pressão externa está adaptada à interna, a bolha pode seguir sua existência. Caso a pressão externa seja maior ou menor que aquela em seu interior, a bolha passa a reagir à intrusão; modificando-se como uma reação a uma mudança no ambiente e não a partir de um impulso próprio. Isso no caso do ser humano representa uma interrupção no ser, substituída pela reação a intrusão. Com o fim da intrusão, a reação desaparece e pode-se voltar ao ser.

Com base nesse tema, surge uma dúvida a respeito do modo que se deve fazer contato. Esse deve ser considerado parte do processo vital do indivíduo, ou como consequência da intranquilidade do ambiente? (Winnicott, 1990).

Para o autor, quando a adaptação ativa é quase perfeita, resulta num movimento do indivíduo descobrindo o ambiente. Isso acontecendo repetidas vezes, se torna um padrão de relacionamento que pode ser considerado como uma sensação de um viver verdadeiro. (Winnicott, 1990).

Já quando o ambiente é intrusivo, o indivíduo reage à intrusão, que é imprevisível, por não ter ligação alguma com o processo vital do próprio indivíduo. A repetição disso, também se transforma num padrão de relacionamento, subtraindo algo da sensação de um viver verdadeiro, que pode ser recuperado apenas através do retorno ao isolamento e a quietude do ser. (Winnicott, 1990).

Com isso, constata-se que a influência ambiental se inicia numa etapa muito precoce, e determina se a pessoa ao buscar uma confirmação de que a vida vale a pena, irá à procura de experiências, ou se retrairá, fugindo do mundo. Assim, a rigidez ou a inadaptação da mãe podem se tornar evidentes para o bebê ainda em sua vida intrauterina. (Winnicott, 1990).

Baseando-se nesse postulado do ser, Winnicott (1990, p. 150), fala sobre a continuidade do ser e da interrupção dessa continuidade pelas reações a intrusão e o posterior retorno do ser, é possível fazer outra informação, a de que, a partir de certo momento que antecede o nascimento, o bebê passa a se habituar as interrupções da continuidade e se torna capaz de admiti-las, desde que elas não sejam intensas demais, nem demasiadamente longas.

Em termos somáticos, o bebê passou a se adaptar a mudanças de pressão, temperatura e de outros fatores ambientais, e também se tornou capaz de reconhecê-las e passou a criar um mecanismo para lidar com elas. Para o observador, o ambiente é tão importante quando há continuidade do ser quanto no momento em que ele provoca uma intrusão e a continuidade é interrompida pela reação. O ambiente suficientemente bom não é do conhecimento do bebê, apesar de ser essencial para seu desenvolvimento saudável. (Winnicott, 1990).

O princípio básico é o de adaptação ativa às necessidades mais simples e permite ao indivíduo SER, sem ter consciência do ambiente. O narcisismo primário é o único estado a partir do qual o ambiente pode ser criado. (Winnicott, 1990).

De acordo com a teoria Winnicottiana (1990, p. 153), pode-se afirmar que no início da vida, o ser humano está não-integrado, vivendo numa situação onde não há vínculos entre corpo e psique, e sem lugar para uma realidade não-EU. Na prática, acontece algo diferente, já que o bebê é amado e recebe um cuidado físico, com uma adaptação quase perfeita.

De acordo com o autor (1990, p. 153) nos estágios iniciais da vida, a dependência do ambiente é tão absoluta que não podemos pensar no indivíduo como sendo uma unidade. A unidade é o conjunto ambiente-indivíduo, onde o indivíduo é apenas uma parte.

Além de ser dependente absoluto do ambiente, ele não o percebe. Não existe ainda um self individual, capaz de discriminar o EU do não-EU. (Winnicott, 1990).

Para o bebê, nos estágios iniciais, ainda não há um lugar para o qual olhar. Entretanto, a semente para o desenvolvimento futuro está ali, e a continuidade da

experiência de ser é essencial para a saúde futura do bebê que se tornará um indivíduo. (Winnicott, 1990).

No início existe uma solidão essencial, que só pode existir em condições de dependência absoluta. Neste momento, a continuidade do ser do novo indivíduo é livre de qualquer noção sobre a existência do ambiente e do amor existente nele, possibilitando que a continuidade do ser não seja incomodada pelas intrusões. (Winnicott, 1990).

Ainda de acordo com o autor (1990, p. 154), esse estado de solidão inerente nunca será retomado durante a vida, apesar de continuar existindo continuamente de maneira inconsciente sobre as condições essenciais para essa solidão fundamental.

As ansiedades inerentes ao indivíduo podem impedir esse anseio de estar sozinho, se ocultando no interior da capacidade da pessoa saudável de poder ficar a sós e contar com uma parte do self para cuidar do todo. (Winnicott, 1990).

Anterior ao estado da solidão existe um estado de não-estar-vivo. Winnicott (1990, p. 154), afirma que:

O estado anterior ao da solidão é um estado de não-estar-vivo, sendo que o desejo de estar morto é em geral um disfarce para o desejo de ainda não-estar-vivo. A experiência de o primeiro despertar dá ao indivíduo a ideia de que existe um estado de não-estar-vivo cheio de paz, que poderia ser pacificamente alcançado através de uma regressão extrema.

Assim, o sentimento em relação à morte está diretamente ligado a esse estado de não-estar-vivo, onde a solidão é um fato e a dependência ainda não foi descoberta. Para o autor, a vida pode ser resumida no intervalo entre dois estados de não-estar-vivo, onde o primeiro dá o sentido às ideias referentes ao segundo.

O bebê não é capaz de se preocupar com a morte, mas deve haver nele a preocupação com a solidão da pré-dependência, um fato já experimentado por ele. O

reconhecimento dessa experiência é muito significativo para o autor. A morte para um bebê representa o fracasso total da provisão ambiental, onde a intrusão foi grave demais. (Winnicott, 1990).

5- O intelecto como função

Winnicott (1990, p. 161) afirma que “no início há o soma, e então a psique, que na saúde vai gradualmente ancorando-se ao soma. Cedo ou tarde aparece um terceiro fenômeno, chamado de intelecto ou mente”.

Para o autor, o ambiente suficientemente bom é quem possibilita esse fenômeno. No início, o ambiente é responsável por proporcionar a totalidade da adaptação a necessidade, já que de outra maneira, a intrusão pode interromper o estado de desenvolvimento do ser. Com o passar do tempo, essa adaptação total se torna desnecessária, e uma desadaptação gradual se torna essencial e inevitável. A desadaptação se torna adaptação novamente, à medida que o intelecto começa a explicar e se antecipar aos acontecimentos, relacionando as experiências a um fator tempo. Anterior ao pensamento, que necessita de palavras para se fazer; o intelecto já tem um papel a desempenhar. Esse papel muda de bebê a bebê, e está ligado a maneira como ele se relaciona com o ambiente, ou seja, a mãe. Na existência de um relacionamento caótico, pode-se haver um crescimento intelectual acentuado, onde o intelecto deve dar conta de explicar e se antecipar a praticamente todos os acontecimentos, desencadeando num crescimento intelectual superdimensionado que trabalha em confronto a desadaptação precoce do ambiente. (Winnicott, 1990).

Em casos extremos, esse intelecto superdimensionado pode se transformar numa espécie de babá da criança, agindo como uma mãe substituta, cuidando do bebê que existe no self da criança. Segundo o autor:

A mente, nesses casos, tem uma função falsa e uma vida própria, dominando o psicossoma em vez de ser uma função específica do mesmo. O resultado pode vir a agradar aos pais e professores que prezam a esperteza. Mas o psiquiatra conhece também os perigos e a irrealidade de tudo aquilo que se desenvolveu desta maneira. Esta abordagem que estuda a utilização da mente deve ser justaposta ao estudo da capacidade intelectual, relativa à qualidade do tecido cerebral e, portanto basicamente hereditária. É a esta característica do intelecto que se pretende examinar nos testes rotineiros de inteligência, tão criteriosamente desenvolvidos nos últimos anos. Não se deve, porém, utilizá-los para avaliar qualquer aspecto da personalidade ou do desenvolvimento emocional. (WINNICOTT, 1990, p. 161).

CAPÍTULO II- O BRINCAR PARA WINNICOTT

1- Relacionamento mãe e bebê

Retomando o conceito de objeto transicional, e tomando a ponta do cobertor como exemplo, pode-se afirmar que esse objeto é a representação simbólica de um objeto parcial, como o seio. O fato de ele representar o seio, por exemplo, mas não o sendo, sendo algo real, é tão importante quanto sua representação. Quando o bebê é

capaz de simbolizar, ele já é capaz de distinguir entre fantasia e fato, entre objetos internos e externos, entre criatividade primária e percepção. Segundo Winnicott (1975, p. 19), o termo objeto transicional abre caminho ao processo de tornar-se capaz de aceitar diferenças e similaridade; e está ligado a jornada do bebê rumo à experimentação.

O autor (1975, p. 24), compara o conceito de objeto transicional ao de objeto interno de Melanie Klein (1934). Segundo ele, o objeto transicional não é um objeto interno, que é um conceito mental, e sim uma possessão; e para o bebê, tampouco é um objeto externo.

Segundo ele, os conceitos se entrelaçam:

O bebê pode usar um objeto transicional quando o objeto interno está vivo, e é real e suficientemente bom (não muito persecutório). Mas esse objeto interno depende, quanto as suas qualidades, da existência, vitalidade e comportamento do objeto externo. O fracasso deste em alguma função essencial leva indiretamente à morte, ou uma qualidade persecutória do objeto. Após a persistência da inadequação do objeto externo, o objeto interno deixa de ter sentido para o bebê, e então- e somente então- o objeto transicional também fica sem sentido. O objeto transicional pode, portanto, representar o seio “externo”, mas *indiretamente*, por ser representante de um seio “interno”. (WINNICOTT, 1975, p. 24, grifos do autor).

Dessa forma, o objeto transicional não está sob controle mágico do bebê como o objeto interno e tampouco fora de controle como o objeto externo (mãe real).

A mãe suficientemente boa cabe se adequar ativamente as necessidades do bebê. Essa adaptação é gradativa e vai diminuindo de acordo com a crescente capacidade do bebê em tolerar a frustração. A mãe não necessariamente é a mãe real, mas esta é sem dúvida a mais indicada para cuidar do bebê, já que esse cuidado requer devoção e não jeito ou esclarecimento intelectual. (Winnicott, 1975).

O bebê com o passar do tempo, vai adquirindo meios de tolerar a frustração causada pelas falhas da mãe. Os meios para que isso ocorra, incluem a experiência do

bebê de um tempo limite para a frustração. Segundo Winnicott (1975, p. 25) “a experiência do bebê, quase sempre repetida, de que há um limite temporal para a frustração. A princípio, naturalmente, esse limite deve ser curto”. Outros fatores fundamentais são o crescente sentido de processo por parte do bebê; o início da atividade mental; o emprego de satisfações auto-eróticas; e o recordar, reviver, fantasiar e sonhar, integrando passado, presente e futuro.

Num desenvolvimento saudável, o bebê ganha com a experiência de frustração, já que é a adaptação incompleta as necessidades no tempo certo que torna reais os objetos amados e odiados. Desse modo, uma adaptação completa durante um tempo maior do que o necessário é algo prejudicial ao bebê, que com o tempo começa a desenvolver a capacidade de experimentar uma relação com a realidade externa e a fazer uma concepção dessa realidade. (Winnicott, 1975).

A mãe suficientemente boa no início da relação com o bebê dá a ele a possibilidade de ter a ilusão de ter criado o seio, como se o mesmo se encontrasse sob o controle mágico e onipotente do bebê. Isso se deve a adaptação quase perfeita da mãe as suas necessidades, tornando a onipotência do bebê quase que um fato da sua experiência. Com o passar do tempo, a tarefa da mãe muda, e seu papel é desiludir gradativamente o bebê. Isso só pode acontecer quando a mãe o iludiu primeiro. (Winnicott, 1975).

Assim, pode-se afirmar que o bebê criou o seio repetidas vezes pela capacidade que ele tem de amar ou pela necessidade, desenvolvendo-se um fenômeno subjetivo que chamamos de seio da mãe. A mãe proporciona ao bebê uma experiência criativa, ao passo que coloca o seio exatamente no momento em que o bebê está pronto para criá-lo. Winnicott afirmou que:

A adaptação da mãe as necessidades do bebê, quando suficientemente boa, dá a este a ilusão de que existe uma realidade externa correspondente a sua própria capacidade de criar. Em outras palavras, ocorre uma sobreposição entre o que a mãe supre e o que a criança pode conceber. (WINNICOTT, 1975, p. 27).

O seio é percebido pelo bebê ao passo que ele é capaz de criá-lo. Psicologicamente, o bebê recebe um seio que é parte dele e a mãe amamenta um bebê que é parte dela.

Segundo o autor (1975, p. 26), desde o nascimento o ser humano está envolvido com a relação existente entre aquilo que foi objetivamente percebido e o que foi objetivamente concebido e como se portar frente a esse problema. Apenas aqueles que foram criados por uma mãe suficientemente boa conseguirão enfrentar esse dilema, já que a área intermediária, dos fenômenos transicionais é responsável para que isso aconteça à medida que é o primeiro local onde a ilusão é possível. Sem essa primeira ilusão, o ser humano não é capaz de estabelecer uma relação com um objeto que é pelos outros percebido como externo.

Nenhum ser humano está livre da complicada tarefa de aceitar a realidade, relacionando a realidade externa e interna; e encontra alívio dessa tensão na área intermediária da experiência, segundo o autor (1975, p. 29), essa área está em continuidade direta com a área do brincar da criança pequena que se “perde” no brincar.

Durante a tenra infância, a maternagem suficientemente boa, possibilita a existência dessa área intermediária fundamental para um relacionamento positivo entre a criança e o mundo. A continuidade dessa área no tempo é essencial para o desenvolvimento saudável do indivíduo. Segundo Winnicott (1975, p. 29), “essencial a tudo isso é a continuidade (no tempo) do ambiente emocional externo e de elementos específicos no ambiente físico, tais como o objeto ou objetos transicionais”.

Ao bebê o uso de objetos transicionais é permitido graças ao reconhecimento instintivo que os pais possuem da importância deles. Aos adultos, cabe extrair prazer de sua área pessoal intermediária, buscando experiências comuns com outras pessoas, como em grupos religiosos ou artísticos. O que é transicional não é o objeto, mas o relacionamento do bebê com a mãe, que passa de algo fundido para um relacionamento externo e separado. (Winnicott, 1975).

No caso da ausência da mãe, ou de outra pessoa que o bebê dependa, esta pode ser suportada durante um tempo determinado por cada bebê, à medida que ele possui uma lembrança ou imagem mental da mãe, ou seja, uma representação interna dela. Se esse tempo for superior a esse limite, essa imagem se esmaece, e os fenômenos transicionais perdem seu significado. De acordo com Winnicott (1975, p. 31) “à medida que isso ocorre, os fenômenos transicionais se tornam gradativamente sem sentido e o bebê não pode experimentá-los”. Antes da perda, pode haver o exagero no uso do objeto transicional, como negação da ameaça do mesmo se tornar insignificante.

2- Características do brincar

Existem grandes e importantes diferenças entre sonhar e fantasiar. Sonhar é da ordem do viver, e o sonho se ajusta aos relacionamentos com objetos no mundo real, e viver no mundo real se ajusta ao mundo onírico. Em contrapartida, o fantasiar é um fenômeno isolado que absorve energia sem contribuir para o sonhar nem para o viver. Segundo o autor (1975, p. 45), outra diferença se dá que embora boa parte do sonho e de sentimentos da vida possa provavelmente ser encontrada sob repressão, isso constitui algo diferente da inacessibilidade do fantasiar, que está relacionada à dissociação.

O brincar criativo é da ordem do sonhar, mas essencialmente não pertence ao fantasiar. O fantasiar é pouco ou nada construtivo e prejudicial ao indivíduo. (Winnicott, 1975).

Segundo o autor o brincar está ligado a psicoterapia:

A psicoterapia se efetua na sobreposição de duas áreas do brincar, a do paciente e a do terapeuta. A psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas. Em consequência, onde o brincar não é possível, o trabalho efetuado pelo terapeuta é dirigido então no sentido de trazer o paciente de um estado em que não é capaz de brincar para um estado que o é. (WINNICOTT, 1975, p. 59, grifos do autor).

Ao terapeuta, cabe buscar uma comunicação efetiva com a criança e faz uso da brincadeira para isso. Winnicott (1975, p. 61) fala que cabe ao terapeuta se preocupar mais em olhar a criança que brinca, do que o conteúdo da brincadeira em si. Esse brincar também está presente na análise de adultos, e se dá na escolha de palavras, entonação de voz, senso de humor, entre outros.

O brincar tem um lugar e um tempo. Segundo o autor:

Não é dentro, em nenhum emprego da palavra (e infelizmente é verdade que a palavra “dentro” possui muitos e variados usos no estudo psicanalítico). Tampouco é fora, o que equivale a dizer que não constitui parte do mundo repudiado, do não-eu, aquilo que o indivíduo decidiu identificar (com dificuldade e até mesmo sofrimento) como verdadeiramente externo, fora do controle mágico. Para controlar o que está fora, há que fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer. (WINNICOTT, 1975, p. 62, grifos do autor).

Com o objetivo de dar um lugar ao brincar, Winnicott (1975) postulou sobre um espaço potencial entre o bebê e a mãe. Esse espaço é bastante variável de um bebê para o outro, e está relacionado às experiências de vida que cada bebê vive com sua mãe (ou substituto). Segundo o autor, o brincar abrange a todos, e é essencial para o bom desenvolvimento psíquico do indivíduo.

Em outros termos, é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na

psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros. (WINNICOTT, 1975, p. 63, grifos do autor).

Winnicott (1975, p. 70) descreve uma sequência de relacionamentos sobre o processo de desenvolvimento, a fim de constatar a qual lugar pertence o brincar. Segundo o autor, no início o bebê e o objeto estão fundidos um no outro. A visão do bebê é subjetiva e necessita do auxílio da mãe para tornar real aquilo que o bebê está prestes a encontrar. O objeto é repudiado, aceito novamente e objetivamente percebido. A mãe desempenha um papel fundamental nesse processo, ao devolver ao bebê aquilo que ele havia abandonado. Esse mecanismo dá ao bebê uma experiência de controle mágico, de onipotência na descrição de processos intrapsíquicos. Ao desempenhar esse papel, a mãe oscila entre ser o bebê e o que ele é capaz de encontrar, e ela própria.

Quando essa difícil tarefa é bem desempenhada pela mãe, o bebê encontra-se num estado de confiança e começa a fruir um relacionamento entre o estado de onipotência do bebê e o controle que ele tem do real. Essa confiança do bebê pela mãe cria um playground intermediário, onde a ideia da magia se origina e onde a brincadeira começa. Trata-se de um espaço potencial de união entre mãe e bebê. (Winnicott, 1975).

Segundo o autor:

A importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais. É a precariedade da própria magia, magia que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança. (WINNICOTT, 1975, p. 71).

A confiança dessa relação é motivada pelo amor da mãe, ou pelo seu amor-ódio, ou pela sua relação de objeto, e não por formações reativas.

O próximo estágio é o de ficar sozinho na presença de alguém. A criança é capaz de brincar confiando na pessoa que a ama e lhe dá segurança está disponível quando é

lembrada após ser esquecida. Para o autor (1975, p. 71) “essa pessoa é sentida como se refletisse de volta o que acontece no brincar”.

Após esse terceiro estágio, a criança está pronta para permitir e fruir uma superposição de duas áreas de brincadeira. No primeiro momento é a mãe quem brinca com o bebê, cuidadosamente para se ajustar as atividades lúdicas dele. Com o tempo, ela passa a introduzir seu próprio brincar e percebe que o bebê aceita ou não a introdução de novas ideias da mãe no brincar. Assim, está aberto um caminho para um brincar conjunto num relacionamento. (Winnicott, 1975)

Segundo Winnicott (1975, p. 74), o brincar em si mesmo é uma terapia, com aplicação imediata e universal incluindo, o estabelecimento de uma atitude social positiva. “Aqui, nessa área de superposição entre o brincar da criança e o brincar da outra pessoa, há possibilidade de introduzir enriquecimentos”.

Ao mesmo tempo, o brincar é sempre passível de se tornar assustador, exigindo que pessoas responsáveis sempre estejam disponíveis. Os jogos e sua organização também são uma tentativa de prevenir esse aspecto. As pessoas responsáveis apesar de disponíveis não devem ingressar no brincar das crianças, caso isso ocorra, poderão bloquear a criatividade ativa da brincadeira, substância essencial para o brincar como uma experiência criativa, numa continuidade tempo-espço, como forma básica de viver. (Winnicott, 1975)

“A precariedade da brincadeira está no fato de que ela se acha sempre na linha teórica existente entre o subjetivo e o que é objetivamente percebido”. (Winnicott, 1975).

Um fator fundante do brincar é o estado de quase alheamento em que a criança pequena se encontra durante esse momento. É algo que está ligado a concentração nas crianças mais velhas e nos adultos. É uma preocupação cujo conteúdo não importa, fazendo com que a criança habite uma área que não pode facilmente ser abandonada, e que tampouco admite interrupções. É uma área que não faz parte da realidade psíquica interna e que está fora do indivíduo, apesar de não pertencer ao mundo externo. Dentro dessa área, existem objetos e fenômenos oriundos do mundo externo, trazidos pela criança a fim de viver com eles algo ligado a sua realidade interna ou pessoal. Assim, a criança é possível que sem alucinar, coloque para fora uma amostra de seu potencial onírico, manipulando fenômenos externos a favor do sonho; e utilizando fenômenos externos escolhidos de acordo com seu significado e sentimento onírico. (Winnicott, 1975).

Segundo o autor (1975), há uma evolução dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado e deste para as experiências culturais. O brincar necessita da confiança e pertence ao espaço potencial existente entre mãe e bebê, onde o bebê é totalmente dependente da mãe que se adapta as suas necessidades. O brincar envolve o corpo devido à manipulação de objetos, e também por causar certo tipo de excitação corporal. Essa excitação corporal, quando se dá nas áreas erógenas, ameaça o brincar e o sentimento que a criança tem de existir como pessoa. De acordo com Winnicott (1975, p. 77) “os instintos constituem a principal ameaça tanto à brincadeira quanto ao ego; na sedução, um agente externo explora os instintos da criança e ajuda a aniquilar o sentimento que ela tem de existir como unidade autônoma, tornando impossível o brincar (cf. Khan, 1964)”.

O brincar sempre satisfaz, mesmo quando traz certo grau de ansiedade. Se esse grau for muito elevado, ele pode destruir o brincar. (Winnicott, 1975).

Segundo Winnicott (1975, p. 79) “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança e o adulto fruem sua liberdade de criação”. Em relação à localização desse brincar, ele se dá de maneira diferente da realidade psíquica que se encontra na mente, no ventre, ou em qualquer outro lugar dentro da personalidade do indivíduo; e de maneira diferente também da chamada realidade externa, que se localiza fora desses limites. O brincar, assim como a experiência cultural se localizam no espaço potencial entre a mãe e o bebê.

De acordo com o autor (1975, p. 80), “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)”. Em conjunto a isso, é somente no brincar que a comunicação é possível.

Winnicott (1975, p. 80), fala sobre centenas de pessoas que atendeu em seu trabalho a procura do eu (self), tentando o encontrar nos produtos de suas experiências criativas. Essa busca não levará a essa descoberta, já que essa criatividade produzida nessas experiências se liga apenas a um aspecto da vida, e não como um viver total e pleno condizente do eu (self).

Nessa busca, o indivíduo pode ser até mesmo um artista, com um trabalho aclamado pelo mundo, e ser fracassado na tentativa de encontrar o eu (self). Isso acontece, pois o eu (self) não pode ser encontrado no que é construído com produtos do corpo ou da mente. Quando há essa busca pelo eu (self) certamente há um fracasso no

campo do viver geral criativo. Segundo o autor (1975, p. 81), “a criação acabada nunca remedia a falta subjacente do sentimento do eu (self)”.

Por outro lado, o indivíduo que procura ajuda nessa busca, nunca poderá encontrá-la em discursos explicativos, nesse tipo de trabalho toda forma de explicação, por mais correta que possa ser, é ineficaz. Apenas uma nova experiência, num ambiente especializado pode dar isso ao indivíduo. Essa experiência é a de um estado não-intencional, uma espécie de “tiquetaquear” próprio da personalidade não integrada. (Winnicott, 1975).

Alguns elementos são essenciais para esse tipo de relaxamento, o paciente no divã, ou o paciente criança junto aos brinquedos no chão, devem poder comunicar uma sucessão livre de ideias, pensamentos, impulsos, sensações sem conexão aparente. É apenas nesse momento que essa experiência se torna possível. Segundo o autor:

Isso equivale a dizer: é ali, onde há intenção, ou onde há ansiedade, ou onde há falta de confiança baseada na necessidade de defesa que o analista poderá reconhecer e apontar a conexão (ou diversas conexões) existente entre os vários componentes do material de associação livre. (WINNICOTT, 1975, p. 81).

Nesse espaço, o analista aceita as ideias aparentemente desconexas, sem presumir a existência de um fio significativo. Esse estado de relaxamento criativo é diferente do estado de repouso que pode ser alcançado por um indivíduo após o trabalho. Um indivíduo capaz de atingir esse estado pode ser incapaz de atingir o estado de relaxamento proveniente da criatividade. Nesse caso, a associação livre já está afetada pela ansiedade, fazendo da coesão de ideias uma organização defensiva. O terapeuta deve observar esse estado de absurdo, sem que haja necessidade do paciente em organizá-lo. Essa organização já constitui uma defesa. Quando o terapeuta não é capaz de aceitar esse estado absurdo, o paciente abandona-o devido a desesperança de

comunicá-lo. Assim, o estado de relaxamento foi perdido por uma falha nas provisões ambientais, que desfez o sentimento de confiança, na tentativa do terapeuta de organizar o caos. (Winnicott, 1975).

Para o autor, essa experiência se desenvolve na seguinte sequência: relaxamento em condições de confiança baseada na experiência; atividade criativa, física e mental, manifestada na brincadeira; a soma dessas experiências formando a base do sentimento do eu (self). Essa soma depende do reflexo da comunicação feita ao indivíduo a quem confia. Segundo Winnicott (1975, p. 83), “nessas condições altamente especializadas, o indivíduo pode reunir-se e existir como unidade, não como defesa contra a ansiedade, mas como expressão do EU SOU, eu estou vivo, eu sou eu mesmo. (Winnicott, 1962). Nesse posicionamento tudo é criativo”.

Segundo Winnicott (1975, p. 95), a palavra criatividade se refere mais do que uma criação bem sucedida ou aclamada, significando um colorido de toda a atitude com relação à realidade externa. Para ele, é a apercepção criativa que faz com que o indivíduo sinta que a vida é digna de ser vivida. Em contrapartida, existe um relacionamento de submissão com a realidade externa, onde o mundo se dá apenas a partir do ajuste e da adaptação do indivíduo a ele. Essa ideia de submissão traz a vida um sentido de inutilidade, onde nada importa para se viver. Muitos indivíduos que já experimentaram o viver criativo passam a considerar sua existência presa a criatividade de alguém ou a uma máquina, por não vivenciar mais essa criatividade.

O indivíduo que vive sem essa criatividade é considerado doente em termos psiquiátricos, assim, o viver criativamente constitui um estado saudável de vida, enquanto o estado de submissão representa o oposto. Segundo o autor (1975, p. 96), é difícil exemplificar sujeitos que vivam no extremo da criatividade ou da submissão; isso

ocorre, pois existe uma variação do grau de objetividade quando se refere à realidade externa de um indivíduo. Para Winnicott “objetividade é um termo relativo, porque aquilo que é objetivamente percebido é, por definição, até certo ponto, subjetivamente concebido”.

É notável que a realidade externa para alguns indivíduos trata-se de um fenômeno subjetivo, e nos casos extremos, o indivíduo alucina; esses indivíduos psiquiatricamente são chamados de esquizoides. Para Winnicott (1975, p. 96), esses indivíduos podem alcançar a felicidade em vários momentos da vida, mas vivem com inúmeras desvantagens, entre elas a má estruturação psicossomática, desencadeando em problemas de coordenação ou em uma incapacidade física. Por outro lado, existem os indivíduos que são tão ancorados na realidade objetivamente percebida que também são considerados doentes, devido a sua perda de contato com o mundo subjetivo e com a abordagem criativa dos fatos.

Para o autor (1975, p. 98), é necessário que haja uma separação entre criatividade e a ideia de obras de arte. Uma criação pode ser um quadro, uma casa, um jardim, uma refeição, entre outros. Mas, a criatividade defendida por Winnicott vai além dessa concepção, é uma proposição universal e relaciona-se ao estar vivo. Está ligada a abordagem do indivíduo a realidade externa. Trata-se de uma capacidade cerebral razoável do indivíduo dotado de inteligência suficiente capaz de capacitá-lo a se tornar uma pessoa ativa, tomando parte da comunidade. O indivíduo pode não alcançar essa capacidade na medida em que é doente, ou por fatores ambientais que sufocaram seus processos criativos.

É impossível a destruição completa da capacidade do indivíduo humano para o viver criativo. Segundo o autor:

É necessário considerar a impossibilidade de uma destruição completa da capacidade de um indivíduo humano para o viver criativo, pois, mesmo no caso mais extremo de submissão, e no estabelecimento de uma falsa personalidade, oculta em alguma parte, existe uma vida secreta satisfatória, pela sua qualidade criativa ou original a esse ser humano. Por outro lado, permanece a insatisfação em virtude daquilo que está oculto, carente por isso mesmo de enriquecimento propiciado pela experiência do viver". (WINNICOTT, 1968b apud WINNICOTT 1975, p. 99).

Dessa forma, o impulso criativo é uma coisa em si, algo presente em qualquer pessoa quando de maneira saudável, se inclina para algo, ou realiza algo. Há um vínculo entre o viver criativo e o viver propriamente dito. (Winnicott, 1975, p. 100).

Quando há o viver criativo, há o sentimento de que a vida merece ser vivida. Quando isso não é possível, surgem dúvidas sobre o valor do viver. Segundo Winnicott (1975, p. 103), essa variável está diretamente ligada a qualidade e a quantidade de provisões ambientais no começo e nas fases primitivas da vida do bebê.

Para Winnicott (1975, p. 134), a brincadeira não é uma questão da realidade psíquica interna, nem faz parte da realidade externa. Da mesma forma, que a criança só é capaz de estar sozinha na presença de alguém.

Quando a criança faz uso do objeto transicional, a primeira possessão não eu, ela está fazendo o primeiro uso de um símbolo e a primeira experiência de brincar. A criança nunca deve ser questionada sobre a origem de seu objeto transicional, se foi ou não criado por ela; uma característica essencial dos fenômenos e objetos transicionais reside na qualidade de aceitação desse fato pelos observadores. (Winnicott, 1975).

Esse objeto constitui um símbolo da união do bebê com a mãe e pode ser localizado no lugar, no tempo e no espaço onde e quando a mãe se acha em transição de na mente do bebê ser fundida a ele, e ao mesmo tempo, ser experimentada como um objeto a ser percebido. Assim, o objeto simboliza a união de duas coisas agora separadas, o bebê e a mãe. (Winnicott, 1975).

Essa é uma ideia bastante complexa já que o uso do objeto se transforma em algo.

Qualquer consideração dessa ideia apresenta, de início, grande complexidade, pela necessidade de postular que, se o uso do objeto pelo bebê se transforma em algo (isto é, constitui mais do que uma atividade que poderia ser encontrada mesmo num bebê nascido descerebrado), então tem de ser o começo da formação, na mente ou na realidade psíquica pessoal do bebê, de uma imagem do objeto. Mas a representação mental no mundo interno é mantida significativa, ou a *imago* do mundo interno é mantida viva, por meio do reforço concedido pela disponibilidade da mãe externa separada e concreta, juntamente com sua técnica de cuidado infantil”. (Winnicott, 1975, p. 135, grifos do autor).

O fator tempo tem um grande peso nessa relação. O sentimento de que a mãe exista dura x minutos. Se a mãe fica distante durante um tempo maior a x, sua imagem se esmaece e cessa ao bebê a possibilidade de usar o símbolo dessa união. O bebê se aflige, mas a mãe volta a tempo de não traumatizá-lo. Caso essa ausência seja um tempo maior do que o bebê é capaz de suportar, mesmo o retorno da mãe não será capaz de desfazer o trauma. Segundo o autor:

O trauma implica que o bebê experimentou uma ruptura na continuidade da vida, de modo que defesas primitivas agora se organizaram contra a repetição da “ansiedade de impensável” ou contra o retorno do agudo estado confusional próprio da desintegração da estrutura nascente do ego. (WINNICOTT, 1975, p. 135).

A imensa maioria dos bebês nunca experimentou a privação do tipo traumatizante, assim a maioria das crianças não leva consigo a experiência de ter sido louco. Quando esse trauma ocorre, o bebê tem que começar de novo, permanentemente privado da raiz que iria lhe proporcionar a continuidade com início pessoal. Em relação à privação tolerada pelo bebê, os mesmos são constantemente curados pelo mimar localizado da mãe que é reparador da estrutura do ego. Esse mimar reestabelece a capacidade do bebê de utilizar um símbolo de união, fazendo com que o bebê permita a separação e se beneficie dela. Para Winnicott (1975, p. 136), esse é o local essencial

para o desenvolvimento saudável do bebê, o local onde a separação é uma forma de união.

Os fenômenos dessa área que está sendo postulada pertencem à experiência da relação de objeto. Para o autor, não é a satisfação instintual que faz um bebê começar a ser, sentindo a realidade da vida.

As gratificações instintuais começam como funções parciais e tornam-se seduções, a menos que estejam baseadas numa capacidade bem estabelecida, na pessoa individualmente, para a experiência total, e para a experiência na área dos fenômenos transicionais. É o eu (*self*) que tem de preceder o uso do instinto pelo eu (*self*); o cavaleiro deve dirigir o cavalo e não se deixar levar... Quando se fala de um homem, fala-se dele *juntamente* com a soma de suas experiências culturais. O todo forma uma unidade". (WINNICOTT, 1975, p. 137, grifos do autor).

A expressão experiência cultural se refere uma ampliação da ideia dos fenômenos transicionais e da brincadeira. A ênfase está na experiência. Cultura faz uma relação com tradição herdada, assim, está ligada a algo que pertence ao fundo comum da humanidade, para o qual todos podem contribuir, e do qual todos podem fruir, desde que haja um lugar para guardar o que foi encontrado. (Winnicott, 1975, p. 138).

Segundo o autor (1975, p. 138), nenhum campo cultural é possível de ser original, exceto numa base de tradição. A integração da originalidade com a aceitação da tradição é mais um exemplo da ação recíproca entre separação e união. São as experiências culturais que fornecem a continuidade da raça humana e que transcende a existência pessoal; e essas experiências estão em ligação direta com as brincadeiras, especialmente daqueles que não ouviram falar em jogos.

Assim, o local onde a experiência cultural se localiza é o espaço potencial existente entre indivíduo e meio ambiente, (originalmente o objeto). O mesmo pode se dizer do brincar; a experiência criativa se dá com o viver criativo e se manifesta primeiramente na brincadeira. O uso desse espaço pelos indivíduos é determinado por

suas experiências de vida, especialmente as primitivas, quando o bebê interage entre não haver nada senão ele próprio e a existência de objetos e fenômenos situados fora de seu controle onipotente. Dessa forma, cada bebê tem sua experiência mais ou menos favorável. Sua dependência é máxima, e o espaço potencial existe apenas pelo sentimento de confiança do bebê em relação à mãe. (Winnicott, 1975, p. 139).

Para Winnicott (1975, p. 140), há uma relação entre a brincadeira e a experiência cultural do indivíduo, e se refere ao destino que é dado ao espaço potencial existente entre o bebê a mãe. Caso se imagine essa área como parte da organização do ego, temos uma parte do ego que não é corporal, que não se funde no padrão de comportamento corporal, mas sim nas experiências corporais, que se originam da capacidade de relacionamento do ego, no local onde a continuidade cede lugar a contiguidade.

O ambiente e em especial a adaptação suficientemente boa da mãe as necessidades do bebê são essenciais para a criação da área intermediária, que se liga ao brincar e a experiência cultural. Quando há o fracasso da mãe, isso se torna impossível de acontecer. Quando a mãe dá espaço para o viver criativo do bebê, tudo o que acontece no brincar é pessoal ao bebê. Tudo o que é fisicamente vivido é imaginativamente elaborado, investido de uma qualidade de primeira vez. (Winnicott, 1975, p. 140).

Como observadores, notamos que a brincadeira é algo adotado e não criado, pois já foi vivido anteriormente. Mas, para o bebê que conta com uma mãe suficientemente boa, toda experiência de sua vida constitui algo criativo, onde todo objeto é descoberto. Dessa forma, o bebê começa a viver criativamente e a utilizar objetos reais, para neles e com eles ser criativo. Se essa oportunidade não for dada ao bebê, não existirá área em que ele possa brincar, ou ter experiência cultural, desencadeando a não existência de

vínculos com a herança cultural nem sua contribuição para o fundo cultural. É sabido que a criança privada é inquieta e incapaz de brincar. (Winnicott, 1975, p. 141).

Em casos de fracasso prematuro da fidedignidade ambiental, pode ocorrer o preenchimento do espaço potencial por algo que foi nele projetado e não criado pelo bebê. Segundo o autor (1975, p. 141), “a capacidade de formar imagens e utilizá-las construtivamente pela recombinação em novos padrões, diferentemente dos sonhos, ou fantasias, depende da capacidade do indivíduo em confiar”.

Segundo Winnicott (1975, p. 153), no desenvolvimento emocional individual, o precursor do espelho é o rosto da mãe. Isso é válido para os bebês com visão.

No início do desenvolvimento emocional do bebê, o meio ambiente desempenha um papel vital, e o bebê ainda não o separou de si mesmo. Com o tempo, essa separação eu não-eu vai se dando, com ritmos variados de acordo com cada bebê e ambiente. As principais modificações são em relação à mãe que se torna um aspecto ambiental objetivamente percebido. Se não há essa mãe, a tarefa do bebê se torna mais complexa. (Winnicott, 1975, p. 153).

São funções do ambiente: segurar o bebê, manejar o bebê, e lhe apresentar objetos. O bebê pode reagir a essas provisões ambientais, resultando nele uma maturação pessoal máxima, que engloba sua integração, o inter-relacionamento psicossomático e a relação de objeto. (Winnicott, 1975, p. 153).

Quando um bebê é segurado, e satisfatoriamente manejado, um objeto pode lhe ser apresentado, de modo que não haja violação de sua experiência de onipotência. Dessa forma, o bebê é capaz de usar o objeto e sentir como se ele fosse algo subjetivo, criado por ele. (Winnicott, 1975, p. 154).

Com o tempo, o bebê passa a olhar tudo em volta, especialmente o rosto da mãe. Ao fazer isso, o bebê vê a si mesmo, ou de outra maneira, “a mãe está olhando para o bebê e *aquilo com o que ela se parece se acha relacionado com o que ela vê ali*”. (Winnicott, 1975, p. 154, grifos do autor).

Quando o bebê recebe de volta da mãe seu humor, ou a rigidez de suas defesas o bebê olha e não vê a si mesmo. Muitos bebês tem a experiência de não receber de volta aquilo que estão dando, olhando e não vendo a si mesmo. Com isso, sua capacidade criativa pode se atrofiar. Com o tempo, o bebê se acostuma com a ideia de o que ele vê é o rosto da mãe, e não um espelho. Dessa forma, a percepção toma o lugar da apercepção, toma o lugar de algo que poderia ser o início de uma troca significativa com o mundo, um processo de auto enriquecimento que se alterna com a descoberta do significado do mundo nas coisas vivas. (Winnicott, 1975, p. 155).

Existem variáveis nesses tipos de relacionamento. Alguns bebês não perdem a esperança e fazem o possível para ver no rosto da mãe algum significado do que deveria estar ali. Outros tentam prever o humor da mãe, e por alguns momentos podem se sentir seguros. Na linha da patologia, há a predizibilidade que força o bebê aos limites de sua capacidade de permitir acontecimentos, fazendo com que ele se sinta ameaçado pelo caos, retirando seu olhar, ou apenas o usando como defesa. Um bebê tratado assim terá dificuldade com espelhos e os que ele tem a oferecer. Quando o rosto da mãe não reage, o espelho constitui algo a ser olhado e não examinado. (Winnicott, 1975, p. 155).

Na normalidade dos eventos, a menina ao olhar o espelho investiga seu rosto, e adquire a tranquilidade de sentir que a imagem materna se encontra ali, que a mãe pode vê-la e se encontra em harmonia com ela. Quando meninos e meninas, em seu narcisismo secundário, olham com o propósito de ver beleza e enamorar-se, a dúvida já

se instaurou a respeito do amor e cuidado contínuos de sua mãe. Segundo Winnicott (1975, p. 156), “...o homem que se enamora da beleza é inteiramente diferente daquele que ama uma moça e acha que ela é bela e pode perceber o que é belo nela”.

CONCLUSÃO

Durante o último ano (agosto de 2011 a junho de 2012) participei do Projeto PIBID Escola de nove anos onde dez bolsistas desenvolveram a atividade do brincar em

sala de aula. Os encontros eram de 50 minutos por semana, totalizando uma média de oito encontros por semestre. Esse projeto foi desenvolvido na escola Fernando Castro (nome fictício), num bairro de exclusão social na cidade de Campinas. Cada bolsista acompanhou uma sala de aula do primeiro ao quinto ano, e levava durante o encontro dois baús com brinquedos para as crianças. Os brinquedos e materiais utilizados durante o momento do brincar foram escolhidos para desenvolver o jogo simbólico, a criatividade e a imaginação.

Em conjunto às idas à escola, estudamos a teoria desenvolvida nesse trabalho, e chegamos à conclusão de que o brincar é fundamental para o desenvolvimento saudável da criança.

O bairro onde se encontra a escola e onde a maioria dos alunos vive diz de um local onde muitas crianças passam por privações de diversos tipos, entre elas, a privação da experiência do brincar na infância; experiência fundamental para o desenvolvimento saudável do ser humano que inclui o modo de se relacionar com os outros e de se desenvolver intelectualmente.

Esse brincar proposto nos encontros foi organizado a fim de proporcionar à criança um ambiente livre e espontâneo para que ela pudesse criar e se relacionar. Além disso, nesse brincar houve o testemunho do Outro, um adulto significativo que valorizou a atividade.

Segundo Winnicott (1975), a capacidade de brincar é o resultado de um bom manejo da mãe ou figura substituta ao cuidar do bebê. Uma das postulações de Winnicott (1983) refere-se a pensar o desenvolvimento emocional do ser humano em relação a sua dependência do ambiente. Nesse sentido, o recém nascido encontra-se em estado de dependência absoluta. Para Winnicott (1983, p. 81) “o ambiente favorável torna possível o progresso continuado dos processos de maturação”. (WINNICOTT, apud LUZ, 2009, p. 2).

Ao nascer, o bebê encontra-se num estado de dependência absoluta, e cabe à mãe dar todo o suporte necessário a ele. O ambiente favorável é fornecido por ela, que fica mobilizada emocionalmente e intui as necessidades do bebê. “A mãe fornece a compreensão, o colo, o manuseio, a alimentação, prepara o ambiente para que este não cause incômodos ao bebê, e assim, mantém o bebê o maior tempo possível em estado de tranquilidade”. (Luz, 2009).

Apesar de ser dependente absoluto da mãe, o recém-nascido não se reconhece como tal. Sente-se criador do leite que o alimenta. Segundo Winnicott (2000, apud Luz, 2009): “Na primeira mamada o bebê está pronto para criar e a mãe torna-lhe possível ter a ilusão de que o seio foi criado por um impulso oriundo da necessidade”. É fundamental que a mãe forneça o leite ao bebê no momento em que ele está excitado e a espera de algo. Ao encontrar o seio nessas condições, fica com a ilusão de tê-lo criado, de ser parte de si próprio. Esse é o motor de toda a capacidade criativa do ser humano.

A mãe como ambiente se adaptando de forma quase perfeita ao bebê e proporcionando a ele uma predominância de experiências de não frustração, estabelece com ele um sentimento de confiança, que aos poucos é internalizado por ele; se tornando a origem dos sentimentos positivos, incluindo a preocupação com os outros e a capacidade de ter esperança. (Luz, 2009, p. 3).

“O brincar da criança é um desenvolvimento positivo desse relacionamento entre mãe e bebê”. (Winnicott, 1975, apud Luz, 2009). No início, esse relacionamento é quase desconectado da realidade externa que vai sendo incluída na medida em que ele evolui. Com a adaptação quase perfeita da mãe as necessidades do bebê, este é capaz de reconhecer esse cuidado e se reconhecer como um ser, dotado de uma realidade psíquica interna.

No estado de confiança que se desenvolve quando a mãe pode desempenhar-se bem (da tarefa de cuidar do bebê), o bebê começa a fruir de experiências baseadas num casamento da onipotência dos processos intrapsíquicos com o controle que tem do real. A confiança na mãe cria aqui um *playground* intermediário, onde a ideia da magia se origina, visto que o bebê, até certo ponto, *experimenta* onipotência. (Isto está relacionado) à formação de identidade. Chamo isso de *playground* porque a brincadeira começa aqui. O *playground* é um espaço potencial entre a mãe e o bebê, ou que une a mãe e bebê. (WINNICOTT, 1975, grifos do autor, apud LUZ, 2009).

A existência desse espaço potencial é fundamental para o bebê, que por volta dos seis meses de idade, começa a ser dependente relativo dos cuidados da mãe. Ao manusear alguns objetos, como um ursinho, ou a ponta de um cobertor, deixa de se relacionar com eles apenas como frutos de sua criação mágica, e começa a os perceber de maneira um pouco mais objetiva. Nesse contexto, o controle não é proporcionado apenas pela adaptação quase perfeita da mãe, mas oriundo de um gesto espontâneo da criança. Nesse período de dependência relativa o bebê já é capaz de suportar maiores doses de frustração em relação à realidade externa, causadas por pequenas falhas da mãe. Essa capacidade de suportar é originária da confiança do retorno da mãe, graças às memórias do cuidado quase perfeito que vivenciou anteriormente. (Luz, 2009).

O bebê começa a compreender o mundo externo. Processos intelectuais também começam a se desenvolver, e ele passa a pensar sobre o que conhece. “A atividade intelectual proporcionada pela mente alivia a mãe da necessidade de satisfazer as necessidades do bebê de forma quase perfeita”. (WINNICOTT, 1993, apud LUZ, 2009).

Nesse cenário, surgem os objetos transicionais. São objetos que possuem um valor indispensável à criança, que a alivia das frustrações e a faz recordar da presença da mãe para suportar separações momentâneas. “Tais objetos ocupam o lugar onde antes havia a ilusão do bebê de ser o criador do seio, eles passam a preencher no tempo e no espaço, no físico e no psíquico, o lugar deixado pela separação entre mãe e bebê”. (Luz, 2009, p. 5).

A criança ao manipular os objetos transicionais amplia suas experiências emocionais e físicas. O bebê atribui qualidades da mãe a esses objetos, contrastando sua capacidade de criar e sentir os objetos oriundos da realidade externa que não é a mãe. Desse modo, o objeto transicional representa a fonte para a capacidade de simbolizar. Segundo WINNICOTT (1975, apud LUZ, 2009, p. 6):

O objeto constitui um símbolo da união do bebê e da mãe (ou parte desta). Esse símbolo pode ser localizado. Encontra-se no lugar, no espaço e no tempo, onde e quando a mãe se acha em transição de (na mente do bebê) ser fundida ao bebê e, alternativamente, ser experimentada como um objeto a ser percebido.

A capacidade de simbolizar é fundamental para o bom desempenho da criança nas atividades escolares. Essa capacidade evolui do objeto transicional para os brinquedos e progressivamente para as experiências culturais. “O brincar representa a constituição de um psiquismo saudável”. (Luz, 2009).

No brincar a criança é capaz de se relacionar consigo mesma e com os outros. Para WINNICOTT, (1975, apud LUZ, 2009), o brincar é “uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver”.

Segundo LUZ, 2009, p. 6:

A internalização das experiências vivenciadas durante o brincar é um dos pilares para que a criança tenha maturidade para se relacionar com o ambiente escolar, caracterizado pela ampliação do convívio social que representa relações mais complexas, e a necessidade de usar o seu impulso de criar de forma mais coerente com as atividades propostas em sala de aula, que tem em sua base o uso de símbolos. Isso exige maior concentração das crianças.

Baseado nessas considerações, e nas condições socioeconômicas dos alunos da escola Fernando Castro, o espaço para o brincar visa proporcionar aos alunos a vivência dessa experiência tão fundamental para o psiquismo humano; especialmente para as crianças que vivenciaram ao longo dos anos experiências de frustrações e privações seja de tempo, espaço ou testemunho para um brincar criativo; desencadeando em condições

psíquicas não favoráveis para que os conteúdos escolares contribuam para seu desenvolvimento total como ser humano. De acordo com LUZ, 2009:

Para aqueles alunos que apresentam comportamentos que se revelam decorrentes de experiências de vida severas e que se evidenciam, portanto, que estão longe de apresentar as condições psíquicas necessárias para que os conteúdos escolares possam contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades para a cidadania, a área para o lúdico aparece como uma experiência que é positiva, uma vez que propicia o contato com materiais da realidade externa através do impulso criativo, esse contato propicia prazer e potencializa a capacidade de criar, simbolizar, conhecer.

Durante esse ano de participação no Projeto PIBID Escola de Nove anos pude observar cerca de sessenta crianças em duas salas distintas: terceiro ano e primeiro ano do ensino fundamental. As crianças com maiores dificuldades de aprendizagem são aquelas que, na maioria das vezes, não conseguem manter um brincar sereno e criativo.

A manutenção do espaço para o brincar durante o semestre possibilitou a essas crianças uma maior concentração e atenção nas aulas posteriores ao brincar, além de um melhor relacionamento com colegas e professores que usaram esse espaço para se aproximar mais dessas crianças. O momento para o brincar desencadeou na turma uma tranquilidade maior e uma rotina mais produtiva de sala de aula.

O momento para o brincar representa uma preocupação adicional da escola em relação às crianças, tratando-as não apenas como alunos, mas como seres humanos com características e necessidades próprias.

O brincar é o início da formação simbólica. É através do simbolismo existente no brincar que as crianças conseguirão em sua vida escolar dar sentido aos processos simbólicos presentes no uso de letras e números; dar sentido à sua vida na escola, sentindo-se parte de um ciclo e encontrando respaldo para suas necessidades.

Com o ensino de nove anos, crianças de seis anos já se encontram matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental. São crianças pequenas no início de sua vida escolar. Essas crianças precisam se sentir parte da escola para encontrar sentido nas atividades escolares. Com o passar dos anos, as crianças se tornam gradativamente independentes e capazes de lidar de uma maneira saudável com o cotidiano escolar, repleto de cobranças e regras.

O brincar possibilita a essas crianças uma continuidade com sua experiência de ser criança, de ter no jogo muitas vezes a resposta necessária para se sentirem capazes e confiantes de resolver suas questões no mundo adulto que inclui a escola.

É no jogo simbólico, na experiência de faz de conta, que a criança elabora suas ansiedades, revive seu cotidiano e dá sentido às relações que a acompanham.

A criança que foi acolhida pela mãe de maneira satisfatória durante sua infância, que teve o brincar presente em seu cotidiano, acompanhado de um adulto que deu significado e importância para essa atividade, beneficia-se do brincar à medida que encontra na escola uma continuidade do ambiente acolhedor que sempre teve em casa.

Mas, para a criança que não viveu esse acolhimento, que não encontrou tempo, espaço ou importância para o brincar em casa, esse espaço fornecido pela escola é fundamental. Ela também poderá viver a experiência de ser criança, de ser dependente de um ambiente que a acolhe e lhe dá a oportunidade de, no brincar, descobrir o simbolismo, de criar, imaginar e reviver suas experiências, muitas vezes frustrantes e intrusivas, de uma maneira que ela possa suportá-las, transformá-las, elaborá-las, superá-la e seguir adiante.

O entendimento da importância do brincar para o desenvolvimento saudável da criança, dá a essa atividade um novo sentido, por parte do professor.

O brincar deixa de ocupar o lugar do ‘não fazer’, ou do facilitador da aprendizagem, para ocupar um lugar de destaque na estruturação psíquica da criança como um ser humano.

Ao conseguir aliar o espaço para o brincar ao cotidiano escolar, o professor e o aluno são beneficiados. O aluno, por se sentir acolhido pelo ambiente que se preocupa com suas necessidades, e o professor por passar a vê-lo não apenas como um aluno, mas como uma criança, um ser em formação dependente de um ambiente que o acolha e que lhe forneça tempo, espaço e importância para uma atividade essencial para sua vida.

Dessa forma, acredito que o brincar é algo de extrema importância para o ensino fundamental, pois desenvolve na criança mecanismos fundamentais para seu sucesso na vida escolar, como a concentração, a criatividade e a simbolização.

BIBLIOGRAFIA

ARCHANGELO, A. **Exclusão Social, Vulnerabilidade à Exclusão Escolar e Psicanálise:** Construção da ‘memória de si’ na superação da ‘capacidade para não aprender’. [s.l.], 2010. Projeto de Pesquisa.

LUZ, Tagiane M. R. Relatório sobre o brincar em sala de aula. **Apatia em sala de aula: um estudo de caso com base na teoria Winnicottiana.** 2009.

SAFRA, Gilberto. **Desvelando a memória do humano:** o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio. São Paulo: Edições Sobornost, 2006.

WINNICOTT, Donalds Woods. **Natureza Humana.** Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____ **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.