

Sobre o que versa a vida na escola? Considerações sobre as experiências culturais a partir de Winnicott

Ana Laura Godinho Lima



resumo

O texto apresenta um conjunto de reflexões sobre a vida na escola, recorrendo às contribuições de Donald W. Winnicott sobre o ambiente e as experiências culturais, concentrando-se no acontecimento da aula. A partir de alguns escritos desse autor, reflete-se sobre a sala de aula como um ambiente que pode ser ou não propício às experiências culturais. Sustenta-se que essa possibilidade depende de se criar condições favoráveis ao surgimento do que Winnicott designa como espaço potencial, que corresponde a uma região intermediária entre o mundo subjetivo e o mundo objetivamente percebido. Considera-se a possibilidade de criação na aula de um ambiente favorável às experiências culturais como transicionais, ou seja, experiências que simultaneamente nos unem e nos separam dos outros e do mundo compartilhado.

Palavras-chave: sala de aula; experiências culturais; Winnicott.

abstract

This text presents a set of reflections on life at school, drawing on Donald W. Winnicott's contributions on the environment and cultural experiences and focusing on what happens in class. Based on some of this author's writings, we reflect on the classroom as an environment that may or may not be conducive to cultural experiences. It is argued that this possibility depends on creating favorable conditions for the emergence of what Winnicott designates as potential space, which corresponds to an intermediary region between the subjective world and the objectively perceived world. A possibility is considered for creating in the classroom an environment that is favorable to transitional cultural experiences, that is, experiences that simultaneously unite and separate us from others and from the shared world.

Keywords: *classroom; cultural experiences; Winnicott.*

Apresento neste artigo um conjunto de reflexões sobre a vida escolar, recorrendo às contribuições do psicanalista Donald Winnicott sobre o ambiente e as experiências culturais, concentrando-me no acontecimento da aula. Inicialmente buscarei justificar a escolha de pensar sobre o tema a partir de Winnicott que, embora seja uma referência fundamental para pensar a infância da perspectiva da psicanálise, segue relativamente pouco considerado no campo educacional. Em seguida, valendo-me de alguns escritos desse autor, procurarei refletir sobre a escola, mais especificamente a sala de aula, como um ambiente que pode ser ou não propício às experiências culturais. Buscarei sustentar que essa possibilidade depende de se criar, na aula, condições favoráveis ao surgimento do que Winnicott designa como espaço potencial, que corresponde a uma região intermediária entre o mundo subjetivo e o mundo objetivamente percebido. Em

uma apropriação livre de ideias do autor sobre o desenvolvimento no início da vida e o conceito de indivíduo saudável, pretendo sugerir que um espaço potencial pode abrir-se em sala de aula quando se permite que os alunos brinquem com os objetos do mundo apresentados pelo professor, quer dizer, que eles se apropriem de um modo pessoal dos elementos da tradição herdada e possam, além disso, oferecer uma contribuição à cultura compartilhada e ter a sua contribuição reconhecida.

Recorrendo a Winnicott, procurarei considerar a possibilidade de criação na aula de um ambiente favorável às experiências culturais como transicionais, ou seja, experiências que simultaneamente nos unem e nos separam dos outros e do mundo compartilhado. Para o psicanalista, as experiências culturais atendem a um tipo de necessidade distinta das satisfações instintuais ligadas à

ANA LAURA GODINHO LIMA é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

sobrevivência biológica, mas nem por isso são necessidades menos vitais, uma vez que, como supõe o autor, é justamente sobre essas experiências que *versa a vida*.

Donald Winnicott foi um pediatra e psicanalista inglês nascido em 1896, mesmo ano de nascimento de Jean Piaget e Lev Vygotsky, que figuram entre as principais referências no estudo do desenvolvimento humano. Embora também tenha dedicado sua vida ao estudo do tema, sua obra tem recebido menos atenção que a dos outros dois no campo educacional, onde tem sido referido principalmente em trabalhos sobre a educação infantil e a educação de crianças consideradas problemas. Neste texto, pretendo recorrer às suas ideias para pensar a experiência escolar de todos os estudantes e em todos os níveis de ensino.

Winnicott formou-se em medicina em Cambridge e em 1917 entrou para a Marinha, onde realizou atendimentos em um navio de guerra durante a Primeira Guerra Mundial. Em 1923, passou a atuar como pediatra no Paddington Green Children's Hospital e no Queen's Hospital em Londres. Por mais de 40 anos dedicou-se ao atendimento de crianças, especialmente bebês e suas mães, enquanto paralelamente atuava como psicanalista. A propósito de sua atuação e de sua contribuição para a psicanálise, Tales Ab'Saber (2022, p. 36) disse: “Médico de aldeia, mesmo que a aldeia fosse Londres, diferente do mestre político Freud e da necessidade espetacular de reconhecimento de Lacan, só viemos a saber tudo que ele era e tudo o que pensava após a sua morte”. E sobre o modo como Winnicott considerava a psicanálise, disse ainda:

“Definiu sua obra-prima clínica, o ‘jogo do rabisco’, como o ‘jogo sem nenhuma regra’. Porque ‘o analista que não sabe brincar, não sabe analisar’ e a vida é mais importante que a análise, ‘esta forma altamente civilizada que o século XX inventou de... brincar’” (Ab'Saber, 2022, p. 36).

Winnicott escreveu para diversos periódicos especializados nas áreas da medicina e da psicanálise, além de ter realizado conferências e palestras para públicos diversos, em especial pais e mães em busca de orientações sobre como agir em relação aos seus filhos, com os quais ele tinha prazer em se comunicar, recorrendo para isso a diversos meios, inclusive os jornais e o rádio. Por outro lado, manteve uma atitude de independência de pensamento e elaboração textual, tendo permanecido “essencialmente um solitário” (Gurfinkel, 2022, p. 25).

Em suas consultas, era especialmente atento à relação entre o bebê e sua mãe, e chegou a dizer que não havia algo como um bebê, querendo dizer com isso que, em razão de sua dependência no início da vida, era preciso sempre considerar a unidade formada pela criança e a pessoa responsável pelos seus cuidados. Na maior parte dos casos que chegavam ao seu consultório, essa unidade era formada pelo bebê no colo de sua mãe.

Tendo apresentado brevemente o autor, devo agora procurar mostrar por que penso que certos aspectos de sua teoria do desenvolvimento, a qual se dedica a examinar mais detidamente o que se passa no início da vida – a partir da observação da relação que se estabelece entre o bebê e a sua mãe, portanto, em circunstâncias muito distintas do que ocorre na escola –, podem, apesar disso, proporcionar boas reflexões sobre o

acontecimento da aula. A partir de uma apropriação livre das ideias de Winnicott, apresento em seguida algumas considerações sobre o modo como o psicanalista entendia as experiências culturais e, depois disso, algumas reflexões sobre circunstâncias nas quais a aula pode se constituir em um ambiente propício a essas experiências.

SOBRE AS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS A PARTIR DE WINNICOTT

“Empreguei o termo ‘experiência cultural’ como uma ampliação da ideia dos fenômenos transicionais e da brincadeira, sem estar certo de poder definir a palavra ‘cultura’. A ênfase, na verdade, recai na experiência. Utilizando a palavra ‘cultura’, estou pensando na tradição herdada. Estou pensando em algo que pertence ao fundo comum da humanidade, para o qual indivíduos e grupos podem contribuir, e do qual todos nós podemos fruir, *se tivermos um lugar para guardar o que encontramos*” (Winnicott, 1975, pp. 137-8, grifos do autor).

Em primeiro lugar, em que consistem as experiências culturais para Winnicott? Consistem inicialmente em brincar com as coisas do mundo, em interagir espontaneamente com algo, a partir de um impulso próprio, de um movimento da subjetividade. Para compreender melhor o pensamento do autor, é preciso partir de onde ele parte, isto é, do início da vida, da experiência e da perspectiva do bebê que inicia o seu processo de desenvolvimento na direção da integração, da percepção de si próprio como um eu separado do mundo, mas ao mesmo tempo capaz de se relacionar com as coisas do mundo.

Winnicott percebeu a existência de uma diferença fundamental entre os estados excitados e os estados calmos do bebê, a que a psicanálise, a seu ver, ainda não dera a devida importância. Nos estados excitados, o que está em causa é uma necessidade instintiva, relacionada à sobrevivência. A fome, por exemplo, produz uma excitação, uma avidez que reclama satisfação imediata. Porém, o autor observou que, uma vez satisfeita essa necessidade premente, uma vez alimentado, desde que esteja acordado e calmo, o bebê pode se relacionar de um outro modo com o ambiente, que no início é a mãe. Em vez de objeto de desejo, de necessidade, a mãe agora passa a ser algo do mundo com o qual é possível brincar, interagir. Já não se trata de saciar a fome, mas de se relacionar criativamente com ela. A sucessão desses momentos calmos ao longo do tempo torna possível que, gradativamente, a mãe passe a existir para o bebê como algo no mundo, separado dele.

“A integração está intimamente ligada à função ambiental de segurança. A conquista da integração se baseia na unidade. Primeiro vem o ‘eu’ que inclui ‘todo o resto é não eu’. Então vem ‘eu sou, eu existo, adquireo experiências, enriqueço-me e tenho uma interação introjetiva e projetiva com o *não eu*, o mundo da realidade compartilhada’. Acrescente-se a isso: ‘Meu existir é visto e compreendido por alguém’ e ainda mais: ‘É-me devolvida (como uma face refletida em um espelho) a evidência de que necessidade de ter sido percebido como existente” (Winnicott, 1958, p. 60).

A relação com a mãe é importante não apenas porque ela se apresenta como o

primeiro objeto não eu com que a criança se relaciona, mas também porque a mãe reconhece a criança, testemunha a sua existência. Com o tempo, além disso, a mãe passa a exercer a função de apresentar as coisas do mundo ao bebê, não de qualquer modo, mas de uma maneira sensível, isto é, considerando as necessidades e as possibilidades do bebê. Ou seja, não quando o bebê está com fome, ou cansado, ou com medo, mas quando ele está satisfeito, acordado e disposto a viver novas experiências. E, mesmo sem pensar muito sobre isso, a mãe, ou quem desempenha o seu papel, tem a sensibilidade de oferecer algo que pareça ser adequado às possibilidades e ao interesse do bebê, algo com o qual ele possa brincar, quer dizer, fazer algo: inicialmente será chupar, morder, agarrar, sacudir.

Eis o início da experiência cultural. A criança toma algo do mundo e faz um movimento em direção ao mundo. Traz para dentro de si aquele novo objeto e lança-se no mundo, faz um movimento em direção ao objeto encontrado, ousa fazer algo com ele. Estabelece-se uma troca entre dentro e fora, um contato entre o mundo subjetivo e o mundo objetivamente percebido.

Eu me referi ao objeto encontrado, mas poderia ter me referido em vez disso ao objeto criado pelo bebê, porque para ele, inicialmente, não há uma distinção claramente estabelecida entre o que ele cria e o que já existe no mundo. Conforme Winnicott, essa indistinção resulta da atitude sensível da própria mãe no início da vida do bebê, quando ela lhe oferece o seio bem no momento em que o bebê, com fome, alucina o seio, ou seja, imagina com ânsia o objeto de satisfação de sua necessidade.

Ao oferecer o seio nesse momento preciso, a mãe sustenta a ilusão do bebê de que ele mesmo criou o que deseja e de que necessita. Para o autor, sustentar essa ilusão nesse período inicial é importante, porque proporciona confiança no ambiente e está na base do viver criativo.

À medida que a criança se desenvolve, será preciso, gradativamente, desiludi-la, fazendo-a esperar e perceber que ela não é onipotente, que há objetos *não eu* que escapam ao seu controle. É assim que se origina a realidade separada da dimensão subjetiva do indivíduo, embora essa separação não seja absoluta nem definitiva, na medida em que se estabelece uma região intermediária ou espaço potencial entre o dentro e o fora, entre o mundo subjetivo e o mundo objetivamente percebido. Para Winnicott, é nesse espaço potencial que ocorrem as experiências culturais e é nessa região onde se vive a vida. Voltaremos a isso, mas antes é importante acrescentar o fator agressão ao objeto – que, de início, é a mãe – e sua sobrevivência como parte inerente ao processo de formação da realidade externa. Adam Phillips (2013, p. 188) nos ajuda a esclarecer esse aspecto: “Para Winnicott, é o ‘impulso destrutivo que cria a qualidade da externalidade’; e é esta externalidade, a realidade separada do objeto, o que o torna disponível para a satisfação. É a destrutividade, paradoxalmente, que cria a realidade e não a realidade que cria a destrutividade”.

Adiante, Phillips (2013, pp. 188-9) acrescenta:

“A mãe – como vimos, aquela analista winnicottiana original – deve reconhecer e refletir de volta o que o bebê inicia e deve

ser resiliente de uma forma não retaliadora quando o bebê busca o reconhecimento inerente à destrutividade. É parte da exigência que Winnicott faz à mãe ela ser robusta; se ela de alguma forma rejeitar algo, o bebê tem de se submeter à sua resposta. É a estratégia de submissão que Winnicott chama de *organização de falso self*”.

Essa questão da robustez exigida inicialmente da mãe é retomada por Winnicott ao se referir à função dos adultos diante da agressividade e dos desafios dos adolescentes, que são por definição imaturos, mas já bastante fortes e espertos para representar um perigo real, para si mesmos e para os outros. Nesse ponto, conforme Winnicott, é importante que os adultos se mantenham firmes em sua própria posição, reafirmando as próprias convicções e evitando tanto ser vingativos quanto renunciar cedo demais às suas próprias responsabilidades em relação ao adolescente em processo de crescimento.

“Pode ser que a frase ‘enfrentar o desafio’ represente um retorno à sanidade, pois o *entendimento* foi substituído pelo *confronto*. Usa-se aqui a palavra ‘confronto’ para indicar um adulto que se mantém firme e reivindica o direito de ter um ponto de vista pessoal, alguém que pode ter o apoio de outros adultos” (Winnicott, 2005, p. 159).

Mas retomemos o início, quando a separação entre a criança e a mãe ainda está se processando. Com o tempo, a criança passa a se relacionar com outros objetos além dela e é comum que desenvolva apego por um objeto em especial – um ursinho, um cobertor, uma fraldinha –, geralmente obje-

tos que se associam à hora de dormir. Esses objetos ocupam uma posição intermediária entre estar acordado e sonhando, entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo; eles são parte do mundo, mas também fruto da imaginação da criança e, segundo Winnicott, uma pessoa sensível não desafiaria o bebê com a questão de saber se ele criou ou encontrou o objeto. Essa é aproximadamente a ideia do objeto transicional para o autor. Sua importância está em proporcionar uma compreensão do modo como os indivíduos se relacionam subjetivamente com o mundo objetivamente percebido. A interação entre esses dois mundos, subjetivo e objetivo, caracteriza as experiências culturais como intermediárias entre ambos e é o que permite o viver criativo. Winnicott (1975, p. 147) formula duas questões instigantes para se referir a essa região intermediária entre dentro e fora do indivíduo, onde se passam as experiências culturais:

“O que estamos fazendo enquanto ouvimos uma sinfonia de Beethoven, ao visitar uma galeria de pintura, lendo *Troilo e Cressida* na cama ou jogando tênis? Que está fazendo uma criança, quando fica sentada no chão e brinca sob a guarda da mãe? Que está fazendo um grupo de adolescentes, quando participa de uma reunião de música popular?

Não é apenas: o que estamos fazendo? É necessário também formular a pergunta: onde estamos? (se é que estamos em algum lugar). Já utilizamos os conceitos de interno e externo e desejamos um terceiro conceito”.

Esse terceiro conceito diz respeito àquela zona intermediária entre o mundo subjetivo e a realidade externa, ao espaço

potencial já referido. Uma região onde ser criativo, onde seja possível apropriar-se de algo do mundo e oferecer algo ao mundo, ao outro com quem se brinca, com quem se conversa, com quem se aprende. Daí porque a educação escolar, para proporcionar a oportunidade de se viver experiências culturais, deve tanto oferecer objetos, por exemplo, conteúdos, quanto aceitar e reconhecer a contribuição do aluno, testemunhar a emergência de sua subjetividade em seu gesto espontâneo. Ainda a propósito do conceito de espaço potencial, vale citar Winnicott (1975, p. 142) mais uma vez:

“Chama-se a atenção para o fato de que esse espaço potencial é fator altamente variável (de indivíduo para indivíduo), ao passo que as outras duas localizações – a realidade pessoal ou psíquica e o mundo real – são relativamente constantes, uma delas sendo determinada biologicamente e a outra, propriedade comum”.

Importa acrescentar que, da perspectiva de Winnicott, não é a mãe ou a professora que estimula ou promove o desenvolvimento do bebê e da criança maior. O bebê tende para o crescimento e o amadurecimento. Desenvolve-se em razão de seu próprio impulso vital, desde que haja um ambiente que lhe dê sustentação, ou seja, que haja alguém que proporcione segurança, que seja sensível às suas necessidades, que possa testemunhar a sua presença e o seu crescimento e que seja capaz de oferecer o que ele precisa, no momento quando se mostra pronto para isso.

O que um professor pode fazer? E o que pode ter a ver com tudo isso um professor dos níveis mais adiantados da escolaridade?

Para formular uma possível resposta a partir da minha própria leitura do autor, lembro que o pediatra Winnicott costumava oferecer aos bebês que passavam por seu consultório uma espátula, à qual se referia como “objeto cintilante”. Praticava esse pequeno ritual com o objetivo de conhecer a criança e para isso buscava observar de que modo ela interagia com o objeto, se aceitava ou não brincar com ele, e como se relacionava com esse objeto. Além disso, como eu já antecipei, ele considerava que uma das funções desempenhadas pela mãe em relação à criança é a de apresentar objetos, favorecer o encontro da criança com as coisas do mundo, de uma maneira sensível às suas necessidades e possibilidades. Tendo isso em vista, sou levada a imaginar que os professores contribuem para a expansão do mundo dos alunos e tornam possíveis as experiências culturais todas as vezes em que se dispõem a apresentar as coisas do mundo aos estudantes. Ao trazer algo do mundo para os seus alunos, como se fosse um objeto cintilante, podem esperar que surja nos estudantes um impulso próprio para interagir com o objeto, que eles queiram brincar com o que está sendo oferecido, e testemunhar a experiência dos seus alunos como uma experiência que só pode ser cultural na medida em que seja subjetiva, criativa. Para tanto, algumas condições precisam ser satisfeitas, dentre as quais sobressaem a possibilidade de o professor realizar um trabalho autoral e a sua disposição para testemunhar o modo próprio dos estudantes interagirem com o que ele lhes oferta, ou seja, uma maneira de se relacionar com a matéria e com os alunos que não seja rígida, embora possa ser exigente.

SOBRE A POSSIBILIDADE DE VIVER EXPERIÊNCIAS CULTURAIS NA SALA DE AULA

Se a professora ou o professor tem a sorte de encontrar na escola as condições de realizar um trabalho autoral, criativo, então pode oferecer algo da cultura que considera valioso, ou relevante, na esperança de que os estudantes desejem se apropriar desse algo de um modo que venha a enriquecer o seu próprio mundo subjetivo e o seu viver criativo. Não há qualquer garantia de que o professor possa fazer brilhar diante dos alunos aquilo que lhe interessa; a cada vez é preciso fazer uma aposta e esperar que os estudantes desejem brincar com o objeto oferecido. Mas, com o tempo, a partir das próprias experiências, pode-se adquirir alguma habilidade nesse trabalho de escolher o objeto adequado, bem como o momento e o modo oportuno de apresentá-lo à turma. As chances de sucesso tendem a aumentar quando o professor aprecia e conhece bem a sua matéria e os seus alunos. Por outro lado, diminuem consideravelmente quando o professor se sente entediado com o próprio trabalho.

Além da autonomia dos professores para criar suas próprias aulas, outra condição parece ser necessária às experiências culturais na aula, quando se tem em vista as ideias de Winnicott: é preciso que se tenha estabelecido um sentimento de confiança entre o professor e os estudantes, de modo que os alunos se sintam seguros para arriscar um gesto espontâneo, o qual seja reconhecido pelo professor. A manifestação do aluno pode ser apreciada como uma verdadeira contribuição para a

aula, ou talvez precise ser corrigida, mas, mesmo nos casos em que represente um verdadeiro desafio ao discurso do professor, seria melhor que pudesse ser reconhecida e suportada sem retaliação.

Inspirando-me em Winnicott, considero que, se se pretende favorecer experiências culturais na aula, não se deve subjugar os estudantes, forçando um certo modo de apropriação da matéria. Se o professor não pode lidar com o inesperado, se busca controlar completamente o que acontece, dificilmente os alunos se sentem seguros para experimentar um movimento próprio em direção ao que está sendo apresentado e ficam apenas tentando adivinhar o que o professor deseja, buscando espelhar o professor, manifestando um falso *self*.

A essa altura, poder-se-ia levantar uma dúvida acerca da necessidade de que se apresentem objetos aos estudantes para que eles possam viver experiências culturais, em vez de deixar que cada um se relacione com as coisas do mundo por si mesmo, diretamente e de maneira independente, o que tornaria supérflua ou mesmo indesejável a existência de professores e escolas. Em relação a esse ponto, pode-se sustentar que a contribuição do professor na escola pode ser valiosa na medida em que torna disponíveis para os estudantes coisas do mundo que talvez não estivessem ao seu alcance se eles fossem deixados à própria sorte, muito provavelmente ao sabor das ondas no mar de informações e estímulos da internet. Não há dúvida de que aquilo que cada um é capaz de acessar nesse universo supostamente acessível a todos depende da sua própria formação. O professor também torna disponível aos estudantes um certo modo de se relacionar com aquilo que apresenta, o seu próprio modo, do qual

o estudante pode se valer temporariamente, até que se sinta em condição de arriscar fazer de outro modo para ver o que acontece. Além disso, e talvez ainda mais importante, ao estabelecer uma relação pessoal com o estudante, o professor está em condição de reconhecer o gesto criativo do aluno, testemunhar o seu viver criativo. Ao fazê-lo, o professor atende a uma necessidade do estudante que pode ser considerada como análoga à necessidade que tem o artista de um público. Para Winnicott (2005, p. 39):

“Ser criativo em arte ou em filosofia depende muito do estudo de tudo o que já existe, e o estudo do ambiente é uma chave para se entender e apreciar qualquer artista. Só que a abordagem criativa faz com que o artista se sinta real e significativo, mesmo quando o que ele fez seja um fracasso do ponto de vista do público, ainda que o público continue sendo uma parte necessária de seu equipamento, tanto quanto seus talentos, seu treinamento e suas ferramentas”.

O tema do reconhecimento nos reconduz à questão da confiança. Para que haja confiança, é preciso haver também segurança e continuidade. Acompanhando ainda as ideias de Winnicott a propósito da relação inicial que se estabelece entre o bebê e a mãe, para depois arriscar pensá-las no contexto muito distinto das relações que se estabelecem entre professores e estudantes em sala de aula, volto-me agora ao tema da continuidade. O psicanalista observava que os cuidados maternos eram indispensáveis à sobrevivência do bebê, que dependia de alguém capaz de adaptar-se de maneira sensível às suas necessidades, ou seja, de uma maneira humana, o que, para ele, significava

de maneira imperfeita, pois a perfeição era característica das máquinas. Acreditava ainda que as mães também contribuía de maneira inestimável ao desenvolvimento do bebê simplesmente permanecendo elas mesmas ao longo do tempo, de modo que a criança se tornasse capaz de reconhecer os seus padrões de comportamento e saber aproximadamente o que esperar dela em diferentes situações. O fato de a mãe continuar a ser ela mesma proporciona segurança e confiança.

“Isso significa que todo aquele que cuida de uma criança deve conhecê-la e trabalhar com base numa relação viva e pessoal com o objeto de seus cuidados, e não aplicando mecanicamente um conhecimento teórico. Basta estarmos sempre presentes, e sermos coerentemente iguais a nós mesmos, para proporcionarmos uma estabilidade que não é rígida, mas viva e humana, com a qual o bebê já pode se sentir seguro. É em relação a isso que o bebê cresce, e é isso que ele absorve e copia” (Winnicott, 2013, p. 45).

Extrapolando essas considerações para o que se passa na aula, parece razoável considerar que a continuidade também é importante na relação professor-aluno. Que os professores se mantenham os mesmos ao longo do tempo, de modo que os estudantes cheguem a conhecê-los, inclusive em suas idiosincrasias, que saibam aproximadamente o que esperar de cada um deles, que possam aprender a se relacionar com eles de uma maneira pessoal, enquanto também o professor aprende a conhecer as suas turmas e procura adaptar-se a cada uma delas, sem deixar de ser ele mesmo. Assim como no caso das mães, o que importa é a continuidade e a possibilidade de se estabelecer uma

relação eu-outro humana, em que o ajuste perfeito típico das máquinas não tem lugar.

O próprio Winnicott chamou a atenção para a importância do fator confiança no professor, ao dizer: “Acho que é bem conhecida a importância vital da relação professor-aluno. É assim que os psiquiatras começam, quando se referem a problemas de ensino. A não confiabilidade do professor faz com que quase toda criança se desintegre” (Winnicott, 2005, p. 50). Para ele, o contrário da confiabilidade era “rir dos fracassos da criança, especialmente quando eles representam o medo de seguir adiante” (Winnicott, 2005, p. 50). Por outro lado, o autor tomou o cuidado de não atribuir ao professor toda a responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas pelas crianças, ao dizer: “No entanto, eu não censuro o professor tão facilmente. Frequentemente a criança é insegura ou hipersensível e, não importa quão cauteloso o professor seja, a criança fica tomada pela desconfiança” (Winnicott, 2005, p. 50).

Na perspectiva de Winnicott, além de estar associado à continuidade, o fator segurança também está relacionado ao controle. Embora a rigidez e o excesso de controle sejam algo ruim, por restringirem a espontaneidade inerente às experiências culturais, por outro lado, é preciso que os professores proporcionem contorno ao que se passa na aula, que mantenham algum nível de controle sobre o que acontece, de modo a não deixar os alunos à deriva, sem saber como agir ou até onde ir. Para ele, “a criança precisa sair do colo da mãe, mas não daí para o espaço sideral; esse afastamento deve dar-se em direção a uma área maior, mas ainda sujeita a controle: algo que simbolize o colo que a criança abandonou” (Winni-

cott, 2005, p. 132). Daí que a escola pode ser considerada como um cercado desejável, uma extensão da proteção vivida no ambiente familiar:

“Podemos dizer que ela vai saindo de um cercado: nas paredes começam a abrir-se fendas, as cercas passam a apresentar uma espessura desigual, e eis que a criança já está do lado de fora. Não é fácil para ela voltar para dentro ou sentir-se novamente envolvida, a menos que esteja cansada ou doente, casos em que o cercado é novamente fechado para seu próprio benefício.

Esse cercado era proporcionado pelos pais da criança, pela família, pela casa e pelo quintal, pelas paisagens, cheiros e ruídos costumeiros. Tinha relação também com o próprio estado de imaturidade da criança, com sua confiança nos pais e com a natureza subjetiva do mundo infantil. Esse cercado desenvolveu-se naturalmente a partir do abraço da mãe que envolvia o bebê. De início a mãe adaptava-se de modo íntimo às necessidades de seu filho, e foi aos poucos desadaptando-se de acordo com o grau em que a criança começava a gostar de defrontar-se com o novo e o inesperado. Assim, sendo as crianças sempre bastante diferentes umas das outras, a mãe percebe por fim que acabou por construir um cercado diferente para cada um de seus filhos; e é deste cercado que seu filho ou filha agora sai, estando pronto para vivenciar um novo grupo, um novo cercamento, ao menos durante algumas horas a cada dia. Em outras palavras, a criança está pronta para ir à escola” (Winnicott, 2005, p. 51).

Poder-se-ia então pensar na própria sala de aula como uma extensão do colo da mãe, no sentido winnicottiano, ou seja, como

aquilo que dá sustentação e contorno, que oferece um campo protegido para a experiência e a criação. Evidentemente, para isso, certas condições precisariam ser atendidas, algumas das quais já foram mencionadas: que não se submetam os alunos a ameaças, que não se desqualifique as suas manifestações e que nem tudo o que se passa na aula esteja sujeito à avaliação, à atribuição de uma nota. Em circunstâncias privilegiadas, mas não necessariamente raras, uma aula poderia então proporcionar algo análogo àquilo que Winnicott designa como *holding*, ou seja, suporte, sustentação, segurança ao ser do aluno. Isso na medida em que as contribuições de cada estudante, suas falas e iniciativas fossem sustentadas pelo professor, pelos colegas. Na escola, a sensação de segurança dependeria de se criar um espaço protegido para agir e pensar. Assim se definiria, nessa perspectiva, um ambiente favorável ao desenvolvimento.

“Quando examinamos esse fenômeno evolutivo que se inicia com o cuidado materno e prolonga-se até o interesse da família pelos filhos adolescentes, não podemos deixar de notar a necessidade humana de ter um círculo cada vez mais largo proporcionando cuidado ao indivíduo, bem como a necessidade que o indivíduo tem de inserir-se num contexto que possa, de tempos em tempos, aceitar uma contribuição sua nascida de um impulso de criatividade ou generosidade. Todos esses círculos, por largos e vastos que sejam, identificam-se ao colo, aos braços e aos cuidados da mãe” (Winnicott, 2013, pp. 130-1).

Finalmente, considerando ainda as ideias de Winnicott, vale mencionar o que ele tem em vista como o horizonte esperado

do desenvolvimento saudável. No texto “O conceito de indivíduo saudável”, ele assim se pronuncia: “Digamos que um homem ou uma mulher saudáveis sejam capazes de *alcançar uma certa identificação com a sociedade sem perder muito de seus impulsos individuais ou pessoais*” (Winnicott, 1975, p. 9, grifos do autor). Adiante, acrescenta:

“A vida de um indivíduo saudável é caracterizada por medos, sentimentos conflitivos, dúvidas, frustrações, tanto quanto por características positivas. O principal é que o homem ou a mulher sintam que *estão vivendo sua própria vida*, assumindo responsabilidade pela ação ou pela inatividade, e sejam capazes de assumir os aplausos pelo sucesso ou as censuras pelas falhas” (Winnicott, 1975, p. 10, grifos do autor).

A bem da verdade, basta ter atenção para o tipo de coisa que acontece cotidianamente nas escolas, às experiências culturais e ao viver criativo que a escola de fato torna possíveis e a que talvez ainda não se tenha dado a devida importância. Talvez seja suficiente lembrar a realização de todos os trabalhos propostos pelos professores nos quais há tanto delimitação quanto abertura para as manifestações próprias dos alunos, por exemplo: quaisquer propostas de desenho, redação ou pesquisa que contêm em si um conjunto de orientações e de informações que delimitam o campo possível de realização dos alunos, que dão um contorno à sua atividade, proporcionando segurança, mas que, ao mesmo tempo, também abrem espaço à criação.

Essas propostas podem ser pensadas como uma conversa que o professor inicia com o aluno, em cuja formulação também se expressa a criatividade do professor, a sua

interlocução com a cultura, a sua apropriação das coisas do mundo, desde que ele tenha autonomia para criar a sua aula e expressar a sua própria subjetividade por meio do seu trabalho. Lembro agora o jogo do rabisco inventado por Winnicott, o qual consistia simplesmente em fazer um rabisco em um papel e sugerir ao paciente que o continuasse, de modo a estabelecer um espaço potencial entre eles. De maneira análoga, pode-se pensar naqueles trabalhos realizados na escola que constituem alguma forma de composição, digamos um texto, um desenho, uma pesquisa, os quais são iniciados pelo professor no momento da apresentação da proposta e depois continuados pelo aluno, como uma forma de criar um espaço potencial entre eles, uma região intermediária entre a subjetividade do aluno e algo do mundo da cultura ofertado pelo professor, do qual o aluno pode se apropriar para enriquecer o seu próprio mundo interior. Ao elaborar o seu trabalho, o aluno oferece, por sua vez, uma contribuição pessoal ao professor, como representante da cultura compartilhada. É claro que ao fazê-lo o aluno espera ter a sua composição reconhecida. A avaliação que o professor faz do trabalho do aluno sem dúvida deve visar a sua correção, mas pode também ensejar o reconhecimento da subjetividade e da contribuição do aluno. Assim se podem articular os processos de desenvolvimento individual e de inserção do estudante na sociedade e na cultura, por meio de relações pessoais estabelecidas na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Tentei chamar a atenção para a importância, tanto na teoria como na prática, de uma ter-

ceira área, a da brincadeira, que se expande no viver criativo e em toda a vida cultural do homem. Essa terceira área foi contrastada com a realidade psíquica interna, ou pessoal, e com o mundo real em que o indivíduo vive, que pode ser objetivamente percebido. Localizei essa importante área da *experiência* no espaço potencial que existe entre o indivíduo e o meio ambiente, aquilo que, de início, tanto une quanto separa o bebê e a mãe, quando o amor desta, demonstrado ou tornando-se manifesto como fidedignidade humana, na verdade fornece ao bebê sentimento de confiança no fator ambiental” (Winnicott, 1975, p. 142).

Para que a sala de aula seja um ambiente propício às experiências culturais não basta, portanto, ensinar conteúdos, se os alunos não têm a chance de brincar com os objetos do ensino. Isso pode torná-los sabidos, até eruditos, mas não lhes permite ter experiências culturais, as quais, nos termos de Winnicott, dependem da realização de um gesto espontâneo do sujeito. Talvez valha a pena reiterar que um ensino que exija apenas submissão convoca o aluno a manifestar na escola um falso *self* para proteger seu *self* verdadeiro. Por outro lado, é preciso não confundir a escola com a clínica psicanalítica, não cabe solicitar no ambiente escolar que o estudante desvele o seu interior, que se exponha. Cumpre, em vez disso, oferecer-lhe algo do mundo da cultura e deixá-lo se apropriar do que se ofereceu para o seu próprio crescimento, de um modo que o *self* possa se manifestar, sem se expor.

Enfim, o conceito de objeto transicional permite supor que uma condição importante para que as experiências culturais sejam

possíveis na escola é que a questão sobre se aquilo que o aluno vê, pensa ou faz é resultado de uma invenção ou de uma descoberta não precise ser imediatamente esclarecida. Isso significa sustentar que se cria um ambiente mais favorável às experiências culturais na aula quando é possível reconhecer que, do ponto de vista do estudante que alcança pela primeira vez uma compreensão ou uma solução para um problema, aquela realização é nova, é uma criação pessoal, e também é uma contribuição ao mundo – ao ser trazida no momento oportuno – mesmo que de fato já existisse no mundo muito antes da sua chegada. Sendo assim, em uma aula propícia ao surgimento de um

espaço potencial onde viver experiências culturais, não haveria pressa em corrigir cada manifestação dos estudantes para ajustá-las exatamente à realidade objetiva, mas tempo, espaço e encorajamento para que os alunos pudessem se relacionar criativamente com a matéria apresentada.

Para terminar realçando a importância das experiências culturais para que os estudantes e seus professores sintam que a vida na escola vale a pena, recorro a palavras do próprio Winnicott: “Descobrimos que os indivíduos vivem criativamente e sentem que a vida merece ser vivida ou, então, que não podem viver criativamente e têm dúvidas sobre o valor de viver” (Winnicott, 1975, p. 102).

REFERÊNCIAS

- AB’SABER, T. “Donald Winnicott no Brasil em 2022”. *Cult*, 277, jan./2022.
- GURFINKEL, D. “Entre o si-mesmo e o encontro com o outro”. *Cult*, 277, jan./2022.
- PHILLIPS, A. *Winnicott*. Aparecida, Ideias e Letras, 2006.
- WINNICOTT, D. *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo, Martins Fontes, 2013.
- WINNICOTT, D. *Tudo começa em casa*. São Paulo, Martins Fontes, 2005.
- WINNICOTT, D. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre, Artmed, 1982.
- WINNICOTT, D. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro, Imago, 1975.