



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro Biomédico

Instituto de Medicina Social

Elaine Vasconcelos de Andrade

**A descontinuidade entre agressividade e violência:  
uma contribuição psicanalítica às práticas educacionais**

Rio de Janeiro

2007

Elaine Vasconcelos de Andrade

**A descontinuidade entre agressividade e violência:  
uma contribuição psicanalítica às práticas educacionais**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ciências Humanas e Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Benilton Carlos Bezerra Jr.

Rio de Janeiro

2007

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CB-C

A553 Andrade, Elaine Vasconcelos de.  
A descontinuidade entre agressividade e violências: uma contribuição  
psicanalítica às práticas educacionais / Elaine Vasconcelos de Andrade. –  
2007.  
170 f.

Orientador: Benilton Carlos Bezerra Jr.  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,  
Instituto de Medicina Social.

1. Violência – Teses. 2. Violência escolar – Teses. 3. Agressividade  
(Psicologia) – Tese. 4. Winnicott, Donald – Teses. I. Bezerra Jr, Benilton  
Carlos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de  
Medicina Social. III. Título.

CDU 616.89-008.449

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial  
desta tese, desde que citada da fonte.

---

Assinatura

---

Data

Elaine Vasconcelos de Andrade

**A descontinuidade entre agressividade e violência:  
uma contribuição psicanalítica às práticas educacionais**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ciências Humanas e Saúde.

Aprovada em 24 de agosto de 2007.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Benilton Carlos Bezerra Jr. (Orientador)  
Instituto de Medicina Social - UERJ

---

Prof. Dr. Jurandir Sebastião Freire Costa  
Instituto de Medicina Social - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Andréa Rios Loyola  
Departamento de Políticas e Instituições de Saúde - UERJ

---

Prof. Dr. Marisa Schargel Maia  
Maternidade Escola - UFRJ

Rio de Janeiro

2007

## RESUMO

ANDRADE, Elaine Vasconcelos de. *A descontinuidade entre agressividade e violência: uma contribuição psicanalítica às práticas educacionais*. 2007. 151 f. Dissertação (mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2007.

O objetivo deste trabalho é oferecer aos profissionais de saúde e educação uma ferramenta que ilumine sua compreensão acerca dos comportamentos agressivos e das situações violentas comumente encontradas na instituição escolar. Para isso, a pesquisa se desenvolve em três capítulos e uma seção de considerações e contribuições finais. No primeiro, são apresentadas diferentes ideias sobre as noções de agressividade e violência. Os psicanalistas enfocados são Sigmund Freud, Jacques Lacan e Donald Winnicott. No segundo, é feito um estudo da teoria do desenvolvimento emocional de Winnicott. No terceiro, é feito um estudo da teoria do desenvolvimento emocional de Winnicott para, no capítulo que se segue, serem analisados os significados dados pelo autor a tais fenômenos, que nos encaminham à despatologização da agressividade e à desnaturalização da violência. Por último, como uma contribuição mais direta ao campo da educação, são sugeridas reflexões e propostas para que o espaço escolar possa ser um ambiente facilitador da criatividade do sujeito e do exercício de poder do cidadão, colaborando assim, para diminuir as chances de irrupção e reprodução da violência que vem assolando o mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Violência. Violência escolar. Agressividade. Winnicott, Donald.

## ABSTRACT

ANDRADE, Elaine Vasconcelos de. *The discontinuity between aggression and violence: a psychoanalytic contribution to educational practice*. 2007. 151 f. Dissertação (mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2007.

This dissertation aims at providing health and education professional with a tool that can enlighten their understanding of aggressive behaviors and violent situations, both commonly found at educational institutions. This research is developed in three chapters plus a final section of conclusions. The first one, present different ideas about the concepts of aggressiveness and violence. For that, the works of three psychoanalysts are used, Sigmund Freud, Jacques Lacan and Donald Winnicott. The second chapter approaches Winnicott's emotional development theory, so that, in the third chapter, those two processes mentioned above can be analyzed, through the perspective of the author. The latter guides us to a process that denaturalizes violence and also withdraws the concept of aggressiveness from being considered pathological. At last, as a more direct contribution to the field of the education, reflections and proposals are suggested so that the school environment can be able to give way to the creativity of the individuals, and also to the full power of being a citizen. These two processes happening at the schools can collaborate to the decrease in violence irruption and reproduction, that devastates the contemporary world.

**Palavras-chave:** Violence. School violence. Aggressiveness. Winnicott, Donald.

## **LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS**

ABRASCO	Associação Brasileira de Pós-graduação em Saúde Coletiva
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CBMERJ	Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro
GRI	Grupo de Recepção Integrada
OMS	Organização Mundial de Saúde
PSE	Programa de Saúde na Escola

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
1	<b>DA BANALIDADE À COMPLEXIDADE: A POLISSEMIA DOS TERMOS VIOLÊNCIA E AGRESSIVIDADE</b> .....	19
1.1	<b>Sigmund Freud: a pulsão de morte e a violência</b> .....	20
1.2	<b>Jacques Lacan: a lei e a violência</b> .....	27
1.3	<b>Donald Winnicott: afinidades e dissonâncias entre agressividade e violência</b> .....	35
1.4	<b>Uma distinção relevante</b> .....	41
2	<b>A TEORIA DO AMADURECIMENTO DE WINNICOTT COMO O ALICERCE DO SEU ENTENDIMENTO ACERCA DA AGRESSIVIDADE</b> .....	43
2.1	<b>A relevância da teoria do amadurecimento na obra de Winnicott</b> .....	43
2.2	<b>As etapas do processo de amadurecimento pessoal</b> .....	47
2.2.1	<u>A dependência absoluta</u> .....	47
2.2.2	<u>A dependência relativa e o rumo à independência</u> .....	60
3	<b>A INTERFACE ENTRE TEORIA, A CLÍNICA E A VIDA COTIDIANA</b> .....	79
3.1	<b>Relato de três casos atendidos na escola</b> .....	79
3.2	<b>As raízes, funções e manifestações da agressividade</b> .....	89
3.3	<b>A tendência antissocial</b> .....	96
3.3.1	<u>Um breve histórico da formulação winnicottiana</u> .....	96
3.3.2	<u>A privação e as características da tendência antissocial</u> .....	97
3.3.3	<u>Quando a situação se agrava: a delinquência e a psicopatia</u> .....	104
3.3.4	<u>Tratamento</u> .....	105
3.4	<b>A submissão impotente e a revolta violenta</b> .....	109
3.5	<b>Um novo olhar para os casos apresentados</b> .....	114
	<b>CONSIDERAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES FINAIS</b> .....	121
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	135
	<b>OBRAS CONSULTADAS</b> .....	148

## INTRODUÇÃO

A proposta deste estudo surgiu de inquietações – éticas, teóricas e clínicas - provindas de um trabalho realizado durante quatro anos em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP). Os CIEP foram implantados em 1983, com uma nova proposta educacional, que tinha como finalidade propiciar aos alunos uma escola de boa qualidade e com horário integral, que incluísse alimentação, assistência médico-odontológica, lazer, atividades culturais e banhos diários (Ribeiro, 1986).

Buscando ir ao encontro desse trinômio educação-cultura-saúde, foi implementado, em 2000, o Programa Saúde na Escola (PSE) do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro (CBMERJ). Esse programa é uma parceria entre as Secretarias Estaduais de Saúde, Educação e Defesa Civil e tem como metas principais a prevenção de doenças e a promoção da saúde no espaço escolar. No início, os Núcleos de Saúde foram revitalizados e ocupados com os serviços de médicos (pediatras e clínicos), dentistas, auxiliares de enfermagem e auxiliares de consultório dentário, em 99 CIEP do estado. Desde 2002, o PSE abrange cerca de 320 CIEP e contém, além desses profissionais (em todos eles), psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros, fonoaudiólogos e nutricionistas (em 12 deles).<sup>1</sup>

Esses CIEP que possuem equipes mais completas são denominados Pólos Especiais de Saúde Escolar e servem de referência aos demais, recebendo encaminhamentos de profissionais de educação e saúde destes. Em paralelo à assistência diferencial que pode ser oferecida, os objetivos dos Pólos são: desenvolver projetos de extensão junto às comunidades nas quais estão inseridos, capacitar alunos e profissionais de saúde e educação em temas relacionados às várias áreas envolvidas e realizar projetos de pesquisa (Liberal, 2003). O

---

<sup>1</sup> Atualmente, a estrutura do Programa está passando por alterações.

trabalho ao qual me remeto é realizado em um CIEP/Pólo situado na Baixada Fluminense do estado, região onde a comunidade é pouco favorecida economicamente e os serviços de saúde são escassos e precários, o que aumenta a procura pelos serviços prestados.

O primeiro atendimento a essa demanda é feito através de um Grupo de Recepção Integrada (GRI), com equipe multidisciplinar e horários semanais fixos.<sup>2</sup> Esse é um dispositivo através do qual são realizados a recepção, o acolhimento, a avaliação e, quando necessário, o re-encaminhamento (interno ou externo) dos casos que chegam por motivos diversos. Mesmo quando o caso não vai continuar a ser atendido por alguém da equipe (quando não há um re-encaminhamento interno), procura-se acompanhá-lo para saber se o percurso sugerido foi realizado ou se houve algum empecilho e é necessário outro atendimento para nova conduta. Em resumo, a grande maioria dos atendimentos não é realizada em apenas uma entrevista, o que permite uma melhor avaliação, tanto dos casos quanto da própria forma de trabalho da equipe. A riqueza desse Grupo – com seus encaminhamentos, relatos e prontuários – tornou-o fonte de estudo e pesquisa, possibilitando constantes reflexões sobre formas de escutar e atuar. Foi a partir daí que pudemos nos questionar sobre as demandas apresentadas e sobre os lugares que as crianças e adolescentes atendidos ocupavam em suas famílias e escolas.

Assim, foi feito um levantamento correspondente ao período de julho de 2002 a novembro de 2005 e pôde-se verificar que a queixa inicial mais recorrente no GRI foi a de “comportamento agressivo” (65 dos 273 casos atendidos, o que corresponde a cerca de 24%). Alunos que batem em outros, desafiam qualquer pessoa que tente ocupar o lugar de autoridade ou têm atitudes com o fim de chocar quem as presencia são alguns dos que são desse modo

---

<sup>2</sup> Os atendimentos médicos e odontológicos não passam pelo GRI, que é a porta de entrada apenas para a demanda dirigida às outras especialidades.

classificados. Devemos salientar que, no momento da pesquisa, diferentes queixas foram enquadradas como pertencentes à mesma categoria, apesar de aparecerem (inicialmente) sob outras formas, como por exemplo: “falta de respeito”, “falta de limites”, “rebeldia”, “alteração de comportamento” e “nervosismo”. A escolha por essa junção se deu porque, quando os responsáveis nos explicavam um pouco mais sobre do que se tratava o incômodo com a criança ou com o adolescente, logo aparecia a queixa mais geral de um “comportamento agressivo”. As primeiras eram mais um retrato do que desencadeou o encaminhamento naquele momento. Ou seja, sujeitos já considerados agressivos – e que já chamavam a atenção por isso -, ao realizarem um ato considerado anti-social e inapropriado (como roubar algum objeto, xingar a professora, ter uma crise nervosa, depredar algum bem, entre outros), são destacados como problemáticos e encaminhados à equipe de saúde, principalmente à psicologia.

Diante de tantas reclamações sobre a agressividade desses alunos (feitas e reproduzidas, em ordens diversas, por familiares, professores e médicos) e da impotência muitas vezes sentida ao recebermos esses casos, percebemos a grande dificuldade de todos nós, atores envolvidos na educação, de lidarmos com isso que nos é tão familiar e tão estranho ao mesmo tempo. De forma geral, o entendimento desses atos como carregados somente de *destrutividade* tem levado a medidas de instrução, repressão ou contenção. Isso porque, compreendida dessa forma, a expressão agressiva indica má educação ou doença e sua eliminação deve ocorrer por correção ou ajuste. É nesse sentido que se dão as ameaças, as expulsões de sala de aula acompanhadas de “esporros” públicos, ou mesmo a solicitação que o responsável leve o aluno ao médico ou ao psicólogo.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Verificamos que muitos professores encaminham seus alunos aos serviços de medicina e psicologia justamente por se preocuparem com eles. O que estamos problematizando é a forma como, em alguns casos, essa indicação

Essas intervenções, porém, não vêm se mostrando eficientes, nem para eliminação dos sintomas, nem para diminuição do sofrimento da criança ou do adolescente. Ao contrário, com a interpretação imediata das manifestações comportamentais (como se bastasse a leitura de uma imagem para sua compreensão), as experiências subjetivas têm sido reduzidas aos rótulos de “criança problema” ou de “criança doente”, que, de tão repetidos, levam a um estigma ao qual a criança se cola e do qual não consegue se desvincular, sob o risco de, ao ser diferente, não ser reconhecida e legitimada como sujeito.<sup>4</sup>

Em complemento à problemática acima, apresentamos outra. O levantamento citado se propôs, a princípio, a averiguar somente as queixas que chegavam, mas, durante o processo, pôde-se ter também uma melhor percepção das situações encontradas no decorrer das entrevistas. É significativo destacar que, apesar de somente 5,1% dos casos terem chegado com queixas de violência sofrida pelo aluno, quase a metade de todos os que passaram pelo grupo (segundo a avaliação da equipe) estava relacionada com algum tipo de violência pela qual este havia passado ou estava passando.<sup>5</sup>

---

se dá (por exemplo, como uma condição para a frequência da criança à escola) ou a motivação pela qual ela ocorre (por exemplo, a necessidade de um diagnóstico que explique – e transforme - aqueles comportamentos, aliviando a responsabilidade familiar e institucional). Se o encaminhamento não for “a palavra de ordem” (Aquino, 1998, p.2) da escola, pode ser usado como um instrumento para a busca de uma ajuda específica, que fuja da alçada dos educadores, sendo, nesse sentido, um grande auxílio.

<sup>4</sup> Goffman, em seu livro *Estigma* (1963), apresenta interessantes contribuições sobre essa categoria. O autor relaciona processos de estigmatização a avaliações morais, mostrando que é a sociedade que estabelece os meios de categorização dos sujeitos e de suas características. A reflexão sobre a produção do estigma nos faz pensar em como o diagnóstico pode ser usado para reforçar a segregação e a condenação de determinados sujeitos.

<sup>5</sup> As violências observadas nas escolas têm diversas origens. Elas podem acontecer diretamente nesse espaço - como a violência entre professor e aluno, aluno e aluno, instituição e professor, instituição e aluno, entre outras - e vão dos maus-tratos físicos aos psicológicos, além da própria violência institucional. Entretanto, podemos lidar, na escola, com comportamentos que são conseqüências ou sintomas de violências que não ocorrem ali, como a estrutural (como a fome e o desemprego) e a doméstica (maus-tratos físicos e psicológicos, abuso sexual e negligência no âmbito familiar). Ressaltamos que, apesar de todas as classificações disponíveis na literatura especializada\*, a equipe enfrentava dificuldades ao tentar avaliar se em determinado caso havia violência ou não. Isso, principalmente, ao discutirmos o caráter intencional dos atos ocorridos e as crenças e normas culturais de que a educação deve ser realizada através de medidas dominadoras e autoritárias, presentes na rede social em questão. Diante desses questionamentos, na prática, a avaliação era feita principalmente pelo sofrimento da criança ou do adolescente em relação à situação.

\* Para citar algumas: Ministério da Saúde do Brasil (2003); Charlot (2002); e Azevedo e Guerra (1995).

Todavia, ao observarmos com mais atenção as diversas manifestações que envolvem violência na escola, percebemos que, por trás da aparente homogeneidade do problema, existia uma importante discriminação a ser feita. De um lado, havia crianças e adolescentes querendo falar de alguma coisa de sua subjetividade e de suas histórias de vida. Endereçando, da maneira como podiam – às vezes, de forma agressiva -, suas indagações e solicitações a quem pudesse ouvi-los. De outro, existiam situações em que já não parecia haver propriamente nem questionamento, nem pedido. Esse apelo já não fora escutado. O que se expressava então era menos a esperança do que o desespero, menos uma solicitação do que um repúdio. Essas duas condições se mostraram distintas e entender suas diferenças e semelhanças tornou-se indispensável para se estabelecer um modo minimamente eficaz de lidar com essas questões nas escolas.

Logo, o que pretendemos ao mostrar esses dois enfoques (a queixa recorrente de comportamentos agressivos e as situações de violência percebidas durante os atendimentos) não é nem misturá-los - diagnosticando tudo como uma manifestação de pulsões humanas ou como uma questão apenas de cunho econômico-social -, nem dispô-los como tendo uma relação causal direta e exclusiva. Apontaremos a dimensão e a relevância das experiências subjetivas visando enriquecer associações simplistas e obter mais instrumentos de intervenção que se mostrem apropriados.

Como veremos durante o percurso deste trabalho, na busca por uma abordagem sensível à complexidade do problema, não seguiremos a linha que limita o entendimento da violência a uma causa natural, vinculada à agressividade pulsional. Por outro lado, pretendemos problematizar a idéia de que comportamentos agressivos advêm (como reprodução) da violência sofrida, por acreditar que outras formas de ambientes não-propícios ao bom desenvolvimento emocional também estejam envolvidas nessas formas de expressão.

A posição de Bandura de que a família tem uma importante influência na aquisição de modelos agressivos pelas crianças por estas aprenderem “modelos cognitivos e comportamentais a partir de modelos ou cópias de eventos diários” (Bandura apud Maldonado e Williams, 2005, p.354) cristaliza uma equação que não dá conta nem da totalidade dos casos de agressividade, nem da dimensão destas situações. A articulação entre agressividade infanto-juvenil e violência doméstica sofrida (afirmada em diversos artigos epidemiológicos, inclusive o supracitado) não evidencia uma relação de causalidade única, devendo ser pensada dentro de um espectro maior, qual seja, o comportamento agressivo como sinalizador – e, até mesmo, denunciador - de que algo não está funcionando bem para aquele sujeito.<sup>6</sup>

Procurando caminhar nesta direção, passemos a um contexto mais amplo, do qual a escola é, em grande parte, um reflexo.<sup>7</sup> Notamos que, em um clima de desorientação e ansiedade baseado na decadência institucional e no total descrédito na lei, os sujeitos estão perdendo o sentido de responsabilidade e pertencimento sociais.<sup>8</sup> A fragilização das instituições que serviam como referenciais seguros - como a Família, a Escola, o Estado, o Trabalho - propicia uma sensação de insegurança nem sempre suportável. Faltam representações de ideais que possam garantir qualquer fruto do que se plantou, oferecendo motivos para se investir no futuro. A saída apresentada é a de uma fruição absoluta e imediata do presente, opção possibilitada e reforçada pela lógica capitalista do consumo desenfreado. O

---

<sup>6</sup> Freud (1914a) percebia certas repetições como tentativas de elaboração. Winnicott enfocava suas explicações no ambiente. Para uma exposição mais aprofundada da inserção da violência doméstica como *exemplo* de um ambiente que não é suficientemente bom, indicamos Sei (2004) e Maio (2005).

<sup>7</sup> Estamos em acordo com a idéia de Aquino (1998) de que a escola não apenas reproduz o espaço social, mas se re-apropria deste, participando da construção de seu cenário. Do mesmo modo, as explicações da violência na escola não devem se limitar ao estudo da personalidade de quem a comete. Mais uma vez, a visão simplificada – com uma gênese única - de um fenômeno tão complexo vai de encontro à nossa proposta de práticas institucionais que levem em consideração as relações intersubjetivas, inserindo a escola tanto como parte do problema quanto da solução.

<sup>8</sup> Em 1988, Costa já aponta o início de uma crise política e social no Brasil e a relaciona à frustração pela não-mudança ocorrida no período pós-autoritarismo.

imperativo é ter prazer e evitar o sofrimento a todo custo, e essa obrigação acarreta o apagamento de valores como a solidariedade. O outro passa a ser mais uma mercadoria descartável, servindo apenas para propiciar prazer e configurar um engrandecimento da autoimagem. Em última instância, acabamos lidando com uma “*impossibilidade de reconhecimento e de convívio com a alteridade*, que se funda em um horror da experiência da diferença” (Birman, 2001, p.293, grifos nossos).<sup>9</sup>

Por sua vez, uma resposta recorrente a esse quadro – no qual a vontade individual se impõe a qualquer ordem social e a performance e a eficácia são os valores mais pregados - é a prática da violência, o que desmoraliza ainda mais a idéia da lei e de ideais sociais, propiciando um ciclo de medo e reação ao medo que hoje em dia tem-se denominado “cultura narcísica da violência”. Assim, o lugar das práticas de solidariedade é tomado pelo aumento de medidas repressoras, que não fazem nem reforçam laços sociais. Essa disseminação da violência vem, cada vez mais, invadindo os espaços intersubjetivos – como os da família e da escola - e deixando suas marcas nos jovens, em seu desenvolvimento e, conseqüentemente, em seus percursos.<sup>10</sup> Bezerra Jr. nos alerta:

“O impacto desse quadro na vida subjetiva se exprime tanto na corrosão dos laços sociais – na destruição dos espaços de convivência e ação comuns, no isolamento cada vez maior dos indivíduos e no abandono de horizontes compartilhados – quanto no campo do sofrimento psíquico e da psicopatologia do sujeito” (2005, p.112-113).

<sup>9</sup> Costa (2003) nos faz atentar para o fato de que essa faceta do hedonismo (apresentada por Bauman e outros autores que discutem a contemporaneidade) é, geralmente, divulgada sem seu correlato causal, o medo do sofrimento. O autor acredita que esse narcisismo atual é defensivo. Para ele, “(...) o capitalismo moderno obrigou o indivíduo a adotar uma estratégia de sobrevivência narcísica que pouco tem a ver com o prazer e muito tem a ver com a dor” (p.224). Somado a isso, e também em decorrência dessa sobrecarga, percebemos um movimento do sujeito de desresponsabilização sobre seus atos, sintomas e desejos.

<sup>10</sup> Segundo a Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva/ABRASCO (Brasil, 2006), atualmente, a violência é a segunda causa de mortalidade geral da população brasileira e a primeira causa de morte de sua juventude, o que a torna um problema de saúde pública de elevadíssima importância.

## CAPÍTULO 1 - DA BANALIDADE À COMPLEXIDADE: A POLISSEMIA DOS TERMOS VIOLÊNCIA E AGRESSIVIDADE

Na sociedade contemporânea, a vivência da violência tornou-se tão cotidiana e anunciada que passamos a acreditar que muito entendemos a seu respeito. Influenciados pela imprensa e pela literatura especializada, via de regra, somos levados a tomar a violência como um mal inevitável e a reduzir nossas expectativas em relação a ela à busca pela minimização de seus efeitos e riscos.

O suposto retrato da realidade oferecido pelos meios de comunicação, na maioria das vezes, não tem a pretensão de discutir causalidades, relacionar fatos ou mesmo distinguir fenômenos de diferentes ordens, “dispensando a capacidade humana de questionar as versões oficiais, criar fatos novos e inventar soluções para as grandes crises sociais” (Kehl, 2002, p. 26-27). Quanto mais absurdos os acontecimentos violentos parecem, maior a repercussão para os meios que os exploram. Assim, as informações são veiculadas associando a espetacularização ao uso de termos que fazem referência a um fenômeno anômalo, passageiro e acidental (como “onda”, “crise” e “surto”), o que produz, no imaginário social, a falsa certeza da inevitabilidade dos acontecimentos. Essa banalização é reforçada pela imagem de que o homem é *naturalmente violento*, sendo o jeito como a sociedade lida com isso (com mais ou menos medidas repressoras) que vai determinar o quanto essa violência vai se expressar e causar danos.<sup>13</sup>

Quanto à literatura especializada,<sup>14</sup> Jurandir Freire Costa, em seu livro **Violência e Psicanálise** (1984), procura apontar sua complexidade, mostrando, por exemplo, como o uso

---

<sup>13</sup> Para um aprofundamento nesta discussão, ver Alves (1998) e Spacenkopf (2003).

<sup>14</sup> Ponto no qual vamos nos deter nesta dissertação.

do termo violência em psicanálise é bastante impreciso. Comumente confundido com conceitos freudianos que a tangenciaram (como os de agressividade, trauma, pulsão de morte e parricídio primordial), a expressão cai em uma retórica vazia, que pode confundir mais do que explicar. Para o autor, a psicanálise, diante da violência, acaba renunciando ao seu potencial crítico devido a certas interpretações de complexos teóricos da obra de Freud. Na sua percepção:

“[a psicanálise] fala da violência diluindo seu impacto e atenuando seu horror. Pois, no momento em que a define como sinônimo da morte, do que há de impensável e intocável na experiência humana, *sacraliza-a*. E, no momento em que a define como a “condição de possibilidade natural” do existir humano (dado seu caráter de impulsão primeira e permanente do psiquismo), *banaliza-a*” (2003, p.18, grifos do autor).

Então, diante das possíveis aparências, cabe ressaltar, logo de início, que a violência é um fenômeno extremamente complexo, multidimensional e de definições variadas. O termo não é utilizado de forma inequívoca, o que propicia múltiplas formas de entendimento a seu respeito, que não repercutem apenas no âmbito da comunicação, mas também no modo de enxergar a realidade e, por conseguinte, de agir sobre ela. É nesta direção que se dá a justificativa deste capítulo, que utiliza três grandes autores da psicanálise para ilustrar diferentes pontos de vista sobre essas expressões subjetivas e suas possíveis conseqüências.

### **1.1 Sigmund Freud: a pulsão de morte e a violência**

A fim de entendermos as hipóteses do criador da psicanálise acerca do tema proposto, teremos como base o texto no qual Freud emprega a palavra violência de forma freqüente e diversa. Na sua carta de resposta a Einstein intitulada **Por que a guerra?** (1932), ele tenta

responder à pergunta do célebre pacifista sobre se existe alguma chance de livrar a humanidade da ameaça da guerra. Em um primeiro contexto, o autor segue seus textos anteriores e associa diretamente a violência à agressividade pulsional.<sup>15</sup> Sua causa seria a satisfação dos desejos destrutivos do homem.

Em **Reflexões para os tempos de guerra e morte** (1915), Freud já procura demonstrar que o homem é pulsionalmente destrutivo e cruel. Apenas a ação educativa da civilização ou a tendência à fusão pulsional com um componente erótico poderiam amenizar o potencial egoísta do ser humano. É, no entanto, em **Além do princípio do prazer** (1920), na sua busca por entender repetições traumáticas vistas na clínica,<sup>16</sup> que ele vai construir metapsicologicamente o maior suporte dessa hipótese, o conceito de pulsão de morte. Em sua segunda teoria pulsional, Freud postula que as pulsões sexuais trabalham ao lado das de autoconservação (em prol da civilização), formando o que ele passa a denominar “pulsão de vida”.<sup>17</sup> Em oposição a esta, temos a “pulsão de morte”, um tipo de pulsão destrutiva, de energia não-ligada, que não leva em conta as regras do princípio do prazer. A tendência à tensão zero (princípio de Nirvana, como vai chamá-lo) dita o movimento inicial do organismo para a morte, pois busca a descarga total a qualquer preço e, por não consegui-la, insiste e faz o aparelho psíquico repetir. Em suas palavras:

<sup>15</sup> A palavra *trieb* foi traduzida do alemão para o inglês e desta língua para o português como “instinto”. O meio psicanalítico brasileiro, de uma forma geral, pôs em desuso essa tradução e segue a espanhola, que utiliza o termo “pulsão” para expressá-la. Neste trabalho, manteremos a palavra “instinto” apenas quando retirada diretamente de um texto que assim a cite e utilizaremos “pulsão” quando ocorrer a remissão à idéia freudiana.

<sup>16</sup> Em psicanálise, o conceito de trauma é usualmente confundido com a noção de violência. As experiências que, pela repetição ou intensidade, ultrapassam a capacidade do aparelho psíquico de representá-las são consideradas traumáticas, mas, na opinião de Costa (1984), não são necessariamente violentas. A dimensão econômica da psicanálise, que privilegia a ótica quantitativa, pode levar ao equívoco da equiparação da violência a um grande impacto físico, quando o que caracteriza um trauma como violento não é o afluxo excessivo de excitação, mas a representação causal a ele associada. Para um estudo sobre a noção de trauma na psicanálise, indicamos o artigo **Trauma, defesa e criatividade** (Souza, no prelo).

<sup>17</sup> Na primeira teoria pulsional, o dualismo ocorria entre as pulsões sexuais, que visavam ao prazer do órgão, e as pulsões de autoconservação (ou pulsões do eu), que visavam à preservação do indivíduo. Já em **Sobre o narcisismo: uma introdução** (1914c), com a descoberta de que o eu é também objeto de investimento libidinal, essa distinção se torna frágil.

“(...) esse instinto [destrutivo] está em atividade em toda criatura viva e procura levá-la ao aniquilamento, reduzir a vida à condição original de matéria inanimada. Portanto, merece com toda a seriedade ser denominado instinto de morte, ao passo que os instintos eróticos representam o esforço de viver. O instinto de morte torna-se instinto destrutivo quando, com auxílios de órgãos especiais, é dirigido para fora, para objetos. O organismo preserva sua própria vida, por assim dizer, destruindo uma vida alheia” ([1932], 1996, p.204).

Nessa leitura, a pulsão de morte é desviada para o mundo externo sob a forma de agressividade destrutiva. Isto é, a agressividade é a *inevitável* expressão da pulsão de morte. Todavia, em **O ego e o id** (1923), Freud reforça um aspecto da agressividade que ele já destacava em sua primeira teoria pulsional, qual seja, a de uma reação à frustração como um modo de preservação da vida. Nesses casos, a sublimação é apresentada como uma saída positiva, pois, através da mudança de alvo, mantém-se a satisfação e aproveita-se a energia para fins valorizados socialmente. Os impulsos de saber e de domínio também têm seu componente agressivo, mas a agressividade só é assim percebida - como indispensável à vida - em sua ligação com a pulsão sexual.<sup>18</sup>

Nos estudos intitulados **O futuro de uma ilusão** (1928) e **O mal-estar na civilização** (1930), observamos o pensamento claro e maduro de Freud sobre os impulsos agressivos, o papel da civilização e o mal-estar causado pela incompatibilidade de ambos. O autor reforça a idéia de pulsão de morte (nestes textos, referida como pulsão destrutiva ou agressiva), sublinhando-a como uma disposição *autônoma* e *originária* de todo ser humano, que orienta suas relações. A sociedade, porém, considera essa inclinação à destruição e à agressão mútua o maior estorvo à civilização. Os homens devem abrir mão da realização de seus impulsos agressivos (propiciando destinos alternativos e sublimados a estes) e amar ao próximo como a

---

<sup>18</sup> Em **O problema econômico do masoquismo** (1924), Freud dá um giro em sua teoria sobre o masoquismo. Ele passa a encarar a existência de um masoquismo primário, diferente de sua postulação anterior, na qual o masoquismo era secundário, ligado à volta do sadismo originário sobre a própria pessoa.

si-mesmo. Esses são os principais requisitos para se manterem unidos e em constante progresso.<sup>19</sup> O preço pago passa pela perda da felicidade através da intensificação do sentimento de culpa. A instância que representa a civilização neste combate – o supereu – dirige de volta para o eu toda a agressividade que foi retirada dos objetos externos. O sentimento de culpa decorre, então, da agressividade internalizada sob a forma de severidade do supereu e da percepção do eu de estar aquém das exigências dessa instância.

A outra origem desse sentimento apresentada por Freud – o medo da perda do amor da autoridade – está também diretamente ligada à constituição do supereu e à idéia de pulsão de morte. Se a criança perde o amor de quem é dependente, deixa de ser protegida contra uma série de perigos. Para ela, no início de sua vida subjetiva, “mau” é tudo aquilo que a faz ser repreendida e, logo, se sentir ameaçada. Não obstante, uma grande mudança se realiza quando a autoridade é internalizada através do estabelecimento do supereu: o medo de ser descoberto se extingue, uma vez que a distinção entre fazer algo “mau” ou desejar fazê-lo perde seu sentido. Ou seja, após o estabelecimento do supereu, a renúncia às satisfações pulsionais se torna insuficiente, pois essa instância exige punição pela continuação dos desejos proibidos. Para o autor, só podemos falar de sentimento de culpa quando não há mais distinção entre o ato infrator e a intenção de cometê-lo.<sup>20</sup> É nesse sentido que, em **Criminosos em conseqüência de um sentimento de culpa** (1916), ele indica que certos crimes são praticados em função de um sentimento de culpa decorrente de intenções inconscientes relacionadas ao

---

<sup>19</sup> A civilização sobre a qual Freud disserta é a sociedade em que ele vivia, a saber, a do Ocidente nos chamados tempos modernos. O autor acredita que a busca por segurança que a sociedade burguesa havia imposto a seus membros levou o homem moderno ao controle excessivo dos impulsos. Já Bauman, em seu livro **O mal-estar na pós-modernidade** (1998), observa que, na sociedade atual, os ganhos e as perdas mudaram de lugar. Aproveitando as palavras de Freud, ele explica que “os homens e as mulheres pós-modernos trocaram um quinhão de suas possibilidades de segurança por um quinhão de felicidade” (p.10).

<sup>20</sup> O homem se submete à lei social por esta ter sido internalizada pelo supereu, constituído na saída do complexo de Édipo (Freud, 1923). Millot (1987) acrescenta que a origem do recalque se encontra na proibição imposta, não ao agir, mas ao dizer. O que não pode ser dito, não pode ser pensado conscientemente pela criança, que acredita que o outro conhece todos os seus pensamentos.

primórdios da condição humana<sup>23</sup> e propõe um mito que visa explicar a passagem da Natureza à Cultura e dar luz ao estudo das neuroses.

Segundo Freud, os irmãos que um dia foram expulsos da horda primeva retornaram juntos para matar e devorar o pai, colocando fim à horda patriarcal. O pai havia sido o temido e invejado modelo de cada um do grupo de irmãos que, ao devorá-lo, se identificavam com ele, adquirindo uma parte de sua força. Esses irmãos odiavam o pai (representante de um grande obstáculo ao poder e à realização dos desejos sexuais), mas também o amavam e admiravam. O ódio foi satisfeito, bem como seus desejos de se identificarem com ele. Já a afeição, até então recalcada, agora aparecia sob a forma de sentimento de culpa e remorso. Com isso, o que era proibido passou a ser interdito pelos próprios filhos: a morte do totem - substituto do pai - e o relacionamento com as mulheres desejadas. O autor pondera que a instituição de uma lei para regulamentar a partilha do gozo funcionou também como defesa contra a agressão do outro, uma vez que cada membro do grupo teria o desejo de ocupar o lugar do pai, disputa que levaria à aniquilação de todos. Seguindo essa leitura, podemos perceber que, para Freud, há um apoio à lei derivado do sentimento de culpa pelo parricídio primordial e da impossibilidade dos irmãos ocuparem o lugar do pai. Nesse caso, a violência estaria a serviço da preservação da vida cultural (e não do desejo pulsional), sendo um meio que os indivíduos encontraram de instaurarem o direito e a lei.

Entretanto, no fim de sua resposta a Einstein, Freud declara que existe uma intolerância quase constitucional à guerra e que esse é o motivo pelo qual nos revoltamos contra ela. “A guerra se constitui na mais óbvia oposição à atitude psíquica que nos foi inculcada pelo processo de civilização, e por esse motivo não podemos evitar de nos rebelar contra ela”

---

<sup>23</sup> Antes da constituição do sistema totêmico, havia uma horda primitiva, cujo chefe, possuidor de todas as mulheres, era ciumento e bruto. Quando os filhos cresciam, eram expulsos para não desfrutarem de nenhuma fêmea.

([1932], 1996, op.cit., p.207). Assim, depois de apontar a violência como inevitável e como instrumento imprescindível à organização social, ela aparece como sendo domesticável pela ação da civilização.

Maria Rita Kehl, em seu livro **Sobre ética e psicanálise** (2002), comenta que Freud se restringiu a expor tendências e limites humanos, sendo mal utilizado para justificar certos atos violentos que presenciamos. Para ela, a intenção de Freud – ao teorizar a prática do mal e do sofrimento ao outro - deve ser contextualizada. Sua pretensão era abalar a prepotência e a inquestionabilidade da moral e da vaidade burguesa da época, o que nos autoriza a ser mais tolerantes e não mais imorais. De qualquer forma, poderíamos pensar se esse último comentário freudiano da carta de 1932 não se apresenta como um paradoxo de sua teoria, indo de encontro ao pensamento de um “instinto violento”. Se a violência é inerente ao ser humano, não se pode deduzir que sua coexistência com o desejo de paz é impossível ou, no mínimo, conflituoso? E ainda: se a humanidade constitui-se como organização social a partir de um ato de violência, é viável pensar que podemos interditá-la? Um trecho de 1930 reforça nossas dúvidas:

"A questão fatídica para a espécie humana parece-me ser saber se, e até que ponto, seu desenvolvimento cultural conseguirá dominar a perturbação de sua vida comunal causada pela pulsão humana de agressão e autodestruição (...) Só nos resta *esperar* que o outro dos dois "Poderes Celestes", o eterno Eros, desdobre suas forças para se afirmar na luta contra o seu não menos imortal adversário. Mas quem pode prever com que sucesso e com que resultado?" (1996, p.147-148, grifos nossos).

## 1.2 Jacques Lacan: a lei e a violência

O psicanalista francês Jacques Lacan apresenta uma leitura particular e inovadora de Freud, bastante influenciada pela lingüística fundada por Ferdinand de Saussure e pelo método estruturalista proposto pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss. Como forma de melhor entendermos as idéias lacanianas em pauta (ao menos no que se refere ao que é considerado seu primeiro momento), faremos uma breve exposição da teoria de Lévi-Strauss acerca do que ele denomina violência simbólica.<sup>24</sup>

### **Lévi-Strauss: a violência da função simbólica**

Lévi-Strauss é um dos principais representantes da abordagem estruturalista, o que significa que ele acredita que as análises antropológicas e sociológicas devem buscar descobrir formas invariantes (constantes recorrentes) no interior de conteúdos diferentes. Esse sistema latente de relações – que envolve e é envolvido pelos elementos que o compõe - é o que ele denomina de estrutura. Sob essa ótica, o princípio ordenador da cultura não são as ações dos homens, mas as leis inerentes à linguagem, sendo a submissão dos sujeitos às estruturas simbólicas do campo no qual estão inseridos uma violência inevitável e necessária à vida humana em qualquer tipo de sociedade.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Cabe destacar que outros tipos de violência, derivados principalmente de trocas sociais mal-sucedidas, também são motivos de estudo e têm um lugar de destaque na obra deste autor. Todavia, pelo fim citado, nos limitaremos a expor o seu entendimento sobre violência simbólica.

<sup>25</sup> O conceito de violência simbólica foi construído pelo sociólogo Pierre Bourdieu (2000) e retomado por Lévi-Strauss com uma nova apropriação. O que marca a diferença é que Bourdieu considera violência simbólica a imposição de modos de funcionamento e convicções que se infiltram na cultura e são aceitos de modo pouco reflexivo, restringindo a capacidade do sujeito de criação de significados próprios. Esse tipo de violência está intimamente ligado à ação do homem, podendo ocorrer através do poder simbólico das diferentes instituições.

Em diversos textos, o autor se defende da recorrente crítica de que, em função de aprofundar as estruturas, sacrificaria a história. Para ele, estrutura e experiência não são incompatíveis, uma vez que só a tradição histórica pode fornecer uma base aos empreendimentos estruturais. O corte sincrônico (feito de forma vertical, em um dado momento) proposto pelo estruturalismo não é idêntico a um corte estático, havendo naquele também a percepção de um movimento. Lima sintetiza bem essa polêmica ideia de Lévi-Strauss:

“A rigor, a estrutura, por ser causa e efeito das ações do homem, tende a incorporar as próprias mudanças, e isso garante sua preservação. Dito de outro modo, o que possibilita a preservação da estrutura é sua capacidade de absorção das mudanças; a estrutura se preserva porque se modifica. [Porém] o empírico já é um efeito, uma expressão determinada pelos princípios ordenadores das ações humanas, as estruturas mentais (...) Sua [de Lévi-Strauss] preocupação não é com o que varia, mas com o que permanece, com o componente invariante das relações” (2001, p.75 -76).

Com essa finalidade, seu estudo sobre aspectos da vida sócio-cultural se vale de métodos e noções tomados da lingüística. Partindo do pressuposto de que a linguagem é um fenômeno social, ele a define como “um conjunto de operações destinadas a assegurar, entre os indivíduos e os grupos, um certo tipo de comunicação” (Lévi-Strauss, 1970, p.78). Mas essas operações se situam, em sua maioria, no nível do inconsciente. Quando falamos, não temos consciência de como o fazemos; não percebemos as leis sintáticas e morfológicas da língua, nem os fonemas que utilizamos para diferenciar o sentido das palavras. Nessa perspectiva, o inconsciente nada mais é do que o próprio conjunto das estruturas. Ele impõe suas leis estruturais a elementos inarticulados que provêm de outra parte (como pulsões, emoções, representações e recordações), constituindo um discurso. Há uma certa universalidade da mente humana, pois existem poucas estruturas distintas - isto é, poucas leis

objetiva, mas de articulá-los sob forma de totalidade ou sistema (...). Dilacerado entre esses dois sistemas de referência, o do significante e o do significado, o homem exige ao pensamento mágico que lhe forneça um novo sistema de referência, no seio do qual os dados até então contraditórios possam se integrar” (p.211-213).

### **A leitura lacaniana**

Como Lévi-Strauss, Lacan acredita que o modo como nos sujeitamos às leis da cultura é imprescindível para nos constituirmos enquanto sujeitos, porém violento e aniquilador. Desde o início do seu ensino, o autor afirma a anterioridade e a predominância do Outro sobre o sujeito.<sup>27</sup> De acordo com ele, não devemos falar em instinto humano porque este logo é triturado pelo significante, resultando na pulsão. Apesar de dizermos que o leite é um objeto natural para o recém-nascido, não podemos esquecer que, para além disso, há um Outro que oferece esse leite, que demanda por alimentar. É dessa forma que o sujeito começa a se constituir: recebendo uma demanda e se alienando nela, demandando também.

Em seu seminário **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise** (1964), Lacan elabora duas noções esclarecedoras para o entendimento da constituição do sujeito: a alienação e a separação. A alienação é o processo pelo qual a criança se assujeita ao Outro, tornando-se uma criatura humana, um sujeito de linguagem. Ela “reconhece” que, para manifestar suas necessidades, estas têm que estar submetidas a esta ordem simbólica.<sup>28</sup> Quanto à separação, esta implica na exclusão necessária da cola entre o sujeito e o Outro. A primeira maneira como a criança lida com a manifestação do desejo do Outro materno no seu mundo é tentando ser o que ela pensa preencher sua falta. Porém, esse desejo está em constante mudança, é desejo sempre de algo mais. Logo, a separação está relacionada ao fracasso da criança ao tentar

<sup>27</sup> O grande Outro lacaniano diz respeito ao campo da linguagem, dos significantes. O primeiro a encarnar esse papel é quem exerce os cuidados maternos.

<sup>28</sup> Para Lacan, esta criança que veste a camisa-de-força da linguagem é a que faz a “escolha” neurótica.

superpor essas faltas e completar com perfeição a mãe, sendo seu único objeto de desejo. Não obstante:

“O outro materno precisa mostrar algum sinal de incompletude, falibilidade ou deficiência para a separação se concretizar e para o sujeito vir a ser como sujeito barrado; em outras palavras, o Outro materno tem que demonstrar que é um sujeito desejante (e dessa forma também falante e alienado), que também se sujeitou à ação da divisão da linguagem, para que testemunhemos o advento do sujeito” (Fink, 1998, p.76).

Essa falha na justaposição das faltas se dá com a introdução de um terceiro termo, o significante primordial e estruturante do Nome-do-Pai. Este é o significante que faz uma verificação da linguagem, ordenando e dando apoio à Lei da castração, através da operação que Lacan denomina metáfora paterna. O Nome-do-Pai substitui o primeiro significante introduzido na simbolização, o significante do desejo da mãe. Com isso, o desejo da mãe pode ser retroativamente simbolizado, ganhando um significado inédito, o falo. Dito de forma mais clara: a criança se pergunta o que a mãe quer e o Nome-do-Pai (presente no próprio discurso da mãe) evidencia o seu desejo como estando para além dela.<sup>29</sup> A identificação com o desejo da mãe é interdita à criança e, só então, com o significante da falta inscrito, ela se constitui como sujeito desejante. Portanto, a *função paterna* é a responsável pela transmissão da Lei da castração<sup>30</sup>, levando o sujeito à assimilação de um significante que nomeie e faça a mediação com o desejo do Outro para, a partir daí, surgir o movimento do seu próprio desejo (Lacan, [1957/58], 1999).

É sob essa ótica que Lacan vai interpretar o mito de origem freudiano: a lei leva ao desejo e não o desejo leva à lei. Devemos nos atentar à ressalva do autor sobre a ordem mítica que Freud escolheu para contar e explicar os fatos. Para ele, a função paterna só é atribuída ao

<sup>29</sup> Para que a criança tenha acesso à ordem simbólica, é necessário e suficiente que ela seja envolvida em uma relação triangular, na qual um dos termos a garanta. Nesse sentido, o pai real não é uma figura indispensável.

<sup>30</sup> Essa Lei se inscreve no inconsciente sob a forma de proibição do incesto e do parricídio.

pai que advém com o assassinato, ou seja, o suporte da proibição que barra o acesso ao objeto incestuoso não é o pai vivo, mas o pai morto. É a partir da morte do pai que se postula a interdição do gozo como primária, elevando-se o pai morto à autoridade simbólica (que Lacan denomina o Nome-do-Pai). “O pai real [o grande orangotango, chefe da horda] nada mais é do que um efeito da linguagem” (idem, 1996, p.120). Nessa acepção, a continuidade da violência (ilustrada pela suposta luta entre os irmãos) seria entendida como decorrente da falta da Lei simbólica, que interdita o gozo e constitui o desejo.

Lacan discorda da leitura do crime como decorrente de uma predisposição inata ou de uma irrupção de instintos não intimidados pelas forças morais. O autor pensa a agressividade como (além de decorrente da frustração pulsional) uma tendência que diz respeito à identificação narcísica ou primária, cujo início é marcado pela experiência infantil de constituição da imagem do eu pela imagem do outro, denominada por ele de estágio do espelho (idem, [1949], 1998). Explicando melhor: a agressividade se dá devido à concorrência pelo desejo do outro, conseqüência da apreensão da imagem do outro para a constituição do próprio eu. A saída para que haja a necessária separação subjetiva ocorre com a identificação secundária, propiciada com a assimilação do Nome-do-Pai. Em suas palavras, “a identificação edipiana é aquela através da qual o sujeito transcende a agressividade constitutiva da primeira individuação subjetiva” (1998, p.120). Em contraponto, o crime violento é um ato alienado, cometido por um sujeito que fracassou nas soluções relacionadas ao complexo edipiano (idem, [1950], 1998).<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Vale ressaltar que Lacan ([1959/1960], 1997b) também *enfoca* um outro sentido para o conceito de pulsão de morte. Esta deixa de ser de vista como de natureza conservadora, negativa e fatídica, e passa a ser valorizada por ser uma força disruptiva, e que, por isso, dá lugar a emergência de novas formas, não permitindo a homogeneização da vida humana. O dualismo pulsional de Freud é ameaçado pela compreensão de que o que está além do princípio do prazer está além do aparato psíquico. Isto é, a pulsão de morte é considerada a pulsão por excelência, aquela que não está representada no aparelho psíquico e que gera repetição por tentar se inscrever para eliminar a tensão. Apesar de uma parte conseguir ser inscrita (e passar a agir como pulsão sexual), ela não

Seguindo esse viés, diversos lacanianos tentam pensar a violência concreta inserindo-a no contexto atual (Kehl, 2000; Santos, 2001).<sup>32</sup> Para eles, esta concerne a um enfraquecimento ou a uma modificação da função paterna nos tempos atuais. Em 1959/60 (1997a), Lacan já indica que, quando o pai simbólico falta, o que toma o seu lugar é um supereu bastante severo, que impõe que se goze sob seus limites e à sua maneira, negando qualquer possibilidade para o desejo e a diferença aparecerem.

Conforme foi apontado na Introdução deste trabalho, vivemos em uma sociedade na qual predomina um imperativo de gozo, de um prazer imediato e a todo custo. É isso que nos é oferecido pelo consumo e, mais ainda, é isso que nos é cobrado como condição para sermos reconhecidos como sujeitos e cidadãos, sendo a ordem simbólica, a lei e o pai desqualificados enquanto propiciadores do desejo. Como em um ciclo, o esfacelamento das instituições que exercem essa função de contenção e de norte ao mesmo tempo - como o Estado, a Família e a Escola - leva os homens e mulheres contemporâneos a relacionar o bem-estar a um mundo “sem limites”. Nesse sentido, a delinquência juvenil, tão recorrente em nossos tempos, é entendida como consequência de uma sociedade que nos oferece (como recompensa à queda do poder da autoridade) uma suposta liberdade, esquecendo que o desejo só advém da Lei.<sup>33</sup>

De forma resumida, podemos dizer que a violência, em Lacan, é debatida sob dois prismas. Um diz respeito à violência simbólica e é relacionado ao inevitável recalque realizado pela assimilação da linguagem; o outro se refere à violência concreta e enfoca o declínio da

---

cessa de repetir, pois a representação não equivale ao seu referente, o que faz a tensão persistir. Vista dessa forma, a repetição nunca é do mesmo; é um movimento que produz uma deriva, possibilitando a *criação* de novos rumos.

<sup>32</sup> Birman (1994), conforme Bourdieu, propõe diferenciarmos violência simbólica de violência concreta. Quando falamos do não-reconhecimento da ordem simbólica, através de transgressões dessa ordem, nos remetemos a casos de violência concreta. “Dessa maneira, a violência concreta indica uma descontinuidade, uma ruptura com a ordem simbólica delineada no contexto de uma dada tradição cultural, sendo um conceito antropológico que foi construído tendo a ordem simbólica como paradigma para a sua constituição” (p. 176).

<sup>33</sup> Para um panorama geral sobre essa discussão, indicamos os **Anais do 1º simpósio Sintomas, discursos e laços sociais** (Santos, 2001).

função paterna, que barra o poder ilimitado e instaura um sujeito incompleto, que depende do Outro.

Contudo, percebemos, em muitos seguidores de Lacan, o que Costa anuncia em 1984: o uso do termo violência em sentidos múltiplos e não diferenciados em sua importância. Gracinda Barboza, em um artigo que visa fazer pensar acerca da *violência que nos assola atualmente*, inicia sua apresentação nos chamando a atenção para diversos fatos e manifestações sintomáticas que presenciamos cotidianamente e que, no mínimo, deveriam despertar nossa curiosidade sobre o que significam. Ao dar continuidade, como se mantivesse a temática social em pauta, passa a discorrer a respeito da chamada violência simbólica, destacando, não uma contextualização ou mesmo uma singularização da situação, mas, ao contrário, uma uniformidade e uma naturalização que, a nosso ver, não poderiam estar referidas à mesma violência antes proposta à reflexão. Em sua apropriação do pensamento lacaniano, ela afirma:

“Quando a criança nasce, ela é recebida por um discurso, vem sendo falada mesmo antes de nascer. Seu nome, bem como alguns adjetivos e características, lhe são dados por seus pais (...), a respeito disso não se tem escolha. Há um discurso que espera uma criança (...). Dizeres marcam o sujeito, marcas discursivas que são estruturais e que são mantidas pela linguagem (...). Efeitos de sentido que conformam um “ser”, mas do qual nada se sabe. Não se sabe por estrutura, porque há algo que fica fora, reprimido (...). O sujeito está alienado no que diz, pois aí onde ele está representado, determinado, assujeitado e *violentado* pelos significantes que o marcam, é onde ele não está. Há uma estrada do sujeito do inconsciente no discurso que é sempre sofrida, *experimentada como violenta*, como traumática, por esta condição de existência e que o faz distanciar do que é do natural, da natureza, do ser biológico” (1998, p.96, grifos nossos).

### **1.3 Donald Winnicott: afinidades e dissonâncias entre agressividade e violência**

Donald Winnicott foi pediatra, psiquiatra infantil e psicanalista. Seu pensamento, apesar da indiscutível filiação freudiana, tem marcos bastante originais, sempre centrados na experiência clínica. A observação de bebês e a análise de crianças e de adultos psicóticos o direcionaram para o estudo dos estágios iniciais do desenvolvimento infantil, o qual foi deixado à margem por Freud, que manteve seu enfoque nas relações objetais dos períodos posteriores.

Sua teoria nos encaminha no sentido da desnaturalização do fenômeno da violência e da despatologização das manifestações de agressividade. Ele acredita que a violência não é uma propriedade da pulsão e, portanto, não constitui um destino do homem. Sua ênfase no desenvolvimento emocional de forma estreitamente vinculada a um ambiente facilitador o leva a caracterizá-la como uma reação relacionada à incapacidade do sujeito de usufruir de forma criativa de sua agressividade. Segundo Winnicott, a possibilidade do exercício da agressividade é fundamental para esta não degradar em violência. No entanto, para que isso ocorra, é necessária a existência de um ambiente - que vai dos cuidados maternos à sociedade - que propicie um lugar de reconhecimento e legitimação dos seus aspectos construtivos e destrutivos, e que ofereça a possibilidade de reparação dos eventuais danos causados por estes.

Como apontamos e justificamos na Introdução, Winnicott será o autor mais explorado no percurso deste trabalho. A partir do capítulo seguinte, recortaremos suas idéias que interessam mais diretamente para nossa compreensão sobre a agressividade humana - e a significativa diferença para situações de violência que presenciamos diariamente -, sempre com a difícil, porém fundamental, tentativa de circunscrevê-las no conjunto de sua obra.

Sendo assim, utilizaremos essa seção para uma breve apresentação sobre as idéias de uma filósofa contemporânea ao autor que reforça sua visão acerca da violência, em especial no que diz respeito à sua desnaturalização. Acreditamos que o eco entre essas teorias e esses diferentes campos do saber pode ajudar a ampliar nossa reflexão e a enriquecer o diálogo proposto com o campo da educação.<sup>34</sup>

### **Hannah Arendt: poder x violência**

Hannah Arendt, em seu livro **Sobre a violência** (1969), faz um longo percurso buscando entender a violência que imperou no século XX.<sup>35</sup> A autora questiona a arbitrariedade muitas vezes relacionada a esse fenômeno, o que acarreta em sua desconsideração como problema a ser refletido. Ela marca o seu ponto de vista, logo no início do texto, ao afirmar que a principal razão da guerra não é um desejo de morte ou um instinto agressivo incontrolável, e nem as situações econômicas e sociais que envolvem toda a questão armamentista, mas sim os homens não enxergarem outra opção para a resolução de conflitos no cenário político.

Ainda nessa defesa, irá diferenciar eventos – ocorrências que interrompem processos rotineiros - de projeções – previsões do futuro que apenas percebem fatos que possivelmente acontecerão se os homens agirem como de costume e se nada de inesperado advir. Qualquer ação ou acidente destrói a evidência e o modelo de previsão. Arendt critica teorias

---

<sup>34</sup> Não foi constatado nenhum diálogo entre esses autores. O reforço ocorre pela leitura proposta e por alguns de seus comentadores.

<sup>35</sup> Sua reflexão parte de algumas experiências políticas do período, como as rebeliões estudantis, a glorificação da violência pelos militantes da esquerda e o temor de uma guerra nuclear. No entanto, para além das circunstâncias que o incitaram, o texto arendtiano conservou sua atualidade por ser uma investigação acerca da “natureza e das causas da violência” (Arendt, 1994, p.45).

progressistas e naturalistas que remontam esses acontecimentos imprevistos a eventos casuais, condenando-os à irrelevância.<sup>36</sup> Ela assinala o que considera um equívoco:

“Se consideramos a história em termos de um processo cronológico contínuo, cujo progresso é ademais inevitável, a violência sob as formas da guerra e da revolução pode parecer constituir a única interrupção possível. Se isto fosse verdadeiro, se apenas a prática da violência fosse capaz de interromper processos automáticos na esfera dos assuntos humanos, os apologistas da violência teriam ganho um ponto importante (...). Entretanto, é função de toda ação, enquanto distinta de mero comportamento, interromper o que, de outro modo, teria acontecido automaticamente, tornando-se portanto previsível” (1994, op.cit., p.29-30).

É também nesse sentido que diversos teóricos da política<sup>37</sup> percebem a violência como a mais flagrante manifestação do poder ou como mero resultado do seu exercício. Aqui, o poder é entendido como um instrumento de dominação. Esta definição deriva da Antiguidade grega, na qual o governo era definido como o domínio do homem sobre o homem por meio da violência. Houve reforços a esse entendimento através da noção de poder absoluto do Estado-nação europeu soberano, da tradição judaico-cristã, com sua concepção imperativa da lei, e das convicções científicas e filosóficas modernas, com os postulados da existência de um instinto de dominação e de agressividade.

Há, porém, outra tradição que não identifica poder e domínio. Esta advém de formas de governo greco-romanas da Antiguidade que levaram em conta um conceito de poder e lei que não se assentava na relação de mando-obediência. Foi essa a base da república: um reforço às leis para as quais os cidadãos haviam dado seu consentimento. Nessa visão, é o apoio do povo que confere poder às instituições, que só materializam esse poder enquanto o povo assim

<sup>36</sup> A visão de Arendt da ação como um movimento não imposto pela necessidade nem pela utilidade ([1957]. 1999) se opõe à visão de Lévi-Strauss sobre estrutura. Essa é uma tensão comum nas teorias sociológicas. A primeira visão põe em foco a experiência do ator social, priorizando o estudo diacrônico; a segunda enfatiza a determinação social sobre o indivíduo, propondo um corte sincrônico, no qual o ator social é apenas um executor da estrutura (Bourdieu, 1983).

<sup>37</sup> Arendt (ibidem) cita Voltaire, Weber, Strausz-Hupé, entre outros.

sustentar. Arendt segue esse segundo ponto de vista e confirma sua funcionalidade (bem como a não-funcionalidade do primeiro) por meio de diferentes exemplos. Com isso, a autora vai delineando o que considera importantes diferenciações entre poder, violência, vigor, força e autoridade. Ela nos lembra que, na prática, esses fenômenos dificilmente aparecem totalmente separados, mas que isso não significa dizer que eles têm o mesmo sentido.

O vigor é uma propriedade inerente a um objeto ou a uma pessoa, apesar de ser colocado à prova justamente na relação com os outros. O poder de um grupo volta-se contra o vigor individual. Já a força, freqüentemente empregada como sinônimo de violência, deveria ser reservada para indicar a energia liberada por movimentos físicos ou sociais (forças da natureza ou das circunstâncias). A autoridade, por sua vez, pode ser investida em pessoas ou cargos. A obediência se dá pelo reconhecimento e respeito inquestionáveis a essa autoridade, sendo dispensáveis a coerção e a persuasão. É o que garante a legitimidade para o exercício do poder sem que o recurso à força se torne necessário.

Quanto ao poder e à violência, eles são opostos (o aumento de um leva à diminuição do outro). O poder corresponde à habilidade humana para agir em conjunto. Ele não é propriedade de um indivíduo, mas de um grupo, e só existe enquanto este permanece unido (se reconhecendo como um conjunto de indivíduos livres e iguais) e empossa alguém para agir em seu nome. O poder está baseado na construção de uma vontade em comum, que estabelece um horizonte de ação compartilhado, e não nos meios de violência dos quais dispõe.<sup>38</sup> Já a violência distingue-se por seu caráter instrumental. Seus implementos são planejados e usados com o fim de multiplicar o vigor humano. Como qualquer meio, ela depende da justificação

---

<sup>38</sup> Bezerra Jr. (2005) aponta que a idéia do poder estar fundamentado no consentimento é alvo de algumas críticas sofridas pela autora, já que não abre espaço para o confronto de ideias diferentes.

do fim que almeja; enquanto o poder é um fim em si mesmo, não precisa de justificação, só de legitimidade.

Onde quer que poder e violência estejam combinados, o poder é fator primário e preponderante. Isso significa que o domínio pela violência não leva ao poder ou o mantém, ao contrário, advém quando o poder está em risco. A violência pode resultar em obediência imediata, mas o seu uso nunca resulta em poder. Por isso, para Arendt, a tirania é a mais violenta, mas a menos poderosa forma de governo (a forma extrema de poder é a “Todos contra Um” e a de violência é a “Um contra Todos”). A autora esclarece essa relação:

“Politicamente, o ponto é o de que com a perda do poder torna-se uma tentação substituí-lo pela violência (...) e esta violência por si mesma resulta em impotência. Onde a violência não está mais escorada e restringida pelo poder, a tão conhecida inversão dos cálculos dos meios e fins faz-se presente. Os meios, os meios de destruição, agora determinam o fim – com a consequência de que o fim será a destruição de todo poder (...). A violência pode destruir o poder; ela é absolutamente incapaz de criá-lo” (ibidem, p.43-44).<sup>39</sup>

Em continuidade com sua defesa contra a explicação biológica ou de outro modo simplificada da violência<sup>40</sup>, ela afirma que o ódio (algumas vezes causador de atos violentos) não é uma reação automática e irracional à miséria e ao sofrimento, mas aparece caso haja a suposição de que as condições poderiam ser mudadas e não são. Isto é, a reação do ódio é consequência de um senso de justiça que foi ofendido devido ao enfraquecimento do poder, levando a um sentimento de impotência diante da vida pessoal e coletiva.

<sup>39</sup> Arendt distingue o terror (presente na dominação totalitária) da violência (presente nas tiranias e ditaduras). A dominação totalitária ocorre quando a violência, tendo destruído todo o poder, ao invés de abdicar, permanece com controle total. Porém, em sua visão, se a violência destruir o poder, os comandos não serão mais obedecidos e esse instrumento será inútil. Mesmo em governos nos quais a violência impera, as relações de mando-obediência dependem, em última instância, do poder por trás da violência.

<sup>40</sup> Arendt critica as metáforas orgânicas que apontam a violência como doença da sociedade; o caráter mágico ou demoníaco geralmente atribuído à irracionalidade; e a personificação que a apresenta como sujeito da ação e não como instrumento.

Dessa forma, a violência é um fenômeno cultural, sendo racional na medida em que é eficaz para alcançar o fim que a justifica. Como não há garantia quanto às conseqüências futuras dos atos, para a violência ser usada racionalmente, seus objetivos devem ser atingidos em um curto prazo. Sendo assim, ela não promove a revolução nem o progresso, mas pode servir para assegurar a atenção pública a queixas por reformas. Todavia, há vários perigos na utilização desse instrumento. O mais relevante deles é que os meios acabam se sobrepondo aos fins e a ação se torna irreversível. Se os objetivos não forem alcançados, a prática da violência será introduzida na totalidade do corpo político e a mudança causada por essa ação será a de um mundo mais violento.

A autora, com a desconstrução da associação direta entre a prática da violência e o exercício do poder, nos leva a pensar que grande parte da glorificação da violência que hoje observamos pode ser causada pela frustração da faculdade de ação no mundo. Para ela, tanto a violência quanto o poder pertencem ao âmbito político, cuja qualidade essencialmente humana é garantida pela capacidade de agir do homem, sua habilidade para começar algo novo.<sup>41</sup> O progresso – com o poder anônimo dos administradores e o enfraquecimento das instituições da vida pública – e a crescente burocracia – com a normatização das regras de comportamento e a falta de referências para inquisições e solicitações que ela representa – privam as pessoas de sua liberdade política, pois “não há a quem se possa apresentar queixas, sobre quem exercer as pressões do poder” (ibidem, p.58-59). Portanto, na visão de Hannah Arendt, a violência não é fruto de uma ausência de limites dada pela diminuição das forças repressivas contra um instinto destrutivo. Segundo ela, a lei só ganha sentido e força se autorizada pelo exercício do

---

<sup>41</sup> Em *Condição humana* (1957), Arendt caracteriza a violência como elemento pré ou antipolítico, que ocorreria devido à ausência de ações efetivas do poder. Já em 1969, a autora afirma, devido a uma ampliação do seu entendimento do que é o campo político, que a violência pertence a esse campo, mas a esfera biológica está excluída dele. Em sua visão, natureza e cultura são opostas, o que é um ponto de divergência com Witticott, para quem, como veremos em seguida, estas são contínuas, devendo a cultura favorecer os processos naturais.

poder conjunto, e esse depende dos indivíduos perceberem a sociedade como um universo de interesses e atitudes comuns a todos. Bezerra Jr. traz essa forma de pensar para a realidade dos tempos de hoje:

“A desmoralização do espaço público, a perda da crença na política e o agravamento da crise social em meio a um consumismo sem precedentes é um fermento para a violência, à medida que elimina do horizonte qualquer projeto de poder comprometido com a transformação da realidade social (...) Ela [a violência] é fundamentalmente a expressão da destruição paulatina de uma esfera pública que permitiria que o conjunto dos indivíduos, apesar de suas diferenças e divergências, pudesse comungar de um mesmo horizonte, e assim se engajar num agir comum” (2005, p.118-119).

#### 1.4 Uma distinção relevante

Não deixando de lado o esforço de compreensão das especificidades teóricas apresentadas, podemos distinguir, a partir dos autores estudados, dois principais usos do termo violência. O primeiro deles descreve a violência como o uso de força ou coação *com ou sem intencionalidade destrutiva*. Autores estruturalistas, como Lévi-Strauss (ou os que, pelo menos neste aspecto, são influenciados pelo estruturalismo, como Jacques Lacan), nomeiam violência simbólica a submissão de membros de uma cultura ao conjunto de códigos simbólicos desta. A linguagem, arbitrariamente, limita e organiza as pulsões sexuais, mas, justamente por isso, é constitutiva das relações humanas. Ou seja, para os adeptos dessa linha de pensamento, a violência simbólica é, além de inevitável, fundamental, pois estruturante. Mas, apesar de instituir mais do que destruir, é dessa forma denominada, já que ao sujeito não é permitido escolher outro caminho.<sup>42</sup> A linguagem ordinária também abriga esse modo de entendimento

<sup>42</sup> Melhor dizendo: se ele assim fizer, paga um preço alto com a sua saúde mental. É o caso dos psicóticos, que não se sentem pertencentes à ordem simbólica.

da violência despido de qualquer intencionalidade. É o que permite caracterizar como violentos fenômenos naturais, como furacões e terremotos.

A outra vertente, da qual Hannah Arendt e Donald Winnicott são grandes exemplos, restringe a violência a uma propriedade humana, limitando seu significado ao uso de força ou coação *com intencionalidade destrutiva*.<sup>43</sup> Aqui, a assimilação da cultura não é associada à violência, uma vez que aquela tem um fim construtivo (possibilitar a própria vida em sociedade) e ocorre de forma aleatória (para todos que ali nascem). A violência é uma *reação* que indica uma diminuição das capacidades de ação e de criatividade do sujeito, não sendo originária e fundante, mas sim secundária e disruptiva. Nessa perspectiva, podemos perceber a desnaturalização - e, logo, a problematização - do fenômeno da violência. Nas palavras de Bezerra Jr.:

“[nesses autores, a violência diz] respeito ao campo das interações humanas, como um revelador da qualidade das relações que se estabelecem entre os indivíduos numa certa constelação social, num determinado ambiente intersubjetivo. (...) [Sob essa ótica], a saída para a violência não é a repressão, mas a viabilização de outras possibilidades na vida subjetiva: o exercício do poder e da agressividade” (ibidem, p.113).

---

<sup>43</sup> Em discussão semelhante acerca da negligência terminológica do termo violência, Costa (1984) acrescenta como inerente ao ato violento o desrespeito à lei ou ao contrato estabelecido. Isto é, para estarmos falando de violência, o uso da força ou coação deve ser arbitrário, gratuito e abusivo.

## CAPÍTULO 2 - A TEORIA DO AMADURECIMENTO DE WINNICOTT COMO O ALICERCE DO SEU ENTENDIMENTO ACERCA DA AGRESSIVIDADE

### 2.1 A relevância da teoria do amadurecimento na obra de Winnicott

“Com base nas concepções de que todo indivíduo humano é dotado de uma tendência inata ao amadurecimento, e de que não há nenhum aspecto saudável ou doente, da existência humana cujo sentido seja independente do momento do processo ao qual pertence ou no qual teve origem, Winnicott formulou uma *teoria do amadurecimento pessoal normal*, considerada, por ele mesmo, como a “espinha dorsal” (*backbone*) do seu trabalho teórico e clínico” (Dias, 2003, p.13, grifos do autor).

O modo como Elza Dias inicia seu livro intitulado **A teoria do amadurecimento de D.W. Winnicott** (2003) serve para ilustrar o destaque dado pelo referido autor ao que ele denomina de um processo de amadurecimento pessoal, pelo qual todos os seres humanos – de alguma forma – passam, e a partir do qual vão se constituindo enquanto sujeitos, adquirindo necessidades e características específicas em cada etapa. Esse processo depende fundamentalmente de dois fatores: a tendência inata ao amadurecimento e a existência contínua de um ambiente facilitador. O primeiro é a herança que o indivíduo tem para a integração em uma unidade e para o estabelecimento de relações com objetos externos. Mas, apesar desta tendência ser inata, ela não acontece apenas com a passagem do tempo. A natureza é uma *potência* cuja atualização depende de um ambiente que forneça cuidados suficientemente bons. Isto é, “(...) antes de ser uma realidade, o homem é uma possibilidade, é a realização desse potencial herdado no tempo” (Tommasi, 1997, p.73).<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup>Apesar da tendência inata não ser redutível à herança genética, há fatores hereditários que levam a certas complicações psicológicas secundárias. Para Winnicott ([1959-64], 1982b), os transtornos psicológicos de base somática (como a deficiência mental primária) são distintos dos distúrbios de desenvolvimento emocional,

Segundo a teoria winnicottiana, essa tendência não é resultado de um trabalho do psiquismo; ao contrário, é condição para sua emergência. O que movimenta a vida humana é o fato de alguém *facilitar* a realização da tendência integradora inata. Ainda no sentido de rejeição a uma concepção determinista que situaria o sujeito como independente de sua própria experiência, o autor recusa o conceito freudiano de pulsão de morte, justamente por este representar algo que, por si só, opera de modo destrutivo. Ele separa a constatação clínica da grande significância da agressividade na vida do homem (dado empírico) de sua possível interpretação através da crença na pulsão de morte (conceito especulativo) ([1959-64], 1982b).<sup>45</sup> Para Winnicott, essa construção, assim como outras da metapsicologia, não são hipóteses funcionais, pois negligenciam o papel do fator ambiental em situações bastante complexas, fazendo parecer como concluídos fenômenos sobre os quais ainda devemos refletir.

O processo de amadurecimento se inicia após a concepção e segue até a morte, sendo desdobrado em etapas, que vão dos estágios primitivos de dependência absoluta, passam pelos estágios ainda iniciais de dependência relativa e de rumo à independência e chegam aos estágios denominados de independência relativa.<sup>46</sup> Deve-se salientar que não se pode localizar com precisão as idades cronológicas a que esses estágios correspondem, mas sim as tarefas e

---

relativos ao processo de amadurecimento. De qualquer forma, seja qual for o potencial herdado, os processos ambientais recebidos – com seu quantum de sorte que lhes é inerte - fazem parte da constituição do sujeito.

<sup>45</sup> Winnicott sofre influência do empirismo e do pragmatismo. Seus principais conceitos foram elaborados a partir da observação e da prática de pediatra e psiquiatra infantil (Kloutau, 2002).

<sup>46</sup> Cabe destacar que o desenvolvimento emocional ao qual Winnicott se refere não se equipara ao desenvolvimento das funções sexuais que Freud expõe em seus **Três ensaios sobre a sexualidade** (1905). Para o primeiro, embora o amadurecimento pessoal inclua a sexualidade, esta não é o que constitui o ser humano, pois é preciso haver antes um indivíduo para que a sexualidade possa acontecer. Explicando melhor: Winnicott não rejeita as explicações freudianas acerca dos complexos de Édipo e de castração. Nesse sentido, a teoria winnicottiana não vai de encontro à de Freud, mas a complementa, enfocando um período precedente ao do drama edípiano. O ponto-chave é que Winnicott não percebe como garantida a chegada do sujeito a essa etapa, uma vez que acredita que, para que isso aconteça, o desenvolvimento (com base em um ambiente suficientemente bom) deve ter avançado sem maiores percalços. É esse desenvolvimento – com suas diferentes vicissitudes - que ele se dispõe a estudar em detalhes. Para discussão a respeito dos encontros e desencontros dessas teorias sobre este ponto, indicamos Outeiral & Celeri (2002).

conquistas que competem a cada um deles e que são requisitos necessários para que a passagem para o seguinte se dê com sucesso. Se ocorrer fracasso na resolução das tarefas de determinado estágio, as novas tarefas que surgirem podem ser resolvidas intelectualmente, porém estarão apoiadas em bases falsas e não farão parte das aquisições pessoais do *self*.<sup>47</sup>

Logo, para Winnicott, uma seqüência contínua de crescimento, em que haja uma mudança na direção do desenvolvimento emocional, representa *saúde*. Ou seja, esta repousa no adequado desenrolar - facilitado pelo ambiente - dos processos de maturação. No entanto, isso não significa que esses vários estágios ocorrem em um processo linear ou que sua seqüência se apresenta como uma garantia de progresso, já que, além das tarefas se superporem parcialmente e terem continuidade e reforço durante toda a vida, talvez haja regressão em momentos de sobrecarga e tensão, o que também pode ser um sinal positivo.

Seguindo a mesma linha de pensamento, a natureza dos distúrbios psíquicos está relacionada com a natureza da tarefa com a qual a criança estava envolvida na ocasião do fracasso ambiental. Contudo, há de se ter atenção para o enfoque que Winnicott dá ao ambiente, pois, em sua visão, há o risco de simplificação quando se diz que o homem é produto do meio em que vive. Para o autor, há uma continuidade – e não uma oposição - entre natureza e cultura, sendo no seu entrecruzamento que são criadas as condições de possibilidade para a emergência do sujeito.<sup>48</sup> Como ele sintetiza, “(...) o ambiente não faz a

---

<sup>47</sup> A distinção dos termos “ego”, “*self*” (ou “si-mesmo”) e “eu” nem sempre fica clara ao longo da obra winnicottiana, apesar do autor afirmar sua diferença. Neste trabalho, seguiremos a sugestão de Dias (op.cit.) quanto às especificidades desses conceitos. Segundo ela, o termo ego é usado para nomear o aspecto da personalidade que tende à integração. O *self* relaciona-se à criação e à organização do si-mesmo e teve dois usos no decorrer do pensamento de Winnicott. Na acepção mais geral, *self* é utilizado como sinônimo de eu e “refere-se ao estatuto unitário alcançado pelo indivíduo no estágio em que, se pudesse falar, o bebê diria EU SOU (...). O eu é, portanto, o si-mesmo que se separa da mãe, tendo também integrado o verdadeiro e o falso si-mesmo” (p. 144). Em sua outra e mais rara utilização, o *self* é o resultado de qualquer experiência integrativa momentânea.

<sup>48</sup> Nessa visão, viver em sociedade não tem necessariamente o preço do mal-estar próprio às renúncias pulsionais, como entendem Freud e Lacan. Apontando para a herança darwiniana de Winnicott e para o significado de seu vitalismo, Bezerra Jr. indica que este “apreendeu a descrição da vida como um processo contínuo de interação entre os organismos e o ambiente, numa dinâmica em que os dois pólos, ao invés de serem postulados como

criança. Na melhor das hipóteses possibilita à criança concretizar seu potencial” (1982b, op.cit.,p.81). Sendo assim, a afirmação de que fatores externos desfavoráveis (como situações traumáticas que envolvem violência) são as causas de diversos distúrbios, se não for refletida e relativizada para cada caso de acordo com sua história precoce, pode levar tanto ao descaso com relação à etapa do processo de amadurecimento vivenciada por aquela criança ou adolescente (e, com isso, às capacidades e dificuldades desse indivíduo), quanto à desconsideração da participação fundamental do ambiente na implantação da saúde.<sup>49</sup>

Como veremos em cada fase, o autor destaca a *adaptação adequada* como a principal característica do ambiente favorável. Esta é iniciada de forma quase absoluta e vai mudando – em conformidade com os novos desenvolvimentos do lactente - no sentido da independência. Mas, caso a mãe não consiga oferecê-la – o que acontece na menor parte dos casos –, o bebê desenvolverá defesas que distorcem o processo. Dessa forma, a criança pode, por exemplo, assumir a função ambiental caso o ambiente não seja confiável. Nessa situação, o verdadeiro *self* fica oculto e o falso *self* prevalece para se submeter às exigências que o mundo faz a cada momento. Outra possibilidade (no caso em que a provisão ambiental é boa de início, mas falha

---

independentes e externos um ao outro, se entrelaçam no processo de constituição recíproca (...). Winnicott descreve um acoplamento estrutural entre um pólo e outro, que se expressa nos processos naturais de maturação do indivíduo biológico em direção à construção ser social, a partir da díade mãe-bebê” (no prelo, p.4 e 8).

<sup>49</sup> Winnicott ([1963b], 1982b) busca esclarecer uma possível confusão entre a expressão “experiências traumáticas severas” (que implica a ocorrência de acontecimentos ruins, muitas vezes, apenas do ponto de vista do observador) e o que ele denomina uma “deficiência do ambiente” (falhas imprevisíveis na provisão básica que levam à interrupção da continuidade da existência do indivíduo). O trauma varia de significado de acordo com o estágio do desenvolvimento da criança. Uma falha que esteja em acordo com a capacidade do bebê de vivenciá-la e de lidar com a sua reação não é experienciada como um trauma, o que leva ao entendimento de que os traumas mais sutis podem ser piores para as crianças do que aqueles traumas grosseiros que chocam os adultos ([1965],1994b). Em estudos quantitativos, é recorrente a explicação de comportamentos agressivos estar diretamente relacionada a situações violentas vivenciadas no âmbito doméstico (Maldonado e Williams [2005]; Njaine e Minayo [2003]; Meneghel et al [1998]). Entretanto, devemos levar em consideração que a descrição do dado objetivo não elucidada tudo o que precisamos saber sobre o fenômeno e que uma relação estatística não pode ser confundida com uma relação de causalidade. O que falta para podermos tirar conclusões mais ricas, na maior parte das vezes, é analisar o que significam essas manifestações - uma reprodução de modelo (como alguns autores cognitivo-comportamentais afirmam), um comportamento instintivo ou defensivo (como alguns psicanalistas tenderiam a explicar) ou um pedido de ajuda (que será a hipótese desenvolvida) -, em que momentos e condições elas ocorrem e como podemos manejá-las.

depois) é a apresentação de comportamentos relacionados a uma tendência anti-social. Já se a deficiência ambiental ocorrer na fase em que o amor da mãe ainda se expressa em termos físicos (dependência absoluta), a única defesa possível é a psicótica.<sup>50</sup>

Nosso objetivo neste capítulo é examinar alguns dos conceitos que Winnicott oferece para uma compreensão original da agressividade humana. Nesse sentido, o estudo da teoria do amadurecimento, em seguida exposta em suas etapas, pretende iluminar a observação dos casos e comportamentos em questão, uma vez que, em consonância com o autor, acreditamos que qualquer apreciação será mais bem feita se estivermos atentos à idade emocional relativa ao fenômeno ou distúrbio que se apresenta, assim como aos fatores ambientais envolvidos.

## **2.2 As etapas do processo de amadurecimento pessoal**

### **2.2.1 A dependência absoluta**

“A base de todas as teorias sobre o desenvolvimento da personalidade humana é a continuidade, a linha da vida, que provavelmente tem início antes do nascimento concreto do bebê; em que está implícita a idéia de que nada daquilo que fez parte da experiência de um indivíduo se perde ou pode jamais vir a perder-se para este indivíduo, mesmo que, por força de causas complexas e variadas, viesse a tornar-se (como de fato de torna) inalcançável à consciência” (idem, 1994 a, op. cit, p.79-80).

As tarefas e conquistas essenciais do amadurecimento – que são os alicerces da personalidade e da saúde mental - ocorrem no período mais primitivo da vida, no qual a unidade é a dupla mãe-bebê. Esse estágio inicial, de total fusão do indivíduo com seu

---

<sup>50</sup> Os conceitos de verdadeiro e falso *self* e, em especial, de tendência anti-social serão explorados no capítulo seguinte. Quanto à psicose, segundo a descrição winnicottiana, “as personalidades se tornam desintegradas, os pacientes perdem a capacidade de se inserir em seus corpos e de aceitar seus limites cutâneos e se tornam incapazes de se relacionar com objetos. Sentem-se irrealis com relação ao ambiente e sentem que o ambiente está irreal” (Winnicott, 1982b, op.cit., p.211). Para um estudo sobre o desenvolvimento da psicose, ver também *Psicose e cuidados maternos* (idem, [1952b], 2000).

ambiente, é descrito pelo autor com a expressão “narcisismo primário” (idem, [1954], 2000). O bebê - na vida intra-uterina<sup>51</sup>, durante o nascimento, no período imediatamente após o nascimento e no estágio da primeira mamada teórica - está em situação de dependência *absoluta*, não apenas por uma questão de dependência afetiva ou de fragilidade, mas devido ao fato dele depender inteiramente da mãe para *ser* - uma posição fundamental a partir da qual a vida pode ser vivida - e para atualizar sua tendência à integração em uma unidade. Quando atinge o estado de *ser*, o bebê ainda precisa (e continuará a precisar durante toda sua vida) continuar a *ser*. Todas as outras necessidades relacionadas ao seu desenvolvimento advêm desta, que é sua primeira conquista e uma constante tarefa.

### **As tarefas fundamentais e a criatividade originária**

No estágio de dependência absoluta, o bebê está envolvido com a resolução de três importantes tarefas relacionadas ao desenvolvimento e à estruturação do ego: a integração, a personalização e a realização. A primeira diz respeito à temporalização e à espacialização do bebê; a segunda, ao alojamento gradual da psique no corpo; e a terceira, ao início das relações objetais. Como já vimos, as tendências inatas dependem, para sua atualização, de cuidados ambientais facilitadores, desempenhados, segundo Winnicott, por uma “mãe suficientemente boa”. A expressão refere-se, nesta primeira fase, à capacidade da mãe de reconhecer e atender às necessidades do recém-nascido devido à sua identificação com ele, que se dá através de lembranças inconscientes.<sup>52</sup> Com isso, ela permite à criança desenvolver uma vida psíquica e

---

<sup>51</sup> “Evidências clínicas permitem presumir que, tanto a movimentação quanto a quietude, experienciadas na vida intra-uterina, são significativas para eles [os bebês] e, de algum modo, ficam registradas” (Dias, op. cit, p.158).

<sup>52</sup> Essas necessidades são corporais e estão relacionadas aos processos envolvidos nos sentimentos de *ser* e de continuidade do *ser*. Os desejos ou impulsos do *id* são posteriores a essa primeira estruturação egóica e suas

física fundamentada em suas tendências inatas. A espontaneidade da mãe em facilitar um processo que pertence ao bebê a faz oferecer o que este precisa: a preocupação e os cuidados efetivos de alguém falível, mas constante, confiável. O autor acredita que isso é possível porque a mulher saudável entra, durante a gravidez, em um estado de sensibilidade aumentada, denominado por ele de “preocupação materna primária”. Em suas palavras:

“Sugiro (...) que *comumente* a mulher ingressa numa fase, uma fase da qual ela *comumente* se recupera nas semanas e meses que se seguem ao nascimento do bebê, e na qual ela, em grande parte, ela é o bebê, e o bebê é ela. (...) Afinal de contas, ela também já foi um bebê, e traz com ela as lembranças de tê-lo sido; tem, igualmente, recordações de que alguém cuidou dela, e estas lembranças tanto podem ajudá-la quanto atrapalhá-la em sua própria experiência como mãe” (idem, 1994 a, op.cit., p.4, grifos do autor).<sup>53</sup>

Vale ressaltar que Winnicott não descreve os cuidados *suficientemente* bons da “mãe devotada comum” (outra expressão utilizada para descrever essa condição) idealizando essa figura ou o mundo que rodeia o bebê. O que este necessita não é de uma perfeição mecânica, mas sim de amor e confiabilidade, que são demonstrados por um apoio vivo e por uma apresentação contínua do mundo.<sup>54</sup> Para a mãe poder desenvolver sua preocupação materna primária, é preciso que haja um ambiente que *lhe* dê sustentação e amparo. Quem não vivenciou um ambiente facilitador, acolhedor e confiável (como observamos em um número significativo de casos atendidos em escolas públicas) tem grandes dificuldades em oferecer ao

---

satisfações ou frustrações somente serão integradas à experiência (isto é, vivenciadas e registradas) se a mãe tiver ido ao encontro das reais necessidades do bebê. Em contraponto às palavras freudianas, Winnicott afirma que “não há id antes do ego” (1982b, op. cit., p.55). Ao explicar que a capacidade de adaptação da mãe não diz respeito à sua habilidade em satisfazer os impulsos orais da criança, Winnicott chega a apontar que “uma satisfação alimentar pode ser uma sedução e pode ser traumática se chega à criança sem apoio do funcionamento do ego” (ibidem, p.56).

<sup>53</sup> Em seu artigo **Teoria do relacionamento paterno-infantil** ([1960b], 1982b), Winnicott aponta que a expressão “instinto materno” não dá conta de sua idéia, pois é necessário pensar nas mudanças que ocorrem na mulher, não só em termos fisiológicos, mas também em termos psicológicos. Além disso, o autor, em diversos textos, destaca que uma compreensão intelectual do que são as necessidades do bebê não tem valor prático. É necessário que a mãe se deixe levar pela sensibilidade oriunda da sua identificação com seu filho.

<sup>54</sup> Atos como o olhar da mãe e o seu tom de voz estabelecem uma comunicação significativa muito antes da compreensão do discurso (idem, [1968c], 1999b).

seu filho algo que é desconhecido. A situação torna-se mais favorável caso a mãe receba apoio da família, em especial do pai da criança, e do ambiente social imediato.<sup>55</sup>

Neste início, a adaptação da mãe às necessidades do bebê concretiza-se através do emprego de três funções que propiciam a realização das conquistas supracitadas: o *holding* (sustentação), o *handling* (manejo) e a apresentação de objetos. Quando tudo vai bem, essas conquistas se processam de forma mais ou menos concomitante e em paralelo com uma outra, a constituição do *self* como identidade. Cabe destacar que a resolução dessas tarefas neste estágio estabelecerá as bases da personalidade, mas que elas não se esgotam por aqui. Ao contrário, vão se complexificando e permanecem ao longo de toda a vida.

A integração é a mais importante das tarefas do amadurecimento, pois todo o processo tem sua base na temporalização e na espacialização do bebê. Através do *holding* - cuidado materno de segurar o bebê, que se estende à provisão ambiental total desta fase -, a mãe protege a criança dos perigos fisiológicos e das invasões ambientais, levando em conta sua sensibilidade. Essa função associa-se à responsabilidade e à confiabilidade maternas. Os cuidados cotidianos (que, nesta fase, são a única forma de expressão do amor materno) dão esteio ao desenvolvimento do *self* integrado no tempo e no espaço ao colocar o bebê em contato com uma realidade externa simplificada e repetitiva. Ou seja, por fornecer uma sustentação adequada, com presença contínua, a mãe possibilita que fragmentos da atividade motora comecem a se unir, o que, juntamente com o aparecimento de rudimentos de uma elaboração imaginativa sobre o funcionamento do corpo, possibilita o surgimento de

---

<sup>55</sup> Desse modo, sempre que falamos da mãe, estamos incluindo o pai. Na fase de dependência absoluta, este é uma duplicação da figura materna, ou melhor, um aspecto severo e indestrutível da mãe. Já no período de dependência relativa, como veremos, o pai vai se separando da mãe e assumindo o papel de protegê-la das potenciais destruições do filho, através do fornecimento de contenções e limites.

expressão corporal. Dessa forma, a mãe oferece experiências afetivas e físicas fundamentais para que o bebê, aos poucos, se sinta vivendo dentro de um corpo e realize uma união entre este e sua vida psíquica. Winnicott explica:

“Através dessas técnicas [que permitem cuidar do bebê de um modo suficientemente bom], o centro de gravidade do ser no interior do contexto ambiente-indivíduo pode dar-se ao luxo de estabelecer-se no centro, no cerne em vez de na casca. O ser humano que agora passa a desenvolver uma entidade a partir do centro pode localizar-se no corpo do bebê, começando assim a criar um mundo externo ao mesmo tempo que adquire uma membrana limitadora e um interior” (ibidem, p.166).

As Falhas<sup>59</sup> no cuidado materno do *holding* (como um comportamento irregular e imprevisível da mãe e a não-sustentação do bebê por um longo tempo) levam à desintegração, condição regressiva que constitui uma defesa sofisticada contra o retorno a um estado não-integrado que se deu na ausência de um suporte, o que é vivido pelo bebê como uma angústia inimaginável.<sup>60</sup> Um manejo adaptativo deficiente também pode provocar no lactente uma angústia dessa ordem pela perda do contato com seu próprio corpo, caracterizada, na clínica psiquiátrica, como despersonalização. Outra possibilidade é a defesa da intelectualização. Em razão do fracasso de uma união firme entre a psique e o corpo provocado pela inconstância materna, há uma hipertrofia da atividade mental. A mente se desvincula do psicossoma, passando a tentar controlar e organizar os cuidados maternos. A vida desse sujeito é sentida como falsa e irreal, uma vez que a psique, “atraída” pela mente, acaba por se desligar do soma,

<sup>59</sup> Jan Abram, no verbete “dependência” de seu dicionário *A linguagem de Winnicott* (2000), aponta uma importante diferenciação no modo como o autor se referencia às falhas relativas e passíveis de correção ou mesmo às falhas necessárias - pertinentes, como ainda vemos, ao processo de *desadaptação* materno – e às Falhas (grafadas com letras maiúsculas), *perturbações fundamentais de adaptação*, que provocam uma repentina quebra na continuidade do ser do bebê, sendo sentidas como ameaças de aniquilamento do *self*.

<sup>60</sup> Winnicott ([1962], 1982b; [1945], 2000) postula uma não-integração primária do ego do bebê que, logo no início de sua vida, se integra por alguns momentos, que vão se tornando mais longos e complexos. Porém, esses momentos não-integrados continuam existindo e estão associados ao ser e à criatividade. A desintegração, por sua vez, é uma condição psiquiátrica que remete a uma falha do ambiente insustentável para o sujeito. Contudo, o fato dessa defesa ser produzida pelo bebê, e não pelo ambiente, leva à vantagem de poder ser mantida dentro de seu campo de onipotência e, por isso, ser analisável.

o que faz com que sua identidade não possa ser encontrada no corpo. Isso dificulta bastante o envolvimento total do bebê com a realidade. Essa é uma das bases do que Winnicott denomina falso *self*.<sup>61</sup> Todas essas distorções da organização do ego são recorrentes em indivíduos psicóticos.

Em contraponto, na saúde, ao se perceber como uma unidade e reconhecer sua pele como membrana que o limita, o bebê passa a ter de lidar com um precário exterior. A função de apresentação do objeto é facilitada quando a mãe procura adaptar-se às necessidades da criança, apresentando o seio na ocasião em que esta está pronta para imaginá-lo e encontrá-lo. Ao oferecer o seio no momento do gesto espontâneo do bebê, ela lhe dá a ilusão de criá-lo, permitindo uma experiência de onipotência.<sup>62</sup> Isto é, a crença de que a realidade externa se comporta de acordo com suas necessidades (de que está sob o seu controle) leva à ilusão de que essa realidade corresponde à sua *capacidade de criar*. Essa experiência é a base de um contato positivo com o mundo externo, diferente dos que são feitos pela simples adaptação ou pelo acionamento constante à fantasia (Bezerra Jr., no prelo).

A realidade apresentada ao bebê é, portanto, a confiável – porque não surpreendente – realidade do mundo subjetivo. Em resumo, a relação de objeto está vinculada à apresentação que a mãe faz do mundo, levando em consideração a crescente capacidade da criança de compreendê-lo e usufruí-lo. Mesmo com o passar do tempo – e com a gradual aceitação da existência independente da realidade externa –, o sentimento de que o mundo é criado não

---

<sup>61</sup> Em seu artigo *A mente e sua relação com o psique-soma* (1949), Winnicott oferece uma luz ao entendimento de certas perturbações somáticas, alertando que “um dos objetivos da *doença psicossomática* é o de retomar a psique da mente, e levá-la de volta à sua associação íntima original com o soma” (2000, op.cit., p 345. grifos do autor).

<sup>62</sup> Winnicott utiliza a expressão “primeira mamada teórica” para referir-se à seqüência das experiências iniciais de amamentação, correspondente aos, aproximadamente, três primeiros meses de vida da criança. O enfoque na amamentação ocorre porque, para Winnicott, esta é uma situação de contato e intimidade privilegiada, a partir da qual se estabelecem os padrões da relação com a realidade externa. Entretanto, apesar da utilização da palavra “seio”, o autor inclui, nesta expressão, toda a técnica de *maternagem*, inclusive o uso da mamadeira (Dias, op.cit.).

desaparece, o que permite a aceitação de desilusões, sem a ameaça de aniquilação. A explanação do próprio Winnicott em um artigo intitulado **Desenvolvimento emocional primitivo** (1945) esclarece:

“(...) O bebê vem ao seio, quando faminto, pronto para alucinar alguma coisa que pode ser atacada. Nesse momento aparece o bico real, e ele pode então sentir que esse bico era exatamente o que ele estava alucinando. Assim, suas idéias são enriquecidas por detalhes reais de visão, sensação, cheiro e na próxima vez esses materiais serão utilizados na alucinação. Deste modo ele começa a construir a capacidade de conjurar aquilo que de fato está ao alcance (...). Para que essa ilusão se dê na mente do bebê, um ser humano precisa dar-se ao trabalho de trazer o mundo para ele num formato compreensivo e de um modo limitado, adequado às suas necessidades. Por esta razão não é possível a um bebê existir sozinho, física ou psicologicamente, e de fato é preciso que uma pessoa específica cuide dele no início” (2000, op.cit., p.227/229, grifos do autor).

Dito de outro modo, além da tendência inata ao amadurecimento, o bebê possui – também enquanto força vital ou potencial virtual – a criatividade originária, base da subjetividade sobre a qual todo o viver criativo pode ser construído. Winnicott não compactua com a idéia freudiana de que a criatividade humana é consequência das pulsões sublimadas. Esta, da forma como é entendida por ele, não é consequência de um talento especial, mas diz respeito ao modo como o sujeito lida com a realidade e “com o tempo, à [sua] capacidade de transitar pelos vários sentidos de realidade sem perder o contato com o seu mundo pessoal e imaginativo” (Dias, op.cit., p.170). Essa capacidade tem importante participação na constituição do *self* unitário e relaciona-se com o sentimento de estar vivo e sentir que a vida vale à pena, pois permite que o sujeito assuma relações estimulantes sem que estas sejam uma fonte de angústia insuportável.

Observa-se que o autor pensa o trauma nessa fase da vida como um impedimento ao bom desenvolvimento emocional, o que marca uma importante diferença para a concepção

lacaniana, que enxerga o início da vida psíquica como sendo precipitado por um movimento traumático devido à intrusão do significante no corpo do bebê.<sup>63</sup> Ambos os autores ressaltam a grande relevância do outro na vida subjetiva. O ponto-chave de discordância é a prioridade dada por Lacan à presença da falta (advinda com a lei) logo no início da vida psíquica. Para ele, a mãe dá sinais da presença do Nome-do-Pai desde o nascimento da criança, apesar de que esta, antes da assimilação da linguagem, “só pesca o resultado” (Lacan, 1999, p.198). Já Winnicott acredita que a mãe suficientemente boa deve falhar, mas não antes do bebê ter experimentado a sensação de estar criando o mundo. Em um momento posterior, com a vivência da frustração, a ilusão de onipotência se desfaz, mas a criatividade já pôde ser desenvolvida. Na sua teoria, percebemos a primazia da aposta em um outro mais afetivo do que falante, mais propiciador do que faltante. Souza comenta:

“Para Winnicott a primeira qualidade da experiência psíquica não é determinada pela posição defensiva diante da presença necessariamente traumática do outro, mas pelo sentimento de onipotência criativa na ausência de qualquer experiência do outro enquanto tal, o qual, contudo, está lá enquanto meio ambiente e faz parte, com seu ritmo, com sua presença corporal e espiritual, do desdobrar-se da experiência” (no prelo, p.13).

Nesta etapa, então, já se inicia a questão da oposição entre espontaneidade e reatividade, uma vez que, quando há uma mudança no ambiente que signifique uma pressão externa diferente da do bebê, há um movimento de reação à intrusão, o que significa uma interrupção do ser e um enfraquecimento do ego, conseqüente de um abalo nas três tarefas acima mencionadas. Aqui, observamos dois tipos de movimento no bebê: um é espontâneo (se não for atrapalhado pelo ambiente, irá se manifestar) e deriva da necessidade decorrente do

<sup>63</sup> Como já apontamos, Winnicott questiona a inevitabilidade do confronto indivíduo-sociedade. Para ele, o nascimento não é necessariamente um evento traumático. Apenas o será em condições desfavoráveis do meio, como “nos casos em que a intrusão do ambiente força uma reação do feto que vai além do nível de reação para o qual ele estava preparado” (Plastino, op.cit., p.7)

fato de estar vivo; o outro é uma reação a uma modificação ambiental que nada tem a ver com seu processo vital. Em outras palavras, se a mãe acompanha os movimentos de seu filho a partir das necessidades deste, esse bebê terá experiências pessoais e manterá o sentimento de continuar a ser. Já se a iniciativa do movimento parte do ambiente, de acordo com as necessidades e ansiedades de uma mãe muito marcada pelo seu narcisismo, há uma perda do sentido do *self* e estabelece-se um padrão de relacionamento intrusivo, com retração e fuga. Quando só há reação, a personalidade é construída com base em um sacrifício da expressão espontânea (devido à criança ter sucumbido às pressões do meio) e o sentimento é o de uma ameaça de aniquilamento.<sup>64</sup> Vejamos melhor essa diferença.

### **Os estados tranquilos e excitados e a constituição do *self* como identidade**

Os estados tranquilos e excitados se alternam na vida do sujeito (desde sua primeira infância até a velhice) e têm relação com a oposição entre espontaneidade e reatividade que acabamos de mencionar. Os primeiros podem ser percebidos durante as tarefas de integração e personalização, enquanto os segundos estão vinculados ao início do estabelecimento do contato com a realidade. Em consonância a essa diferenciação, Winnicott nomeia duas mães: a “mãe-ambiente” fornece os cuidados ambientais totais, propiciando um mundo estável ao bebê, e a “mãe-objeto” é alvo dos impulsos excitados. A integração desses estados e das duas

---

<sup>64</sup> Se o bebê está isolado e quieto e a mãe vai abordá-lo, ela está lhe impondo necessidades de fora e, com isso, interrompendo sua continuidade de ser naquele momento. Por outro lado, também pode ocorrer quebra nessa continuidade caso a mãe esteja ausente ou distraída no momento do gesto espontâneo de seu filho. O termo frustração só fará sentido quando já estivermos falando de instintos (e não de necessidades).

mães em uma mesma pessoa será uma conquista a ser realizada no estágio do concernimento.<sup>65</sup>

A necessidade do bebê, durante os estágios tranquilos, é ficar no relaxamento do estado não-integrado, que é próprio à boa sustentação.<sup>66</sup> A repetição regular da experiência da mãe que está presente e à espera do gesto espontâneo do seu filho permite que sua trajetória seja razoavelmente contínua, criando neste a capacidade de confiar. Esta é a base para a capacidade de retirar-se momentaneamente do mundo para descansar e (em um momento posterior) de estar só na presença de alguém. Winnicott acredita que um impulso só pode ser sentido como real, tornando-se uma experiência pessoal, a partir desse descanso. Se não, a vida é falsa, sendo uma soma de reações a estímulos externos, que pode fazer com que o bebê não tenha a sensação de que ele próprio quer viver. Nesse caso, o isolamento é procurado como um retorno ao sentido de ser, sendo uma defesa contra a invasão ambiental, e não uma possibilidade de descanso advinda da confiança. Conforme Dias registra:

“Para o lactente, cuja mãe deixou sempre em aberto o caminho de retorno aos estados de repouso da não-integração e que preservou imperturbados os seus momentos de quietude, a capacidade de ausentar-se e descansar torna-se uma fonte de riqueza pessoal, um lugar de proteção para onde poderá retornar, ao longo da vida, cada vez que sentir necessidade de repousar do mundo e descarregar-se, por um momento, da tarefa de existir”(op.cit., p. 195).

Já as fontes de impulsos para os estados excitados (manifestações de vida do bebê) são a instintualidade<sup>67</sup> e a motilidade, movimentos espontâneos que tendem - em condições

<sup>65</sup> Esse estágio será desenvolvido mais adiante.

<sup>66</sup> O fracasso materno em fornecer segurança ao bebê o leva ao perigo de desintegração (ou mesmo a uma defesa contra ela, que aparece sob a forma de um cuidado exagerado consigo mesmo), e não a um retorno a um estado não-integrado. Em complemento, ver nota 61.

<sup>67</sup> De acordo com Dias (ibidem), Winnicott usa o termo “tensões instintuais” para referir-se às excitações presentes no mundo animal. O que as difere no homem é que este se relaciona com o corpo imaginativamente elaborado. O termo “instinto” seria reservado para um momento posterior (estágio do concernimento), em que a instintualidade já foi integrada e o indivíduo já a percebe como sua, com todas as consequências que isso implica.

favoráveis, nas quais a ilusão de onipotência pôde ocorrer - a se fundir, atuando de forma integrada. Em relação à tensão instintual, o impulso para agir se dá em busca de uma expectativa de satisfação. Contudo, para ser integrada e sentida como interna, a satisfação instintiva deve ser parte de uma experiência total que inclua comunicação e mutualidade, fortalecendo o ego e favorecendo a coesão psicossomática da criança. Se, nos estados de excitação, a mãe permite a expressão da voracidade e da movimentação que a acompanha, a motilidade e a tensão instintual, aos poucos, vão se fundindo e o meio ambiente é percebido como uma experiência do indivíduo.

Já a motilidade é expressa desde antes do nascimento pelos movimentos bruscos do feto. Depois que o bebê nasce, é através de seus movimentos (que só são destrutivos por acaso<sup>68</sup>) que ele vai descobrindo e redescobrando o ambiente ao seu redor.<sup>69</sup> O dispêndio do impulso motor nas experiências instintuais facilita a tarefa de alojamento da psique no corpo, uma vez que favorece a elaboração imaginativa das funções corpóreas. Entretanto, há sempre um resto, um excedente, que deve ser experienciado na sua forma específica. Para que isso possa ocorrer, é preciso que haja uma oposição a essa motilidade, que dê realidade e consistência ao impulso por colocar a força muscular em exercício. É esse contato com o objeto externo que transformará essa expressão vital em capacidade para ser agressivo, ou seja, para ir à direção de alguém.

---

Não obstante, alguns autores e tradutores da obra winnicottiana traduzem a expressão *instinct* utilizada por Winnicott como *pulsão*, apostando em uma equivalência com o conceito freudiano. Em **Classificação: existe uma contribuição psicanalítica à classificação psiquiátrica?** ([1959/1964], 1982b), Winnicott diz que “com o termo instintivo quer se significar o que Freud chamou sexual, isto é, o conjunto de excitações locais e gerais que são um aspecto da vida animal” (p.119). Neste trabalho, seguiremos a proposta de Dias, a menos nas citações de outros autores, que serão copiadas fielmente.

<sup>68</sup> Nesta etapa, a maneira como o bebê pode dirigir-se às coisas é devorando-as e incorporando-as. A única intenção é lidar com o mundo e se apropriar dele.

<sup>69</sup> Essa “descoberta” é anterior à consciência perceptiva do mundo externo. Devemos lembrar que Winnicott postula que há um sentido anterior à simbolização ou às operações mentais, que é dado pela elaboração imaginativa. Sendo assim, a sensação física torna-se experiência pelo fato da elaboração imaginativa fornecer-lhe um sentido. Nesse caso, o sujeito sabe porque sente (Dias, *op.cit.*).

fusão dos componentes agressivo e erótico, pois o *Eu* não está instaurado no momento da experiência erótica. O bebê vive, pois alguém o seduz para a experiência erótica. Mas ao lado da vida erótica, que jamais é sentida como real, encontraremos uma vida de agressividade reativa dependente da experiência de oposição”(2000, op.cit., p.303, grifos do autor).<sup>71</sup>

Aqui, uma quarta tarefa do estágio de dependência absoluta pode ser apontada. Como dissemos, a partir de um estado de não-integração primário, ocorrem breves momentos de integração até que o estado de integração se estabeleça de maneira estável (mas não definitiva), resultando em um *self* unitário.<sup>72</sup> Embora passageiras, essas experiências de integração que se dão na primeira mamada teórica são as primeiras experiências de identidade do *self* unitário, pois o bebê torna-se idêntico aos cuidados que ele recebe (ao encontrar-se com o objeto subjetivo, o bebê torna-se o objeto). Isto é, a boa adaptação do ambiente é percebida como uma qualidade do *self* e o bebê, ao criar o seio, cria a si-mesmo. O processo de estabelecimento do *self* é decorrente desta aquisição de uma existência própria e de um sentimento de continuidade do ser, que está relacionado à confiança na possibilidade de manifestar-se de forma autêntica (e não apenas reativa).<sup>73</sup>

### 2.2.2 A dependência relativa e o rumo à independência

“À medida que o bebê alcança mais maturidade, a dependência torna-se cada vez menor. Por adaptar-se continuamente ao processo de mutação e amadurecimento da criança, a mãe favorece a desadaptação gradual, e ela o faz falhando gradualmente na adaptação à necessidade, de modo a ajudá-lo a separar-se dela e a permitir-lhe viver a dependência relativa, para que faça as passagens que levam à independência. A mãe, e depois o pai, e ainda mais tarde a família, a escola, os grupos sociais e círculos cada vez mais amplos

<sup>71</sup> A diferença entre as noções de agressividade e agressão será mais bem explicitada no capítulo que se segue.

<sup>72</sup> Veremos esse estágio mais adiante.

<sup>73</sup> O autor denomina essa experiência de ser de “elemento feminino puro”. Para o estudo desse conceito, assim como o de “elemento masculino puro”, que se relaciona ao ato de fazer, pressupondo uma separação eu/ não-eu, remeto ao artigo **A criatividade e suas origens** (1975).

passam a prover os cuidados relativos às necessidades da nova fase que se inicia” (Dias, op. cit., p.141).

Na fase de dependência relativa, estipulada por Winnicott entre os seis meses e os dois anos, há o início da desadaptação da mãe às necessidades de seu filho, com a saída gradual do estado de preocupação primária e a retomada de sua vida cotidiana, coincidindo com a crescente capacidade maturacional do bebê. Essa desadaptação gera desilusão no bebê, sendo esta imprescindível para a separação do par mãe-bebê e, conseqüentemente, para a estruturação de um eu separado, unitário e capaz de estabelecer relações com o mundo externo. Deve haver provisão de *oportunidade* para que esse indivíduo possa se separar da mãe e ir se vinculando à família e a outras redes sociais que ajam como substitutos parentais.<sup>74</sup> Ou seja, as falhas maternas – moderadas e ajustadas ao desenvolvimento da criança<sup>75</sup> - inauguram o princípio de realidade para a mesma.

Com o processo de desilusão, o bebê adquire a compreensão de que existe um mundo independente e anterior a ele, deixando para trás a ilusão de onipotência, mas não a ilusão básica (o sentimento de que o mundo foi e pode continuar a ser criado por ele) e o exercício de criatividade, o que possibilita suportar a presença de uma ausência. Dizendo de forma mais clara, é a vivência da ilusão de onipotência que vai permitir ao bebê se apropriar criativamente do princípio de realidade.

Novas tarefas surgem da exigência de novas resoluções no percurso do amadurecimento. Conforme as crianças vão amadurecendo, elas vão sinalizando melhor as

---

<sup>74</sup> Em seu artigo **Família e maturidade emocional** ([1960a], 1993), Winnicott afirma que, aos poucos, o sujeito precisa se inserir em um círculo mais amplo, mas ainda sob controle, que simbolize o colo que a criança abandonou. A família é a primeira instituição que oferece o caminho dessa transição entre os cuidados dos pais e a vida social. Acreditamos que a escola venha logo depois, não só pela questão temporal da inserção da criança nesse ambiente, mas também pela sua importância enquanto um grupo social limitado, constituinte na formação de sujeitos e cidadãos.

<sup>75</sup> A mãe deve, por exemplo, respeitar o tempo de tolerância da criança em relação às suas idas e vindas.

suas necessidades. Cabe às mães, então, prestar atenção nos sinais de comunicação que seus filhos emitem, em vez de, através da identificação com eles, continuar a tentar adivinhar do que precisam, como era feito na etapa anterior. É também nesse período que o funcionamento mental e os processos intelectuais – tais como, as capacidades para comparação, memória, medição de tempo e espaço, relação entre causa e efeito, previsão, entre outras - entram em cena (em continuidade com o processo de coesão psicossomática), propiciando que o lactente comece a se tornar consciente de sua dependência. As falhas do cuidado materno impulsionam a atividade mental a torná-las compreensíveis e toleráveis, de forma que o sujeito seja capaz de tirar proveito delas para se desenvolver. Nos termos winnicottianos, “o que libera a mãe da necessidade de ser quase perfeita é a compreensão do bebê” (2000, op. cit., p.335).<sup>76</sup>

O desmame é o aspecto central desse processo de desilusão e não se refere apenas ao término da alimentação através do seio (idem, [1952b], 2000). Sua idade varia de acordo com os padrões culturais, mas o autor sugere a equivalência com a época em que o bebê se torna capaz de brincar de deixar cair as coisas (por volta de uns nove meses), o que indica uma crescente habilidade de dominar a perda. Por ser uma expressão significativa, se não for promovido pelo próprio bebê, precisa ser efetuado pela mãe. Para tal, a mãe deve utilizar-se da sua capacidade de, além de amar, odiar aquele filho. Reconhecendo e suportando a agressividade da criança (presentificada na ira provocada pela desadaptação), ela pode

---

<sup>76</sup> A capacidade de utilizar a compreensão intelectual varia de criança para criança, mas a apresentação contínua do mundo ajuda nessa direção. Winnicott ([1963a, 1982b]) exemplifica com a espera pela alimentação - que pode ser mais bem tolerada pela relação já feita de que certos ruídos indicam que a comida está prestes a aparecer - e com uma explicação da mãe para sua saída que já pode ser aceita (a menos que ela fique fora além do tempo que a criança é capaz de mantê-la viva em sua mente). Lembremos ainda que, quando o funcionamento mental é ativado e hipertrofiado por falhas do ambiente na época da dependência absoluta, ele se torna “uma coisa em si” (à parte da coesão psicossomática), com a função de substituição da mãe suficientemente boa, que passa a ser desnecessária. Essa psique-mente é considerada pelo autor um fenômeno patológico. Por outro lado, quando há uma capacidade intelectual restrita devido à herança genética, “a capacidade do bebê de traduzir a adaptação insuficientemente boa numa adaptação suficientemente boa é reduzida, disto resultando numa incidência maior de psicoses em deficientes mentais do que na população normal” (idem, 2000, p.312).

também aceitar ser uma mãe que falha e que, em certos momentos, odeia, mas não se vinga. Em síntese, uma mãe sadia é capaz de utilizar-se da ambivalência no relacionamento objetal.<sup>77</sup>

O autor acredita que uma parte das dificuldades com o desmame diz respeito a mães que estejam passando por uma depressão nesse momento (de abdicação da dependência absoluta) e que, por essa razão, não dispõem de seu ódio para usá-lo em relacionamentos. No entanto, Winnicott alerta que essa tarefa de separação pode ser difícil também para a mãe sadia, principalmente porque, nesta etapa, as crianças ainda variam entre um estado em que estão fundidas com ela – e, com isso, necessitam da empatia e da identificação maternas – e outro em que estão separadas da mesma – e, logo, precisam sinalizar quais são suas necessidades. Se a mãe se mantiver boa demais e impedir que o bebê expresse gestos significativos e manifestações de auto-realização, sobram-lhe duas alternativas: manter-se fundido com a mãe em um estado de regressão ou rejeitá-la completamente.

### **Os fenômenos transicionais**

No início da passagem da dependência absoluta para a dependência relativa, quando o processo de desilusão já se iniciou, alguns fenômenos amparam o bebê na constituição de sua subjetividade por substituírem a mãe que está faltando e, assim, evitarem a descontinuidade, principal fonte de traumas para Winnicott. Os fenômenos transicionais estão retroativamente relacionados aos fenômenos auto-eróticos e à sucção dos punhos e dos dedos e funcionam como uma intermediação, uma passagem facilitadora da realidade subjetivamente concebida pela criatividade primária à realidade compartilhada, objetivamente percebida. Eles dão

---

<sup>77</sup> Em seu texto **O ódio na contratransferência** ([1947], 2000), Winnicott sugere várias razões pelas quais a mãe pode odiar seu filho.

continuidade à ilusão, permitindo modificações graduais que incluem a aceitação (ou a não-contestação) de paradoxos: não estão dentro nem fora, não pertencem à realidade interna nem externa, resistem ao controle onipotente, mas não estão completamente fora do controle. Como nos diz Winnicott, “(...) o bebê cria o objeto, mas o objeto ali estava, à espera de ser criado e de se tornar um objeto catexizado” (1975, p.124).

Na direção dessa positiva transição, o bebê cria apego a certos objetos e os investe com muito carinho, mas também com brutalidade, pois representam, ao mesmo tempo, a separação e a união com a mãe.<sup>78</sup> Os objetos transicionais, como Winnicott os nomeou, são utilizados nas primeiras experiências do brincar e tornam-se indispensáveis e insubstituíveis durante algum tempo, principalmente nos momentos de ausência materna (como o de ir dormir), nos quais se evidencia a transição do bebê de um estado em que está fundido com a mãe para um estado em que a percebe como algo separado.<sup>79</sup> Eles permitem que algumas características da realidade externa sejam gradativamente introduzidas na experiência (por exemplo: o bebê deixa de *ser* o objeto, mas passa a *possuí-lo*). Dito de outro modo, durante essa fase, a criança abandona o controle onipotente (característico da relação com objetos subjetivos), porém, aos poucos, assume o controle por manipulação, que representa uma dependência das pessoas do mundo externo sem uma adaptação excessiva à realidade.<sup>80</sup> Na leitura de Bezerra Jr (no prelo, op.cit.):

“Por conta de suas características, o objeto transicional permite que a criança reative a experiência ilusória de onipotência, ao mesmo tempo em que a

<sup>78</sup> Esses objetos são variados, podendo ser uma parte do lençol ou cobertor, um babador, um ursinho, uma boneca, entre outros, desde que suas características materiais lhe confirmem a aparência de vitalidade e que sejam duráveis para sobreviver aos ataques infantis. Alguns fenômenos – como sons e maneirismos do bebê – também são investidos e utilizados com os mesmos fins.

<sup>79</sup> Por esse motivo, trocar o objeto, ou mesmo lavá-lo, pode provocar uma ruptura na continuidade de experiência do bebê.

<sup>80</sup> Juntamente com isso, ocorrem algumas conquistas paralelas, como o desenvolvimento da coordenação e um enriquecimento da sensibilidade corpórea e do erotismo muscular.

confronta com os limites impostos pela alteridade sólida do mundo externo. A característica essencial do objeto transicional, é que ele é ao mesmo complacente e resistente. Por um lado, ele se deixa alterar em parte, pela ação imaginativa ou física da criança; por outro, ele resiste a esta alteração. Assim ele se abre numa dupla função: permite à criança experimentar sua potência criativa, ao dar expressão externa a suas fantasias e desejos, e simultaneamente lhe dá a oportunidade de reconhecer a autonomia e independência da realidade externa” (p.10).

Na mesma linha de raciocínio, Winnicott se refere a uma terceira área de experiência, a da transicionalidade. Nesse “espaço potencial” - existente entre o indivíduo e o ambiente, com contribuições tanto da realidade interna e subjetiva, quanto da externa e objetiva -, a apropriação dos objetos externos e a vivência da realidade subjetiva “podem se fazer sem submissão automática às exigências conflitantes de qualquer um destes domínios” (ibidem, p.11). Na saúde, esse é o espaço no qual podemos viver criativamente, sem separar fatos de fantasia.<sup>81</sup> Não obstante, para que essa transicionalidade e esse espaço ganhem esse sentido, é necessário que a realidade do mundo subjetivo tenha sido experienciada como criação, uma vez que a confiabilidade neste mundo (que, por sua vez, depende da constância do mundo externo) é o que fornece o caráter simbólico do objeto transicional.

Como apontamos anteriormente, o bebê possui uma imagem mental da mãe que permanece viva durante um certo tempo. Caso a mãe se ausente por um período maior do que a duração de sua lembrança, os fenômenos transicionais vão perdendo o sentido, sendo descatexizados, e acabam não podendo mais ser experimentados. Às vezes, antes que isso ocorra, o bebê se utiliza em demasia do objeto, negando a ameaça de seu desaparecimento e da separação da mãe. Na vida adulta, a necessidade de um objeto específico pode aparecer quando há uma ameaça de privação.

---

<sup>81</sup> Essa não-separação permite um repouso *temporário* da tensa tarefa de manter as realidades interna e externa separadas, mas a reivindicação da ilusão pessoal ser compartilhada por outras pessoas pode tornar-se uma marca distintiva da loucura.

Todavia, se a vivência da transicionalidade for permitida ao bebê, os objetos e os fenômenos que a acompanham acabarão por perder o significado e o investimento específicos, mas se preservam, de forma difusa, por todas as etapas do amadurecimento e por todo o território intermediário entre a realidade psíquica interna e o mundo externo (espaço potencial), em especial por terrenos próprios, como os do brincar, dos sonhos, das artes, da religião, da ciência e da cultura em geral.<sup>82</sup> No brincar, a criança tira proveito da trégua da delimitação entre fantasia e realidade, manipulando e alterando os significados dos objetos de forma criativa. Esse quinhão de ilusão se mantém necessário para haver uma percepção criativa do mundo (Salem, no prelo). Dessa forma, os fenômenos transicionais dos estágios iniciais dão suporte e significado ao brincar criativo, que se expande das brincadeiras infantis à experiência cultural, integradora do que é concretamente encontrado e do que pode ser imaginado pelo sujeito.<sup>83</sup>

#### **Da relação ao uso do objeto**

A despeito da continuidade de sua relevância, os fenômenos transicionais não bastam para dar conta da realidade apresentada ao bebê por muito tempo. A partir de um certo momento, a tendência ao amadurecimento encaminha a criança na direção da realidade compartilhada, na qual ela poderá usar os objetos ao enxergá-los de outra perspectiva, a da objetividade. Para que essa transição para vigência do princípio de realidade possa ocorrer, o

---

<sup>82</sup> Em relação à psicopatologia, os fenômenos podem se ligar à adicção, ao fetichismo e aos atos de mentir e furtar (Winnicott, [1953], 1975).

<sup>83</sup> Masud Khan, em sua rica Introdução à coletânea winnicottiana **Da pediatria à psicanálise** (1958), nos faz atentar para a inovação do pensamento do autor ao dizer: “O conceito de objeto transicional ajudou o pensamento psicanalítico a reavaliar o papel da cultura como uma contribuição positiva e construtiva à experiência humana, em vez de como fonte de mal-estar” (2000, op.cit., p.21).

sujeito precisa ter desenvolvido a capacidade de usar objetos, que depende, como todas as outras conquistas do processo de maturação, de um meio ambiente propício.

Em um texto específico sobre o assunto, **O uso de um objeto e relacionamento através de identificações** ([1969],1975), Winnicott discorre sobre a diferença entre relacionar-se com o objeto e usá-lo. Na relação, o sujeito pode sofrer alterações com o objeto e até ser encontrado neste, que é concebido através de mecanismos de projeção e identificações. Essa é uma experiência do sujeito como ser isolado. Já no uso, o objeto não pode ser um feixe de projeções; ele tem que fazer parte da realidade compartilhada. Os mecanismos projetivos ajudam o sujeito a notar que o objeto está ali, mas não constituem o motivo pelo qual isso acontece. Sua existência é reconhecida como independente e separada.

Entre o relacionamento e o uso, o sujeito deve colocar o objeto fora de sua área de controle onipotente - reconhecendo-o como fenômeno externo - e, para tal, ele tem que destruir o objeto subjetivo para que este possa ser percebido como um outro independente. Mais ainda, o objeto tem que sobreviver a essa destruição, não retaliando e não mudando sua atitude.<sup>84</sup> Explicando melhor: através da sobrevivência de objetos investidos, que estão em processo de serem destruídos, estes objetos podem tornar-se reais, permitindo, assim, que o sujeito viva em um mundo de objetos, os quais, agora, ele pode usar.<sup>85</sup> Ou seja, apesar da inegável raiva provocada pelo princípio de realidade, Winnicott defende que há uma

---

<sup>84</sup> A mãe suficientemente boa não reage com moralismo aos atos agressivos do filho porque enxerga, nesse impulso, um sinal de vitalidade e não de crueldade. O autor esclarece que, apesar da realidade do impulso (de morder, arranhar, chutar, puxar os cabelos da mãe, etc) que precisa ser experimentado, a *destruição* em si é potencial. Ela só se torna real quando o objeto não sobrevive. De qualquer forma, Winnicott acredita que a palavra é bem empregada, não pelo impulso do bebê, mas justamente pela susceptibilidade do objeto de não sobreviver. Davis e Wallbridge (1982) sugerem a compreensão do binômio destruição/sobrevivência com um exemplo perceptivo: "(...) o bebê, ao fechar os olhos, destruiu, na realidade, aquele pedaço de mundo que estava dentro de sua esfera visual. Se, então, abre os olhos, e as coisas permanecem inalteradas, esta não-dúvida contribui para a qualidade permanente da realidade externa" (p.85).

<sup>85</sup> O verbo usar não tem, aqui, um caráter explorador. Ao contrário, tem um cunho de cuidado que só pode ser dado a partir da confiança na indestrutibilidade do vínculo.

destruição anterior, que, ao localizar o objeto fora do *self*, desempenha um papel na criação da própria realidade. Nesta leitura, o mundo não exige subserviência (o sujeito não o avalia como algo a que deve se submeter); ao contrário, é um lugar *criado* para se viver.

O inovador postulado winnicottiano enuncia um valor positivo para essa agressividade não-instintual e sem raiva, derivada do estar vivo e da necessidade do sujeito sair do mundo subjetivo para o objetivamente percebido. Na medida em que permite a separação entre o que é eu e o que é não-eu, a destruição é integradora e condição de possibilidade de uma construção posterior. Mas lembremos: a experiência desse impulso destrutivo depende da segurança transmitida pelo objeto de ter uma existência independente da proteção da criança.<sup>86</sup>

Nesta etapa, como indica Salem (op.cit.):

“A criança passa a confiar não mais naquela parte do mundo que lhe é fundamentalmente indistinta – como no caso da segurança inicial, mas naquela parte do mundo que sobrevive aos seus impulsos, persistindo como não-eu, que se lhe impõe como alteridade reenviando-lhe continuamente à percepção do esforço envolvido na constituição de seus próprios contornos (...). Sem a resistência à sua agressividade a criança perde a oportunidade de fazer uso do ambiente para constituir seus contornos corpóreos e, no limite, sua própria existência subjetiva” (p. 8-9).

Se a mãe sucumbe à destruição (com atitudes retaliativas, invasivas ou até indiferentes), o bebê acredita que a reação ambiental corresponde ao seu próprio impulso agressivo e não usa o objeto, tentando protegê-lo e resguardar o seu amor. Isto é, caso a mãe haja de modo repressor, rejeitando e cortando constantemente (por ação ou omissão) suas atitudes espontâneas, a consequência pode ser a inibição dos gestos agressivos e criativos do sujeito, com o desenvolvimento de um falso *self* (complacente ou submisso ao ambiente).

---

<sup>86</sup> No texto intitulado *Segurança* ([1960b], 1993), Winnicott afirma que, ao oferecer segurança, o ambiente ajuda a criança a livrar-se do inesperado do mundo e dos efeitos que seus próprios impulsos possam produzir. Durante esta fase, a mãe suficientemente boa poupará a criança de constantes mudanças externas e permanecerá presente quando buscada por ela.

Além disso, a criança não pode operar essa passagem (da relação ao uso do objeto) de acordo com as mudanças do seu desenvolvimento, pois, em vez de ser ela que cria a externalidade do mundo, esta aparece de forma brusca e imprevisível.

Em contraponto, a sobrevivência à destruição proporciona alegria e alívio ao sujeito e posiciona o objeto em um mundo de existência própria, fora da área dos objetos subjetivos, criados pelos mecanismos projetivos do sujeito. Assim, o objeto permanecerá sendo destruído na fantasia inconsciente e o sujeito, certo de sua constância e autonomia, pode usá-lo, reconhecendo-o como diferente e se alimentando dessa diferença. A destruição é também a base inconsciente para o amor a um objeto real. A capacidade para o amor (sentimento de um eu dirigido para um outro) só surge com as conquistas de constituição da realidade externa e da capacidade de destruir na fantasia, ambas relacionadas à sobrevivência da mãe.<sup>87</sup> Para os comentadores Davis e Wallbridge (op.cit):

“Em termos de relações pessoais, esta mudança significa que a mesma pessoa viva pode ser amada e odiada, protegida e atacada sem alterar-se (...) porque se sente que a pessoa existe de direito próprio, separada e permanentemente. Em outras palavras, ela pode ser usada. A capacidade de usar um objeto, uma vez estabelecida, conduz, na saúde, a uma capacidade crescente para relações pessoais fundamentadas na identificação recíproca, a saber, a relações envolvendo a empatia ou a capacidade de se colocar no lugar de outrem” (p.86).

### **O estágio do EU SOU**

Vimos que o processo de integração tem início no período de dependência absoluta, com a realização das tarefas que levam à constituição temporária do *self* primitivo. Segundo

---

<sup>87</sup> O que Winnicott denomina “amor primitivo” (referindo-se aos estados excitados) diz respeito exclusivamente às necessidades do bebê, que nada sabe sobre a existência de um outro separado.

Winnicott, um pouco mais tarde, com alguns meses de idade, as crianças começam a estabelecer a integração da personalidade em uma unidade integrada, a qual denominamos “eu”. Nesse momento, em que a criança se percebe como um ser unitário, separado do ambiente total, se ela falasse, poderia dizer: “eu sou”. É uma evolução do estágio anterior, marcada por uma coesão psicossomática maior, através da qual a divisão entre interior e exterior ou entre eu e não-eu se faz mais firmemente. As imagens e cuidados recebidos dos pais também se mantêm vivos na lembrança por um período de tempo bem maior do que há alguns meses. Nas palavras de Winnicott:

“O corolário disto é que agora o bebê assume que sua mãe também tem um interior, que pode ser rico ou pobre, bom ou mau, organizado ou caótico. Portanto, ele está *começando* a dar importância à mãe, à sua sanidade e aos seus estados de espírito. Em muitas crianças ocorre o relacionamento entre pessoas totais aos seis meses de idade. Portanto, quando um ser humano se percebe uma pessoa relacionada a outras pessoas, um longo caminho já foi percorrido em termos do desenvolvimento primitivo” (2000, op.cit., p.222, grifos nossos).

A assimilação do estatuto unitário, com o sentimento de ser real e de existir como identidade, é a posição a partir da qual a vida pode ser vivida e a conquista básica para a saúde e para a identificação com unidades mais amplas, como a família. Entretanto, esse estatuto do eu não o isenta de conflitos e nem é garantia de uma integração contínua. A exploração dessa fase avança e regride (às vezes, em momentos seguidos), sendo preciso a chance de experimentar vários tipos de relações objetais ao mesmo tempo. Algumas atitudes invasivas por parte do ambiente (como, por exemplo, a retirada repentina de um bebê que dormia profundamente do berço) podem propiciar a perda do contato da psique com o corpo. Ademais, a integração leva a uma hostilidade e a um repúdio a tudo que é não-eu e que, por isso, tem o potencial de atacar o eu a qualquer momento. Para suportar essa conquista, o

sujeito depende de cuidados ambientais suficientemente bons (em especial, do envolvimento nos braços da mãe) e de fatores pessoais, como a impulsividade, a motilidade, a sensibilidade e a inteligência (Dias, op.cit.).<sup>88</sup>

### **O estágio do concernimento<sup>89</sup>**

Esse é o estágio ao qual daremos maior destaque, não apenas por representar um passo essencial no rumo à independência, mas, principalmente, por ser o mais importante para entendermos a discussão proposta nesta dissertação. Ou seja, as tarefas nele conquistadas - ou não - são fundamentais para pensarmos a diferença entre agressividade e violência a que estamos nos propondo. Vejamos o porquê.

Ao alcançar, em algum grau, o estatuto do eu unitário que descrevemos acima, a criança passa a conquistar as condições de realizar outra integração, a da vida instintual. Ela começa a perceber que é uma única pessoa, esteja excitada ou tranqüila. Ao mesmo tempo, a mãe, que na fantasia do bebê era dividida em duas de acordo com seus papéis - a mãe-ambiente e a mãe-objeto -, passa a ter suas duas funções integradas em apenas uma figura. Como objeto total, a mãe amada e valorizada, que cuida da criança em seus estados tranqüilos e evita os imprevistos, é a mesma que possui o objeto parcial, que pode satisfazer as necessidades do lactente e que este ataca nos estados excitados. Logo, há a descoberta por

---

<sup>88</sup> Indicamos um belo texto no qual Winnicott discorre sobre a importância desse estágio para o aprendizado da matemática, a saber, *Sum: Eu sou* ([1968c], 1999b).

<sup>89</sup> Neste ponto, a leitura winnicottiana é influenciada pela teoria de Melaine Klein sobre a “posição depressiva”. No entanto, essa designação foi descartada por Winnicott por ele acreditar que ela pode levar ao falso entendimento de um estágio patológico. Alguns autores traduzem o termo *concern* utilizado pelo autor por preocupação ou envolvimento, uma vez que a palavra concernimento é um neologismo – já bastante difundido entre o meio psicanalítico - criado a partir do verbo *concernir*. Aqui, vamos optar pelo uso desse novo termo, exceto em citações, às quais serão copiadas fielmente como estão na tradução utilizada.

parte da criança de que a agressividade de seus impulsos instintivos é dirigida à mesma pessoa que cuida dela.<sup>90</sup>

Essa é uma conquista altamente sofisticada e de longo percurso. É difícil demarcar precisamente seu início, mas Winnicott acredita que podemos encontrar seus primeiros sinais entre os seis e os doze meses (época do desmame), com uma maior elaboração por volta de dois anos e seu estabelecimento mais consistente apenas lá pelos cinco.<sup>91</sup> Com o cuidadoso manejo do desmame, os impulsos começam a ser integrados - com toda a agressividade que lhes é inerente - e avaliados em suas conseqüências. O bebê, antes incompadecido, passa a se sentir responsável pelos seus elementos instintivos e a se importar com as conseqüências de suas experiências de destrutividade - por excitação, raiva e ódio - ao seu próprio eu e ao outro, ou melhor, por enquanto, à mãe. A presença e a firmeza do pai, intervindo e impondo limites, serve como proteção de seus próprios impulsos. Por esse motivo, “(...) o pai pode ser o primeiro vislumbre que a criança tem da integração e da totalidade pessoal” (idem, 1994b, p.188).

Se o ambiente não puder exercer esse papel (pela ausência do pai ou por uma depressão da mãe), a criança pode tornar-se inibida e apresentar um medo permanente da própria agressividade (Dias, 2000). De qualquer forma, o pai só entra em cena efetivamente como um terceiro – apoio necessário para a criança libertar-se à vida instintiva sem muito perigo – já na segunda metade da elaboração da capacidade de concernimento. Enquanto isso, a tendência da criança é projetar essa agressividade que agora percebe como sua para o mundo, provocando em si um sentimento de medo de ser atacada pelo que está “lá fora”, só amenizado pela receptividade e pelo amparo da mãe. “Assim, em lugar de um mundo de

---

<sup>90</sup> De novo, ressaltamos que essa destrutividade nada tem de intencional. Em virtude da voracidade presente na oralidade, o bebê imagina que a satisfação da sua fome acarreta um buraco, um vazio no corpo da mãe.

<sup>91</sup> Winnicott ([1954], 2000) alerta que, às vezes, esse estabelecimento nunca ocorre ou só ocorre na análise.

retaliações mágicas, o bebê adquire pais que compreendem e que reagem aos impulsos infantis, que podem ser magoados ou ficar zangados” (Winnicott, 1982 a, p.106).

A resolução dessa importante dificuldade, que está relacionada à aceitação e à tolerância da ambivalência, isto é, do convívio do amor e da agressividade dirigidas ao mesmo objeto em um mesmo momento, depende de a criança desenvolver a capacidade de fazer reparações.<sup>92</sup> Dito de forma mais clara, a necessidade de saber que o estrago cometido por suas ações e idéias destrutivas pode ser consertado é pré-condição para a tolerância com essas experiências impulsivas, e, conseqüentemente, para a liberdade de viver o amor instintual. Em 1958 (1982b), Winnicott se refere a essa experiência relacionando-a ao início do verdadeiro sentimento de culpa. Já em um artigo de 1963 sobre o tema, intitulado **O desenvolvimento da capacidade de se preocupar**, Winnicott afirma que a culpa permanece não-consciente, em potencial, e só é sentida enquanto tal na falta de (ou até a) oportunidade para contribuir. É ele quem marca a diferença da capacidade em questão para o sentimento de culpa:

“A palavra “preocupação” é empregada para expressar de modo positivo um fenômeno que em seu aspecto negativo é expresso pela palavra “culpa”. O sentimento de culpa é a ansiedade ligada ao conceito de ambivalência e implica certo grau de integração do ego do indivíduo que possibilita a retenção das imagens de bons objetos concomitante com a idéia de destruição dos mesmos. Preocupação implica maior integração e crescimento e se relaciona de modo positivo com o sentimento de responsabilidade do indivíduo, especialmente no que concerne aos relacionamentos em que entram os impulsos instintivos” (idem, 1982b, op.cit., p.70).

Cabe à mãe-objeto sobreviver, sustentando a situação no tempo, com uma presença contínua que permita ao bebê elaborar as conseqüências das experiências instintivas, e à mãe-ambiente, manter-se disponível para reconhecer e receber o gesto espontâneo de reparação do

---

<sup>92</sup> Winnicott (1990) exemplifica com algumas atitudes concretas do bebê, como um sorriso, um produto de excreção ou uma simulação de ajuda em casa (como cuidar do irmão mais novo, fazer a cama, etc). Nesse caso, ele acrescenta que esta situação deve ser levada a sério por alguém, se não, converte-se em pura mímica e a criança experimenta uma sensação de impotência e inutilidade que pode gerar uma explosão agressiva.

filho com alegria. Vimos, no estágio do uso do objeto, que sobreviver é não retaliar, não mudar de atitude, mas isso não significa ficar indiferente ou ser permissiva. A criança sabe que está incomodando e precisa que a mãe sinta e se defenda, contendo-a sem tensão nem temores. Dessa forma, a mãe exerce “seu papel no processo de desilusão: ela *suporta* ser odiada” (Dias, 2003, op.cit., p.262, grifos nossos).

Winnicott ([1954], 2000; [1963c], 1982b; 1990) denomina de “círculo benigno” esse movimento (que pode se dar em algumas horas) de ter uma experiência instintiva, sentir culpa, elaborá-la e aliviar-se ao reparar. Quando esse círculo se repete inúmeras vezes, o bebê passa a acreditar na possibilidade de reparação, podendo, com isso, suportar a culpa (aqui já em termos de concernimento), aceitar responsabilidades e empregar seu esforço de contribuição social. Por sua vez, um mundo interno mais rico, proveniente da liberdade para viver a agressividade, resulta em maior potencial para doar. É isso que está na base de toda iniciativa pessoal, do brincar, das artes e do trabalho realizador. A agressividade e o sentimento de culpa pessoal – e não imposto ou proveniente de um dos genitores – são apontados como as raízes das atividades construtivas. As contribuições provindas de outro lugar são falsas e têm pouco valor, pois não fazem sentido para o sujeito.<sup>93</sup>

Sendo assim, para o autor, o sentimento moral é inato e pessoal, ou seja, existe em cada sujeito a tendência espontânea a desenvolver um *sentimento* de responsabilidade pelos seus atos, que é a base para a posterior incorporação dos códigos da sociedade, na qual se dão os *conceitos* de certo e errado.<sup>94</sup> Esse sentimento de “acreditar em” não é imposto de fora nem aprendido através de ensinamentos morais ou religiosos; é facilitado pela confiabilidade

---

<sup>93</sup> O autor possui um artigo, **A reparação em função da defesa materna organizada contra a depressão** ([1948], 2000), dedicado a explicar possíveis causas e sintomas dessa falsa reparação. Crianças e adolescentes saudáveis descartam a solução falsa, pois não se submetem à custa de seu modo pessoal de viver.

<sup>94</sup> Winnicott ([1963e], 1982b) se refere à emergência de um superego espontâneo.

ambiental e possibilita identificações mais elaboradas, que permitem que o sujeito reconheça o outro e que se coloque em seu lugar. Como indica Bogomoletz (2006), “o termo *concern* foi utilizado por Winnicott para descrever uma atitude que leva o indivíduo a interessar-se *espontaneamente* pelo bem do outro” (op.cit., p.2, grifos nossos).

Nesse sentido, o pensamento de Winnicott marca uma importante diferença com o de Freud e Lacan. Para Freud, apesar de o sentimento de culpa ter origem na intenção inconsciente, o estabelecimento do *pensamento* moral é atribuído à compreensão, por parte da criança, da aprovação ou não de seus atos. Já para Winnicott, a constituição da moralidade não está referida à lei - não é necessário que haja a incorporação de um terceiro para que se dê início desse processo. Como não poderia deixar de ser, os pais transmitem valores aos filhos, dando exemplos de como são e propiciando o ensino de habilidades, e estes, por quererem agradar e reparar, aceitam-nos naturalmente. Mas a educação não substitui o amor. Em primeiro lugar e como condição para que essa transmissão ocorra com sucesso, a moralidade diz respeito à capacidade da criança (favorecida pelo ambiente que respeita a sua espontaneidade, em vez de agir de forma coercitiva, e lhe oferece oportunidades de contribuição) de ser ela mesma e, por isso, deixar que o outro também o seja. O bebê que foi cuidado pode agora também cuidar e compartilhar. Em contraponto, a idéia precipitada e isolada de uma educação moralista prejudica a criatividade individual, levando a um sentido de moral decorrente da submissão ao outro. Todavia, Winnicott faz uma ressalva:

“Há uma razão especial pela qual um código moral deve estar ao alcance da criança: o fato do código moral inato ao lactente e à criança pequena ter uma característica ferrenha, crua e incapacitante. O código moral adulto se torna necessário porque humaniza o que na criança é desumano (...) [Os pais] desaprovam e ficam bravos mas não mordem, afogam ou queimam a criança

como retaliação ligada exatamente ao impulso ou à fantasia da criança” (1982b, op.cit., p.95).<sup>95</sup>

Além dos prejuízos que ocorrem quando a mãe sucumbe à destruição e não sobrevive (que vimos no estágio do uso do objeto), há grande dificuldade para a constituição do círculo benigno quando o bebê tem várias pessoas que cuidam dele (como ocorre em uma instituição ou com uma mãe ausente) ou quando o cuidado da mãe é impessoal e mecânico, fracassando em prover oportunidades consistentes para a reparação. Ao dar-se conta do dano, se não houver ninguém que possa receber sua contribuição, pode haver uma sobrecarga do sentimento de culpa consciente, resultando na inibição do impulso, com conseqüentes sintomas melancólicos e obsessivos e empobrecimento da vida pessoal (idem, [1958],1982b).<sup>96</sup>

Pode também ocorrer que, sem o desenvolvimento da *capacidade* de sentir culpa, isto é, sem a transformação da crueldade/impiedade em concernimento, a culpa fica intolerável e ocorre a projeção da agressividade no mundo externo ou o *splitting*, um mecanismo de defesa que faz amor e ódio agirem em direções diferentes, separando objetos bons e maus. Nesse caso, o amor perde sua força e a agressividade, quando vem à tona de forma dissociada, pode se tornar uma agressão implacável, já que não é reconhecida pelo sujeito como sua. Desse modo, “o sentimento de culpa é atenuado, mas em compensação o amor perde uma parte de

---

<sup>95</sup> Podemos pensar que os pais que assim o fazem não desempenham o principal papel da educação moral, o de amenizar o receio da retaliação e, com isso, socializar a criança sem perda da espontaneidade. Bogomoletz (op.cit.) propõe uma interessante comparação entre as chamadas “Cultura da Culpa”, “Cultura da Vergonha” e “Cultura do Concern”. De forma bem resumida, na primeira, há o entendimento de que existe uma maldade inerente ao homem, sendo o agente repressor uma instância social internalizada e o sentimento em questão a culpa. Na segunda, a maldade também é inerente, mas ela é reprimida pela obediência escrupulosa às regras de conduta, sob a pena do sentimento de vergonha. Na “Cultura do Concern”, a moralidade é que é inata; o outro importa por princípio. Nesta visão, o que o homem precisa é “liberar (atualizar) essas potencialidades, em vez de consertar ou reprimir (eliminar) um defeito em si” (p.18).

<sup>96</sup> Winnicott ([1960], 1999a) nos alerta que esse é o sentimento de culpa que aparece na clínica.

seu valioso componente agressivo, e o ódio torna-se mais explosivo” (idem, 2000, op.cit., p.292).

Algumas outras conquistas advêm neste período, sendo condições para o melhor estabelecimento da capacidade de concernimento, a saber: a temporalização do bebê se torna mais consistente, com um sentido de tempo pessoal, articulando passado, presente e futuro; a distinção entre fato e fantasia é progressivamente apurada; há o desenvolvimento da capacidade de ficar só sem o apoio contínuo do ego auxiliar da mãe, provinda da experiência de ter podido ficar só na presença da mãe (devido à confiança na continuidade dos cuidados recebidos): fortalece-se a personalização e a espacialização, propiciando excitações cada vez mais localizadas e a elaboração imaginativa da função genital.

### **Os estágios posteriores**

Quanto mais se avança no amadurecimento, menor é a importância do ambiente para a estruturação da personalidade. Rumando à sua independência relativa, a criança que obteve um ambiente suficientemente bom desenvolve meios - como a compreensão intelectual, o acúmulo de recordações, a introjeção de cuidados, entre outros - de viver sem depender tanto dos cuidados reais oferecidos. Após o estágio de concernimento, ela começa a experimentar o complexo de Édipo, passando a se relacionar de forma triangular e a lidar com a ambivalência inerente a esse estágio. Todo o percurso experimentado até então é a bagagem com a qual o sujeito enfrenta os percalços decorrentes desse momento, como os conflitos interpessoais, as identificações com as figuras parentais e o alcance da genitalidade no plano da fantasia.

Passado o turbulento momento da adolescência<sup>97</sup>, quando há uma trajetória saudável, ele vive uma experiência pessoal satisfatória, podendo identificar-se socialmente sem perder demasiadamente seus impulsos agressivos, que encontram expressão em formas deslocadas. Isso não significa que o sujeito não se defronte com tensões difíceis de suportar, apenas que sua condição para sentir-se responsável por seu mundo interno e para tolerar os conflitos vem tendo um crescimento significativo ao longo do seu amadurecimento. Em resumo:

“Uma vez que essas coisas [as conquistas dos estágios iniciais] tenham se estabelecido, como ocorre na normalidade, a criança se torna gradativamente capaz de se defrontar com o mundo e todas as suas complexidades, por ver aí, cada vez mais, o que já está presente dentro de si própria. Em círculos cada vez mais abrangentes da vida social a criança se identifica com a sociedade, porque a sociedade local é um exemplo de seu próprio mundo pessoal, bem como exemplo de fenômenos verdadeiramente externos” (idem, 1982b, op.cit., 87).

Por este não ser um trabalho cujo foco central é a teoria do desenvolvimento de Winnicott, optamos por fazer um recorte acerca dos estágios mais precoces, tanto por serem os que mais oferecem subsídios para elucidação dos comportamentos aqui estudados, quanto por serem a maior contribuição do autor a esse respeito. Os próximos períodos – o edípico, o de latência, a adolescência e a idade adulta - foram bastante desenvolvidos por Freud, sendo mais conhecidos de todo o público de áreas afins à psicanálise.<sup>98</sup>

---

<sup>97</sup> Para um estudo sobre as características da adolescência e como lidar com elas, indicamos os interessantes artigos winnicottianos: **Adolescência. Transpondo a zona das calmarias** ([1961], 1993), **A luta para superar depressões** ([1963, 1999 a) e **A imaturidade adolescente** ([1968a], 1999b).

<sup>98</sup> Para uma leitura acerca desses estágios mais avançados, indicamos o referido livro de Elsa Dias (2003) sobre o tcma.

## CAPÍTULO 3 - A INTERFACE ENTRE A TEORIA, A CLÍNICA E A VIDA COTIDIANA

Iniciaremos essa seção com a apresentação de vinhetas de três casos de alunos atendidos na escola. Além da narrativa da história da criança ou do adolescente, serão feitas observações acerca das intervenções realizadas, dispositivos recorrentes utilizados sem grande sucesso. Em seguida, entraremos mais especificamente na original teoria de Winnicott sobre questões relacionadas à agressividade e à violência para, a partir dessa discussão, fazer uma retomada dos casos sob um novo olhar. Essa forma de escrita do capítulo busca ilustrar como as idéias organizam a apreensão da realidade e, logo, direcionam as ações propostas.

### 3.1 Relato de três casos atendidos na escola <sup>99</sup>

**Caso 1:** Rafael, 13 anos, aluno da 7ª série, chegou ao Núcleo de Saúde encaminhado pela diretora do CIEP em que eu trabalhava. Ela tinha uma atitude empática em relação ao adolescente e afirmou que estava pedindo para ele conversar conosco (psicóloga e assistente social) para que não a colocasse mais em situações difíceis. Em um rápido relato sobre o caso, a diretora nos contou que Rafael vivia se metendo em encrencas pelas mentiras que contava. A última (que desencadeou a procura pela equipe) era que ele havia falado para a madrasta que a turma estava de castigo até tarde fazendo dever de matemática e, na verdade, ele tinha se atrasado por ter ficado jogando bola com os amigos. Como a madrasta estaria “acostumada”

---

<sup>99</sup> Não há a pretensão de se fazer uma apresentação detalhada dos atendimentos realizados, apenas um recorte do que foi possível registrar (na memória e no papel). Todos os nomes utilizados nesta exposição são fictícios.

com as histórias contadas por Rafael, ligou para o CIEP no dia seguinte e constatou que o menino, mais uma vez, estava mentindo (sic).

Ouvimos o relato da diretora e, em seguida, ficamos a sós com o adolescente que, ao contrário da maioria dos que chegam a nós de maneira forçada, não se mostrava nem um pouco contrariado com a conversa. Rafael nos contou que estava morando com o pai e com a madrasta há 8 meses e que, desde então, não via sua mãe. Ele disse que mentia para a madrasta para poder fazer o que queria e porque, mesmo que falasse a verdade, ela não acreditaria nele. Na entrevista que fizemos, além de escutá-lo bastante (principalmente no que diz respeito à saudade que sentia da mãe), agimos da forma que acreditávamos ser educativa, tentando apontar para Rafael uma quebra de confiança que estava se estabelecendo entre ele e as pessoas ao seu redor. Em um momento posterior, pude perceber que essa não-confiança já existia (de sua parte) há muito tempo. Mas, neste momento, achamos que estávamos fazendo um bom trabalho, pois o adolescente saiu satisfeito e dizendo que ia tentar agir de forma diferente. Marcamos mais um encontro.

Desta segunda conversa, só participamos eu e ele. Rafael pôde contar um pouco melhor a história de sua mudança e de sua vida. Disse-me que sua mãe lhe perguntou se queria morar com seu pai e ele respondeu que sim (já havia morado uma vez, por alguns meses, quando tinha 8 anos). Então, como ela sabia que o pai poderia não querer, quando este foi pegá-lo para passar um fim-de-semana (fato não muito habitual), colocou as roupas de Rafael para fora e fingiu não querê-lo mais lá. O problema, comenta ele, é que o pai e a madrasta acreditaram na história e não deixavam mais ele ver a mãe nem ligar para ela.

Quanto à relação de Rafael com o pai, ele disse ser boa, mas de pouco contato, pois este vivia viajando a trabalho. A madrasta, que passou a morar com o pai na mesma época em que Rafael, em sua visão, disputava com ele a atenção do pai. Este pedia para ela cuidar da

casa e de Rafael quando ele estivesse fora, mas, para o adolescente, ela não poderia mandar nele e só queria saber o que fazia para “focar depois para o meu pai”. A situação familiar relatada e o sofrimento de Rafael (que falava sempre com lágrimas nos olhos) me fizeram acreditar que deveria escutar esses outros personagens envolvidos: o pai, a madrasta e a mãe.

O modo como Rafael contou sua história foi completamente diferente do que o pai e a madrasta (apenas sete anos mais velha que o enteado) a contaram. A madrasta foi a primeira a ser chamada, pois o pai estava viajando. Ela contou que Rafael mentia muito, estava furtando alguns objetos e era agressivo com ela. Da história de vida dele, ela disse que pouco sabia, que não conhecia sua mãe e que seu marido não entrava em detalhes sobre o assunto. Apesar dessa fala, relatou dois fatos extremamente importantes. Um é que a cena na porta da casa da mãe de Rafael havia sido chocante, “uma verdadeira expulsão”, e que ele não via nem falava com a mãe porque esta não queria (não atendia seus insistentes telefonemas de jeito nenhum). O outro fato é que Rafael é adotado. Seus pais adotivos estavam em outro estado quando conheceram um casal que não tinha condições de sustentar o filho (na época, com 2 anos) e resolveram trazê-lo para cá. Poucos meses depois, o casal adotante se separou.

A entrevista com o pai confirmou as informações da madrasta e acrescentou mais uma: Rafael não sabia que era adotado. Pelo menos, não oficialmente ou de forma consciente. O pai pareceu bastante interessado no filho e aberto a entender o que se passava com ele e por que apresentava um comportamento inadequado socialmente. Quando pudemos, juntos, enumerar e pôr em seqüência as perdas pelas quais Rafael havia passado e as mentiras e fantasias que as envolviam, o pai pareceu se dar conta do sofrimento do filho e do quanto ele tentava tomar posse de sua história através da *sua* forma de contá-la. Além disso, suas atitudes pareciam ser mais uma maneira de fazer com que prestassem atenção nele do que atitudes com a intenção de fazer qualquer mal ao outro.

Liguei para a mãe que, ao ouvir que o assunto era referente a Rafael, disse não querer saber, que ele estava com seu pai e era com este que devíamos fazer qualquer pedido ou reclamação. Mesmo insistindo, falando sobre a importância, para o seu filho, de podermos conversar, ela falou que realmente nada em relação ao Rafael dizia respeito a ela. O pai e a madrasta não sabiam dizer a motivação para essa atitude contínua da mãe e essa parte da história continuou nebulosa. Depois das entrevistas com os atuais responsáveis (com a orientação sobre a importância de um ambiente que desse os limites necessários a Rafael), eu e ele conversamos outras vezes e tentei mostrar-lhe um outro lado da história: a vontade que seu pai tinha de continuar com ele.

Desde que começamos as entrevistas (que não se pretendiam entrevistas iniciais de psicoterapia), Rafael passou a freqüentar constantemente o Núcleo de Saúde. Fez contato com os outros profissionais que ali trabalhavam, perguntava sempre se precisávamos de alguma coisa, ia contar algumas novidades (inclusive reclamações) que o envolviam. Resolvi, em acordo com o resto da equipe, que o melhor que poderíamos fazer por ele seria chamá-lo para nos ajudar no trabalho realizado no núcleo, oferecendo-lhe um lugar que servisse de continência. Com a autorização da direção da escola e do pai de Rafael, passamos a fornecer um “estágio” para ele no turno contrário ao que ele estudava. Nem sempre as atividades realizadas podiam ter a sua presença, mas procurávamos sempre pedir sua colaboração de alguma forma (tirar xerox, comprar lanche, chamar alunos para palestras, estudar para provas, etc.).

Durante esse tempo (uns 6 meses), Rafael cometeu (ou foi acusado, pois raramente ele assumia) vários atos anti-sociais, como furtos, mentiras e uso de cigarro. As mentiras chegaram a abalar nosso “contrato”, pois ele matava aula para ficar no núcleo (nos dizendo que o professor havia faltado) e falava em casa que receberia dinheiro para “trabalhar” com a

gente (sic). Não obstante, mantínhamos uma relação positiva. Conversamos bastante (de forma dura sobre seu comportamento, mas também sobre como, aos poucos, ele, o pai e madrasta estavam se entendendo melhor), ensinamos muito sobre as atividades desenvolvidas ali, comemoramos seu aniversário e a gravidez da madrasta (que logo foi interrompida).

Contudo, já no final do ano (período no qual naturalmente nos afastaríamos por conta das férias e de uma possível viagem que ia fazer para encontrar seu pai), Rafael pegou, por duas vezes seguidas, dinheiro em bolsas que se encontravam nas salas do núcleo. Na primeira, desconfiamos, mas não tínhamos certeza de que havia sido ele. Falamos no assunto e ele negou. Na segunda, obtive a certeza, pois estávamos apenas eu e ele no núcleo e a bolsa era minha. Fiquei muito abalada e todos da equipe acharam que tínhamos que dar um basta, que ele não poderia mais ficar ali, pois tinha *ultrapassado os limites*. Na minha leitura, aqueles atos ilustravam a falência da função paterna, tão discutida em nossos tempos, e era de encontro a isso que deveríamos agir. Conversei com Rafael e expliquei a situação. Mantive as portas (da minha sala) abertas, mas impus o limite de forma rígida, terminando nosso “contrato” antes do período de férias, de forma angustiante para mim e sem expressão de sentimentos de sua parte. Depois de então, não voltei a vê-lo.

**Caso 2:** Leandro, 6 anos (com estatura e peso de 4), aluno da alfabetização, chegou ao Núcleo de Saúde através do dispositivo do Grupo de Recepção Integrada.<sup>100</sup> Ele foi encaminhado, por um médico do CIEP no qual estudava, à psicologia, devido à queixa de um comportamento muito agressivo e desafiador (feita por professores), e à nutrição, para

---

<sup>100</sup> O modo de funcionamento desse dispositivo está explicado na Introdução deste trabalho.

avaliação nutricional. Quem o levou foi sua madrasta (Sonia), que pareceu muito preocupada e disposta a ajudar. Leandro, por sua vez, demonstrou-se muito amável e comunicativo.

Sonia nos contou sobre a história de Leandro, que estava morando com ela e com o pai havia menos de 1 ano. Antes disso, a criança havia passado por várias casas. Quando os pais se separaram, ele tinha poucos meses e permaneceu morando com a mãe durante algum tempo (por volta de uns 2 anos). Depois, foi morar com o pai, com uma avó de criação, com a mãe de novo, com uma tia e, naquele momento, morava com o pai mais uma vez. Segundo a madrasta, a mãe de Leandro era prostituta e deixava-o sozinho em casa para trabalhar. Além disso, não cuidava de nenhum aspecto da saúde do filho. O Conselho Tutelar interveio na situação e o pai, casado novamente, pegou Leandro para cuidar. Desde então, Leandro não viu mais a mãe. Sonia tinha dois filhos, um pouco mais velhos que Leandro, e demonstrou, apesar do cansaço, dar a atenção e os cuidados que este nunca havia tido.

Diante da situação instável da criança e da solicitação desesperada da madrasta, resolvi oferecer um horário semanal para atender Leandro (situação atípica no tipo de trabalho que realizávamos na escola), no qual eu mantinha entrevistas regulares com a madrasta e com o pai. O pai da criança era uma pessoa seca e sofrida. Ele educava o filho com castigos físicos severos, como surras e ordens para ajoelhar-se no milho. Relatava que Leandro aprontava demais e que sua esposa era contra bater, mas que ele acreditava que, se não fizesse isso, ele iria piorar. O casal tinha muitos conflitos quanto à educação de Leandro e Sonia acreditava que o marido se aproveitava dela para cuidar do filho. Passavam graves dificuldades financeiras, de modo que a criança deixou de comparecer, diversas vezes, por não terem dinheiro para passagem.

Leandro era uma criança muito inteligente e parecia testar o ambiente todo o tempo. Dizia gostar de morar com seu pai e sua madrasta, mas não acreditava que isso pudesse

permanecer dessa forma. Na escola em que estudava, intercalava o recebimento de elogios (por ser prestativo, carinhoso e bom aluno) e reclamações (por fazer muita bagunça, brigar com colegas e ter certos “ataques” de raiva). Em casa, a situação era semelhante e Leandro parecia não ter medo das reações do pai. No início, não falava de sua mãe e tratava Sonia de forma hostil. Depois de alguns encontros, passou a se relacionar melhor com a madrasta e pôde lembrar-se um pouco mais da mãe.

Passados três meses, Sonia passou a trazer ainda mais queixas de Leandro. Dizia que seu comportamento tinha piorado (principalmente na escola) e que ela achava que era porque, depois das conversas que tivemos, o pai não batia mais no filho. “Não bate, mas também não conversa, simplesmente, não quer saber”. Dizia também que estava pensando em separar-se, pois seu marido estava desempregado, ficava bebendo e ela não tinha mais como ajudar; estava estafada. Quando eu perguntava o aconteceria à criança caso essa separação ocorresse, ela respondia que não sabia, mas que achava que o pai ficaria com Leandro. A resposta era a mesma quando a pergunta era direcionada ao pai. “Aconteça o que for, eu não me separo mais do meu filho”. Cerca de dois meses depois, Leandro parou de comparecer ao núcleo. Fiz contato algumas vezes, mas o telefone estava desativado.

Discuti bastante com a assistente social a possibilidade de encaminhar o caso ao Conselho novamente. Ela tinha a opinião que deveríamos fazê-lo. Quanto a mim, fiquei bastante receosa do ciclo recomeçar e Leandro “pular de casa em casa” (como falava sua madrasta), mas não sabia se a intervenção de uma outra instituição poderia ser valiosa para ele. Ademais, quando fizemos o contrato que envolvia o atendimento da criança, afirmei a liberdade (da família) manifestar-se e trazer seus conflitos para as sessões, sem a tomada de quaisquer medidas repressoras. Eles chegaram muito assustados com a participação do Conselho – que era percebido como uma instituição que se intrometia em suas vidas e os

reprendia pela forma como se relacionavam com Leandro - e o trabalho realizado só pôde acontecer pautado na confiança estabelecida comigo e no acolhimento que pude oferecer. Resolvemos seguir a postura de “respeito à liberdade” e não fazer a notificação.

**Caso 3:** Marcos, 11 anos, aluno da 4<sup>a</sup> série, chegou encaminhado à psicologia (através do Grupo de Recepção), pela médica do CIEP no qual estudava, por apresentar “agressividade significativa e baixo rendimento escolar”. Sua professora enviou um relatório no qual dizia que Marcos sempre foi agitado e de temperamento difícil, mas que, desde que sua mãe e seu padrasto foram assassinados (6 meses antes), apresentava um “comportamento cada vez mais negativo”. Antes de o encaminhamento ser feito, a família já havia sido chamada à escola duas vezes, pois sua agressividade era considerada insustentável. Na primeira, o tio levou a criança para casa de maneira violenta. Na segunda, quem compareceu foi o primo, que explicou a atitude de seu pai como um desabafo da família, que não sabia mais como agir.

Quem chegou com Marcos ao Núcleo foi esse mesmo primo. Ele falava pouco, mas o suficiente para nos darmos conta da confusão familiar existente na história do menino. Na época do atendimento, morava com a tia materna, o tio (marido da tia) e o primo. Quando a mãe e o padrasto morreram, estava morando com eles, mas, de 3 até seus 7 anos, havia morado com essa mesma tia, pois o padrasto não gostava dele e o maltratava (sic). Tem cinco irmãos: dois mais novos, que moravam com os avós, outro um pouco mais velho, que morava com um tio, e dois outros maiores de idade, que já eram casados. Ele não sabia quem era seu pai.

Nas entrevistas com os tios, percebi que estavam dispostos a ajudar (principalmente a tia), mas bastante cansados e sofridos com os problemas. Disseram que Marcos não obedecia a ninguém e desafiava qualquer pessoa que se apresentasse como autoridade. A tia passava a

semana fora (trabalhava em outra cidade) e quem tomava conta de Marcos era o seu marido. Mais uma vez, diante da gravidade da situação, resolvi oferecer encontros semanais a Marcos, acreditando que, com isso, poderia acompanhá-lo mais de perto e oferecer-lhe um espaço para elaborar melhor o seu luto.

Marcos mostrou-se bastante aborrecido e calado desde a primeira vez que nos vimos. Sua feição emburrada parecia esconder uma tristeza profunda e uma indignação diante da vida, aparentemente sem possibilidade de comunicação. Depois de alguns encontros, pôde expressar a raiva que tinha do padrasto (que, segundo ele, maltratava a mãe também) e da própria mãe, por tê-lo feito morar com os tios quando era menor. Foi ele quem insistiu para morar com a mãe (aos 7 anos), mas eles nunca tiveram um bom relacionamento (sic). Também demonstrava mágoa dos irmãos mais velhos, que não o visitavam, e se incomodava em não poder fazer diferente com os irmãos mais novos, pois estes moravam longe e ele não sabia ir lá. A mãe vendia roupas e Marcos não sabe como ela morreu. Falam-lhe que ela foi assaltada, mas ele não acredita e associa sua morte a “algo de errado” que o padrasto a fez se meter.

O aluno melhorou bastante na escola, nas notas e no comportamento (depois de uma orientação, a escola o envolveu em diversas atividades que eram realizadas). Mas, sempre que entrava em conflito em casa, chegava ao nosso encontro aborrecido, dizendo que assim que pudesse iria sair de casa, pois era “muito ruim ficar de favor na casa dos outros” e ter que obedecer a quem ele não devia obediência (o tio e o primo). Mostrava, em diversas situações, que suas atitudes eram defensivas: sentia-se sozinho, tinha muito medo de ser rejeitado e não suportava a idéia de que o maltratassem. Depois de uns quatro meses sem faltar nenhuma vez às consultas, estabeleceu um vínculo e uma referência a partir da qual já conseguia rir, brincar, levar desenhos e deveres para eu ver, entre outras atitudes mais positivas e alegres.

Pouco tempo depois, um rapaz apareceu dizendo que era seu pai e Marcos ficou aguardando o seu retorno. Nessa época, houve de novo uma piora em seu comportamento. Voltou a brigar muito na escola, a desafiar os tios e a aparecer com uma feição aborrecida e de quem estava disposto a arrumar confusão. Sua tia, então desempregada, voltou a reclamar bastante dele e a ameaçá-lo com a possibilidade de entregá-lo ao Juizado. Nas férias escolares, Marcos parou de ir ao núcleo (à minha revelia e sem avisar) e, como não possuía telefone, fiquei sem saber mais notícias suas. No ano seguinte, soube que mudou de escola.

Esses casos foram escolhidos, dentre os muitos observados e acompanhados na escola, por terem sido de difícil manejo para mim. Outros, que tiveram um “final mais feliz”, não me instigaram tanto quanto esses a ir buscar conhecimentos que ajudassem a compreender melhor o que se passava com essas crianças e adolescentes, podendo, com isso, agir de forma mais eficiente. Esses alunos, com seus comportamentos considerados inadequados e com as queixas decorrentes destes, deixavam-me cansada, angustiada e, muitas vezes, sem saber o que fazer. Medidas restritivas contra a ausência de limites (tomadas por mim, pela equipe, pela escola e pela família) pareciam não fazer sentido para esses sujeitos e não tinham os efeitos desejados. Suas atitudes demonstravam ser um apelo, mas eu não sabia ao certo como entendê-lo e atendê-lo. Indo ao encontro do entendimento da clínica como o que orienta a teoria, acredito que as vinhetas acima e as questões levantadas por elas servirão de ilustração e embasamento para o que iremos apresentar a seguir.

### 3.2 As raízes, funções e manifestações da agressividade

Ao estudarmos a teoria winnicottiana do amadurecimento, já apontamos algumas importantes origens e expressões da agressividade, mas vejamo-las agora de forma didática e recortada. Cabe começar lembrando que, para o autor ([1969], 1975), apesar de a agressividade ser inerente à natureza humana, sua variação inata não é tão significativa quanto as variações provindas das experiências que as crianças possuem dos cuidados recebidos. Além disso, os episódios destrutivos não devem ser compreendidos como fenômenos isolados nem possuem sempre o mesmo significado, sendo necessário que procuremos, em cada caso, a experiência vivida e a maturidade emocional aos quais tal comportamento pode estar referido.

Como vimos, Winnicott propõe uma desvinculação entre as manifestações de agressividade e o conceito de pulsão de morte freudiano. Freud relacionava a agressividade a uma reação à frustração inevitável no encontro com o princípio de realidade (primeira teoria pulsional) ou a uma reversão para o exterior da pulsão de morte, elemento constitucional do ser humano (segunda teoria pulsional). Para Winnicott ([1964b], 1999a), de forma geral, a agressividade tem duas *raízes*: uma fonte de energia do sujeito (provinda do instinto amoroso e da motilidade, que pode gerar atividades construtivas e criativas) e uma reação à frustração. De qualquer modo, ela não é uma manifestação da pulsão que visa à destruição de si e do outro, *independente* do ambiente em que o sujeito esteja inserido. Essa intenção destrutiva pode até ocorrer, mas apenas em certos momentos, nos quais a provisão do ambiente não foi boa o suficiente. Em sua opinião, a teoria freudiana sobre a agressividade reafirma o princípio judaico-cristão do pecado original (com suas idéias acerca da pulsão de morte e da culpa) e descuida dos processos envolvidos nos estágios do desenvolvimento anteriores ao Édipo, se revelando falsa por não levar em conta duas de suas importantes fontes: “aquela inerente aos

impulsos do amor primitivo (...) e aquela pertencente à interrupção da continuidade do ser pela intrusão que obriga a reagir” (idem, 1990, op.cit., p155).<sup>101</sup>

No início da vida, o que Winnicott denomina agressividade é equivalente à motilidade, à atividade, ou seja, à tendência para movimentar-se (desde a barriga da mãe) e para explorar, que leva ao estabelecimento precoce do que é o “eu” e o “não-eu” e a um prazer muscular no movimento e no encontro com a oposição. Ademais, o bebê, voraz e faminto, tem gestos agressivos prioritariamente quando está excitado (e não frustrado), o que anuncia que a agressividade, além de decorrente de uma força vital, faz parte da expressão do amor primitivo, em especial da oralidade. Esses gestos espontâneos são tentativas de apropriação do mundo, buscam satisfação e só são destrutivos por acaso, uma vez que não há um “eu” integrado no qual se possa perceber raiva, ódio ou qualquer intencionalidade destrutiva (característica essencial da *violência*). A agressividade presente nesse movimento tem o sentido etimológico da palavra *agredere*, a saber, “ir ou fazer um gesto na direção de alguém” (Outeiral, 2003, p.41).<sup>102</sup>

Movimentos como os de bater contra as coisas, gritar, morder, cuspir, entre outros, passam, aos poucos, com a integração egóica e instintual, a ser usados a serviço da raiva e do

---

<sup>101</sup> Baseada em Winnicott (ibidem), Dias (2000) divide as raízes da agressividade em quatro: a raiz instintual, a motilidade (aqui, englobadas como fontes de energia fusionadas), a reação à falha ambiental (e não só à frustração) e a destrutividade que leva à criação da externalidade (citada logo adiante como uma função da agressividade). Também a partir da leitura winnicottiana ([1950-55], 2000), Lins (2000) aponta apenas duas raízes: a do potencial instintual erótico (impulso amoroso primário) e a do potencial de força vital (motilidade) – aqui, reunidas na primeira raiz. De qualquer forma, o modo que optamos por expor a questão não deixa de fora nenhuma dessas expressões. O que muda é apenas a didática da apresentação e o que entendemos por “raízes”.

<sup>102</sup> Em *A agressividade em relação ao desenvolvimento emocional* (1950-55), Winnicott sugere que pode existir uma certa confusão por, nesta fase, ele empregar o termo agressividade para designar espontaneidade, vitalidade e impulsividade. Para ele, “o gesto impulsivo volta-se para fora e torna-se agressivo quando encontra oposição” (2000, op.cit., p.304). A raiva, o ódio e a inveja são sentimentos sofisticados, só podendo existir a partir do momento em que a criança conquista um estatuto unitário. Já a agressão, da maneira como é entendida por determinados tradutores e comentadores da obra winnicottiana (como Davy Bogomoletz, Plastino e Outeiral), é uma forma de conduta com intenção de destruir ou prejudicar o outro (como a violência), que ocorre quando a agressividade não foi integrada à personalidade do sujeito. Quando não há fusão dos impulsos eróticos e da motilidade, a agressividade vira agressão.

ódio, com algum nível de intenção. No começo do processo de desilusão, o bebê tem a oportunidade de aborrecer-se com a frustração ainda sem sentir remorso. Já para o sujeito que estabeleceu sua capacidade de concernimento, a experiência instintiva com a mãe-objeto (após a integração dos impulsos agressivos e amorosos na mente da criança) permite o início do círculo benigno, que é a base dos diversos tipos de atividades criativas ricas ao sujeito e à sociedade, inclusive das brincadeiras e dos sonhos.<sup>103</sup> O entendimento desse estágio oferece a direção da resposta para a pergunta que Winnicott acredita que os pais costumam se fazer, a saber: “de que maneira seu filho encontrará uma forma de aproveitar essas forças agressivas para a tarefa de viver, amar, brincar e (finalmente) trabalhar?” (1999a, p.108). Além disso, ele nos lembra ([1950-55], 2000) que a agressividade também tem um valor social quando o sujeito a utiliza para atacar forças externas que ameacem o que, para ele, é valioso.

Portanto, durante o percurso do desenvolvimento emocional, em especial a partir do período de dependência relativa, a agressividade tem *funções* essenciais, mas que devem ser facilitadas pelo ambiente para se atualizarem. Outra delas é, como vimos no estágio do uso do objeto, criar a qualidade de externalidade do mundo, própria ao princípio de realidade. Aqui, entra em cena a idéia de *destruição*, que não é oriunda de nenhum aspecto constitucional, mas visa à objetivação do objeto (idem, [1969], 1975). Os processos de destruição e sobrevivência permitem que o objeto e o mundo (até então subjetivos) tornem-se reais e possam ser usados. Este é o primeiro grande marco do constante processo de construção-destruição, que tem continuidade durante toda a vida.

---

<sup>103</sup> Essas são as principais oportunidades dos atos de destruir e doar serem experimentados na fantasia, mas como experiências concretas. Com relação às brincadeiras, Winnicott afirma que é fundamental para a criança concluir que os seus impulsos agressivos podem ser expressos em um meio conhecido sem um retorno violento deste meio para a criança. Para um entendimento da importância do brincar, indicamos “**Por que as crianças brincam?**” (1982a).

Quanto aos possíveis aspectos negativos, estes são relacionados ao consumo da força vital na reação do bebê ou da criança às invasões ambientais, com conseqüências específicas em cada etapa. Por exemplo, a não-fusão da motilidade com o erotismo, decorrente de uma intrusão ou de uma repressão muito grande, inibe a impulsividade pessoal e proporciona um quantum excessivo de motilidade “livre”, o que, durante a vida do sujeito, pode acarretar em atitudes realmente violentas, nas quais não há sentimento de culpa. Explicando melhor: na ausência do impulso pessoal, o sujeito terá dificuldade de processar a destrutividade que, no estágio do uso do objeto, cria a externalidade e permite a discriminação eu/não-eu. Sem essa conquista, não é desenvolvida a capacidade de concernimento, isto é, não é possível sentir-se responsável pela agressividade contida no impulso amoroso, pois não há integração. Esta acaba sendo projetada para fora e o sujeito a percebe como algo que o ameaça, diante do qual ele tem que reagir.

Um ambiente incapaz de tolerar a agressividade e de oferecer-lhe oposição nos estágios posteriores do uso do objeto e de concernimento também pode levar à dissociação do amor e do ódio, gerando grandes possibilidades de explosões violentas. Como nos diz Maia, é a “constância de reaparecimento da mãe para o bebê [que pensa que a destruiu] que dará à agressividade um cunho de criação e positividade e não de patologia ou pura destruição” (2005, p282.). A criança que não recebe segurança e limite, não se sente livre, mas ansiosa.<sup>104</sup> Em complemento, Outeiral (2003, op.cit.) afirma que necessitamos de uma quantidade ótima de agressividade para termos autonomia e buscarmos o contato com os outros no dia-a-dia e que, quando o gesto agressivo do amor primitivo não encontra acolhimento e limite:

---

<sup>104</sup> Esses aspectos e suas origens estão diretamente relacionados à tendência anti-social, que será exposta no item seguinte.

“(...) essa *falha ambiental* resultará, aí sim, na agressividade se tornando cada vez mais *intensa e destrutiva, conseqüente à frustração*, resultado em violência (...). Quando não encontra o outro, o sujeito tende a aumentar a quantidade dos gestos agressivos na direção desse outro, buscando continência para esse movimento. Se não encontra esse outro (mãe/continente), tornar-se-á então *descontrolado, desesperado, desamparado, por fim, violento*” (p.42, grifos do autor).

É preciso também destacar que as *manifestações* desses impulsos não são sempre iguais. Além de a agressividade ter expressões diferentes em cada uma das fases do desenvolvimento, há maneiras distintas de lidar com essa tendência, sempre bastante influenciadas pelo modo como o ambiente a percebe e pela fantasia inconsciente do sujeito.<sup>105</sup> Muitas vezes, a agressividade se expressa plena e diretamente, sendo necessário que alguém a enfrente para impedir os possíveis danos. Esse é o padrão de comportamento geralmente denominado de “agressivo” pelas famílias, por educadores e pela sociedade em geral.<sup>106</sup> Mas, em seu primeiro artigo sobre o tema, que recebeu o título de **Agressão** ([1939], 1999a) e foi dirigido a professores, Winnicott sugere que há formas específicas de lidar com essa agressividade provinda do encontro com o princípio de realidade. São exemplos disso as expressões do masoquismo, da agressão orientada pelo medo e do controle da agressividade madura. No masoquismo, o sujeito encontra o sofrimento, expressa a agressividade, é punido (aliviando a culpa) e desfruta de excitações sexuais. Quanto à agressão orientada pelo medo, ela tem por detrás um mundo interno terrível e busca encontrar um controle externo que funcione, uma autoridade confiante. Já o controle da agressividade é observado em meninos adolescentes e motiva a competição, devendo ser notado e consentido em medida razoável.

<sup>105</sup> É razoavelmente fácil admitir o impulso agressivo quando este está vinculado a algo que desaprovamos, do qual sentimos raiva ou medo, mas é quase intolerável assumir a responsabilidade pela agressividade inerente a uma relação com um objeto amado, em especial quando não a relacionamos a uma construção reparadora.

<sup>106</sup> Como mostramos na Introdução desta dissertação, essas crianças e adolescentes são também intitulados “rebeldes”, “sem educação” ou mesmo “doentes”. Esses comportamentos, como veremos, são freqüentes nos sujeitos que apresentam uma tendência anti-social.

Em **Raízes da agressão** ([1964b], 1999a), Winnicott nos fornece exemplos nos quais a agressividade não se manifesta abertamente, mas sob a forma de um tipo oposto, como a timidez e a inibição. As crianças mais ousadas se satisfazem ao descobrirem que a hostilidade manifestada por elas é limitada. As tímidas têm medo da agressividade que, para elas, se encontra no outro. Elas tendem a ver seus próprios impulsos controlados pela agressividade de outras pessoas, o que pode evoluir para um quadro de doença, uma vez que, na falta da perseguição, o suprimido terá de ser dado por ilusões, podendo levar à agressão por auto-defesa. Há também crianças que mantêm a agressividade dentro delas, tornando-se tensas e excessivamente controladas. Sendo assim, a inibição se generaliza e a capacidade criadora perde sua potência.

É fundamental percebermos que essa inibição da agressividade é diferente da responsabilidade advinda com a integração dos impulsos. A primeira tem como objetivo proteger o mundo de sua crueldade implacável (este não sobreviveria sem sua proteção). Já para quem estabeleceu a capacidade de concernimento, o potencial destrutivo é transformado em força de construção social, justamente pela possibilidade de sua existência e de seu uso. A partir desse estágio, dependendo do manejo da criança em relação ao seu mundo interno, vários mecanismos de defesa podem ser ativados, gerando comportamentos agressivos aparentemente semelhantes.

Um deles é a introversão, através da qual o sujeito passa a viver em seu mundo interno, no qual concentrou o que é bom, projetando tudo que é mau. A recuperação de uma introversão patológica é feita por um retorno para o mundo (cheio de perseguidores) e esta é uma importante fonte de comportamentos agressivos. O manejo das pessoas que estão à sua volta é decisivo para a criança ultrapassar esse momento ou voltar a um estado de introversão.

casos, pôde constatar que tais comportamentos apareciam justamente em crianças que haviam sofrido a desintegração familiar no período descrito.

Durante esse percurso de grande impacto profissional e pessoal, Winnicott buscou entender quais os efeitos das descontinuidades da vida familiar impostas às crianças, em que sintomas isto pode resultar, qual a relação dessa problemática com o desenvolvimento emocional e quais são as formas de intervenção eficientes para aliviar a tensão e renovar a confiança desses sujeitos no ambiente. Essa experiência resultou em uma importante produção teórico-clínica, a saber, a formulação dos conceitos de privação e tendência anti-social, cuja aplicação não é restrita a situações extraordinárias (como as de guerra), mas estendida para desamparos de ocorrência freqüente.<sup>108</sup>

### 3.3.2 A privação e as características da tendência anti-social

Ao apresentar a noção de “tendência anti-social”, Winnicott oferece uma ferramenta bastante proveitosa para quem trabalha com crianças e adolescentes, seja na clínica, seja em instituições. O que ele assim denomina não é um diagnóstico, mas a expressão de um fenômeno que também pode ser encontrado em indivíduos (inclusive adultos) considerados normais, uma vez que está relacionado a dificuldades inerentes ao desenvolvimento emocional e à deficiência ambiental. Em seu artigo **A tendência anti-social** ([1956], 2000), o autor disserta sobre sua origem, seus sintomas e significados.

---

<sup>108</sup> Principalmente nas circunstâncias em que vivemos atualmente em nosso país, uma vez que o risco e o estresse decorrentes da violência cotidiana são causadores de “danos psicológicos semelhantes aos vívidos por crianças em zonas de guerra” (Cardia apud Lucinda et al, 1999, p.71).

Os sujeitos que manifestam essa tendência sofreram uma deprivação, isto é, quando estavam na etapa de dependência relativa, foram destituídos de algum aspecto *essencial* de sua vida em família. Explicando melhor: houve, aproximadamente entre um e dois anos de idade, a perda de algo que havia sido positivo (um marco confiável) na experiência da criança até então. Essa criança já tinha alcançado a capacidade de perceber que a causa desse vazio era uma *falha do ambiente* e a ausência do que foi perdido estendeu-se por um período maior do que o que ela foi capaz de mantê-lo vivo em sua lembrança.

Entendido de forma abrangente, o termo deprivação não diz respeito apenas ao trauma específico, mas a toda a situação traumática posterior. Para uma melhor avaliação do caso, deve ser investigado o nível de desenvolvimento emocional que foi propiciado por um ambiente suficientemente bom no início e o dano causado pelo desamparo posterior. Por exemplo, se o estágio de concernimento já estiver completamente estabelecido na época da perda, a reação é mais madura, de dor e tristeza, caracterizando um luto ao invés de um processo de deprivação (idem, [1958],1999a). Essa investigação se dá por um levantamento cuidadoso da história da criança ou pelo fornecimento de um bom ambiente seguido da observação do uso que a criança pode fazer dele.<sup>109</sup>

Há dois aspectos relevantes da deprivação: um deles está relacionado à interação da criança pequena com a mãe e o outro à interação, um pouco posterior, com o pai. No primeiro caso, a falha da mãe é em capacitar o filho ao uso criativo do mundo e de objetos. A deprivação se dá pela não-sobrevivência da mãe na época da criação da externalidade do

---

<sup>109</sup> Winnicott marca também uma diferença desse conceito para o de privação, no qual a criança não teve, *desde o início da vida*, o provimento de um ambiente suficientemente bom e cuja consequência, devido ao grau de imaturidade do ego no período de dependência absoluta, é a psicose. Contudo, essa tradução (deprivação) foi proposta mais recentemente. As traduções mais antigas, assim como textos de muitos comentadores, utilizam os dois conceitos através do mesmo termo (privação). Alguns também se referem ao que estamos chamando de privação como despojamento, guardando o termo privação para o que hoje denominamos deprivação, ou nomeiam desapossamento ou desajustamento o que estamos chamando de deprivação, mantendo o termo privação para a outra situação.

mundo pela destruição exercida pela criança. A mãe pode ou não estar presente, mas, do ponto de vista da criança, algo está faltando. De alguma maneira (por uma viagem, pela chegada de outro filho, etc), ela não transmitiu a segurança de uma existência própria (independente dos impulsos da criança), o que acarreta em uma inibição da espontaneidade desta, pelo medo do possível mal que poderia causar. Como vimos, os fenômenos transicionais facilitam o desenvolvimento da capacidade de suportar frustrações e de lidar com situações novas, mas a maioria das crianças anti-sociais não teve um objeto transicional ou o seu uso foi suspenso (desinvestido) por conta da ausência da mãe por um período maior do que a duração de sua lembrança. Dias nos chama a atenção:

“Um bebê a quem não foi fornecido um sentido de segurança, incorporado como uma crença, não pode ausentar-se, distraído com o objeto transicional; ao contrário, consegue apenas ficar alerta, prevenindo possíveis invasões (...) A realidade e o caráter simbólico do objeto transicional dependem da vivacidade e da confiabilidade do objeto subjetivo que, por sua vez, depende da permanência e da vitalidade do objeto externo (...) Perder o objeto transicional, pelo fracasso da mãe em fazer permanecer vivo o mundo subjetivo, resulta em descrença e desesperança quanto à capacidade de relacionar-se com objetos”(2003, op.cit., p.233/ 240-241).

No segundo caso, a deprivação ocorre no estágio de concernimento, no qual é fundamental para a instintualidade que o ambiente seja indestrutível. Se os limites dados pela autoridade paterna se esvaírem (algum dos pais morrer ou mudar-se de casa, por exemplo), a criança perde (ou não desenvolve) a capacidade de sentir-se responsável pelos seus impulsos, podendo ocorrer uma cisão entre amor e ódio.<sup>110</sup> De qualquer forma, a experiência da

---

<sup>110</sup> Lembrando: “o ódio é reprimido ou perde-se a capacidade de amar as pessoas (...). Na forma mais simples de cisão, a criança apresenta uma metade voltada para fora, construída com base em submissão e complacência [falso *self*], ao passo que a parte principal do eu, contendo toda a espontaneidade [verdadeiro *self*], é mantida em segredo e permanentemente envolvida em relações ocultas com objetos de fantasia idealizados” (Winnicott, 1999a, op.cit., p.199).

deprivação dificulta bastante o amadurecimento da capacidade de preocupação com o outro e, logo, de responsabilidade social.

De acordo com Winnicott, a falta de esperança é a característica central da criança deprivada, que, apenas nos momentos de *esperança* de redescobrir a experiência boa anterior à perda, manifesta a tendência anti-social. Quando ela é submetida à deprivação, sente uma ansiedade inimaginável, que é seguida de uma reorganização gradual e inferior em qualidade ([1966], 1999a). O estado atingido é neutro, ou seja, aparentemente sem sintomas, o que é satisfatório para a sociedade. Porém, nos momentos em que um novo contexto apresenta aspectos confiáveis, o comportamento da criança carente (antes desesperada e inofensiva) indica a busca inconsciente pela cura, compelindo o ambiente a reconhecer sua responsabilidade e a organizar-se para tolerar a perturbação, com a emissão de um constante alerta para o perigo de não fazê-lo. Portanto, as transgressões anti-sociais são um modo de proclamar uma demanda por um cuidado *incondicional* (ressarcimento pelo mal que o meio teria causado ao sujeito) e pela volta a um período anterior ao que ocorreu a deprivação. Se a demanda for atendida, através de técnicas adaptativas especiais e temporárias, o amor pode ser redescoberto e a criança liberada para vivê-lo. Mas a educação moral que se pretende corretiva e repressora está do lado oposto, pois a pura obediência e a *falsa socialização* estão relacionadas ao *desespero* (idem, [1963e], 1982b).<sup>111</sup>

Em termos de comportamento, a esperança resulta em duas principais vertentes, associadas aos tipos de deprivação que mencionamos acima. Uma é representada tipicamente pelo *roubo*; a outra pela *destrutividade*. O roubo é o centro da tendência anti-social e a mentira é seu correlato. Esses sujeitos sempre negam o que fizeram quando são interrogados, pois, na cisão, o ego tem dificuldade de reconhecer certas atitudes como suas. Nesses casos, a busca da

---

<sup>111</sup> Ver tópico “A relação com o falso *self*”, no item 3.4.

criança não é pelo objeto furtado, mas por afeto e pela capacidade de encontrá-lo (idem, [1967], 1999b). Não há desfrute com a posse do que foi roubado; o que ocorre é uma solicitação por alguma coisa à qual a criança acha que tem direito, como o amor e a atenção da mãe.<sup>112</sup>

Nos casos de comportamentos agressivos, busca-se a provisão ambiental perdida, que, por ser forte e confiável, proporcionava ao sujeito a liberdade de agir. Como nos diz Winnicott, “sem esse domínio firme, uma criança é incapaz de descobrir o impulso, e *só o impulso que é encontrado e assimilado é passível de autocontrole e socialização*” (1999a, op.cit., p.178, grifos nossos). Dessa forma, o retorno da segurança resulta em uma redescoberta da própria agressividade, sendo principalmente na direção dessa vertente que a criança provoca sérios incômodos e reações do ambiente.

O roubar relaciona-se com uma deprivação anterior à que acarreta em explosão agressiva. Contudo, cabe destacar que, quando na época da deprivação original já existe um grau avançado de fusão da motilidade com o erotismo, a criança reivindica o ambiente através de uma mistura desses comportamentos. Nesse sentido, a união dessas compulsões (libidinal e agressiva) representa algo favorável em relação à cura da cisão e ao estabelecimento da capacidade de concernimento.

Além desses, os sintomas de incontinência urinária, desordem generalizada, comportamento tirânico e avidez implacável podem sugerir que está presente um fenômeno

---

<sup>112</sup> Winnicott (1982a) menciona que não há problema no hábito da criança pequena pegar coisas pertencentes à sua mãe, sobre a qual ela pensa ter direitos por conta da crença de tê-la criado. Para ele, essa atitude faz parte do modo inicial de se relacionar. O problema está na regularidade e na compulsão que ocorre a partir de uma deprivação, mesmo que relativa. Quando a criança rouba fora de casa, há um maior sentimento de frustração e a necessidade de encontrar a autoridade paterna, que coloque um limite à sua impulsividade (idem, [1946], 1999a). No entanto, vale ressaltar que, apesar de buscarmos complexificar a preconcebida relação linear entre delinquência e pobreza, não podemos deixar de lembrar um outro tipo de roubo, muito recorrente em nosso país, que tem um significativo percentual da população vivendo em condições de grande miséria. Este é resultado de um desamparo multidimensional e ocorre no processo de luta pela sobrevivência, não só emocional, mas também física.

desse tipo de uma forma mais primitiva.<sup>113</sup> Todos esses comportamentos são relacionados à rebeldia habitual de crianças (que, se têm confiança nos pais, provocam tremendas confusões com sua irresponsabilidade) e, principalmente, adolescentes sadios (que sentem necessidade de se contrapor às pessoas que lhes são referências para constituir a própria identidade). O que eles têm de específico, além da forte intensidade e da persistência, é um *caráter perturbador que é explorado* pelo sujeito para testar o meio e recuperar seu sentimento de culpa (idem, [1958], 1982 b).

Para Winnicott ([1956], 2000), a enurese pode ter dois significados: a regressão durante um sonho ou a compulsão de reivindicar o direito de urinar sobre o corpo da mãe. Quanto à avidez (que pode se manifestar por uma sofreguidão impiedosa – gula ou impulso compulsivo por comer - ou por uma inibição do apetite)<sup>114</sup>, ele a indica como precursora da compulsão por roubar e afirma que pode ser curada pela adaptação terapêutica da mãe. Essa adaptação permite que o ódio contra ela (por suas falhas) se expresse e que a criança regrida para, mais uma vez, ter confiança no ambiente e brincar livremente. Mesmo assim, até ter certeza de que o lar e/ou a instituição conseguem suportar o que ela pode fazer para desorganizá-los:

“O ambiente terá de ser *testado e retestado* quanto à sua capacidade de suportar a agressão, de prevenir ou reparar a destruição, de reconhecer o elemento positivo da tendência anti-social, e de prover e preservar o objeto que deve ser buscado e encontrado” (idem, 2000, op.cit., p.415, grifos nossos).

---

<sup>113</sup> Winnicott ([1956],2000) também se refere à compulsão por compras e à vadiagem como sintomas da tendência anti-social nos adultos.

<sup>114</sup> O autor diferencia o impulso amoroso primitivo (presente em todos os bebês antes do concernimento) da sofreguidão impiedosa (conseqüência de certo nível de privação). Dias (2000, op.cit.) acrescenta que “o fator de reconhecimento da diferença entre voracidade e avidez é o valor do incômodo que a criança causa na mãe” (p.23).

Os cuidados adequados no início da vida geram um sentido de segurança que leva ao autocontrole e dispensa a segurança *imposta* de fora. Todavia, a criança anti-social, por não ter um bom ambiente interno, necessita de um controle externo para poder usufruir de sua criatividade. Enquanto está sob um forte domínio, ela parece estar bem, mas, se lhe for dada liberdade, ela pode sentir que vai enlouquecer. Sua transgressão às regras sociais busca restabelecer uma experiência *contínua* de controle proveniente de autoridades respeitadas, firmes e acolhedoras (idem, [1946], 1999a).

Logo, ao ampliarmos nosso modo de olhar para certos comportamentos difíceis e provocativos, atentamos para um SOS e, ao mesmo tempo, para um sinal de esperança de preencher a lacuna provocada pela descontinuidade ocorrida. Essas crianças e adolescentes que mentem, roubam, são extremamente desorganizados ou agressivos, na maior parte das vezes, estão buscando recuperar uma relação de confiabilidade com o ambiente, através de um apelo para que este cumpra seu papel de continência e provisão uma vez interrompido, permitindo, com isso, liberdade para agir e ser espontâneo. O alerta de Winnicott é que o perigo maior se dá quando a falta do ambiente é excessiva (com demasiada indiferença ou repressão) e a esperança de visibilidade não se faz mais presente. Aí devemos temer a *violência* de quem foi mutilado em sua experiência subjetiva de tal forma que não pode se sentir responsável por sua agressividade (Bezerra Jr., 2005).

### 3.3.3 Quando a situação se agrava: a delinquência e a psicopatia

Como apontamos, o termo tendência anti-social pode ser aplicado a sujeitos considerados normais que apresentam, em momentos de esperança, distúrbios de conduta.<sup>115</sup> Quando nos referimos à delinquência, já estamos nos remetendo a uma *defesa* anti-social organizada (sobrecarregada por importantes ganhos secundários e reações sociais) e afastada da origem da privação. Esses sujeitos, que tendem a cometer atos anti-sociais mais sérios e até verdadeiros crimes, perderam sua capacidade de concernimento. São bastante inibidos no amor e só são capazes de sentir a realidade da violência. Sendo assim, fica ainda mais difícil de enxergar o apelo que move tais atitudes e há necessidade de um pai rigoroso e forte para o adolescente poder recuperar seus impulsos primitivos de amor e desenvolver sua responsabilidade por eles.

O autor propõe uma correlação entre a tendência anti-social na infância, a delinquência na adolescência e a psicopatia na vida adulta. Tendo ocorrido as condições que levam a uma tendência anti-social na infância, se a situação não for bem manejada e a comunicação inconsciente compreendida, os mecanismos psíquicos que se instalam no sujeito vão se intensificando e, gradualmente, se transformam nos quadros delinquentes comumente observados.<sup>116</sup> Se, mais uma vez, durante a adolescência, o ambiente não propiciar meios para

---

<sup>115</sup> Winnicott ([1963], 1999a) também utiliza a expressão “distúrbios de caráter” para referir-se a uma distorção da estrutura do ego, que, não obstante, mantém a integração. No **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV)**, um padrão persistente de comportamento que viola o direito dos outros e as regras sociais vigentes é inserido no quadro de “Transtornos de Conduta”, podendo o sujeito em questão ser diagnosticado com “Transtorno Opositivo Desafiador”. Já comportamentos estritamente agressivos estão inseridos na categoria dos “Transtornos no Controle dos Impulsos” (apud Maldonado & William [2005] e Meneghel et al [1998]). Cabe destacar que, se a leitura das experiências subjetivas for feita apenas com a lente psiquiátrica, corremos o risco de restringir as considerações etiológicas a aspectos constitucionais, o que, como temos observado, não esgota as possibilidades de entendimento a esse respeito.

<sup>116</sup>A criança tem que confiar na estabilidade do novo ambiente antes que as defesas (contra a ansiedade intolerável, sempre suscetível de ser reativada por uma nova falha) possam ser abandonadas.

o sujeito recuperar sua confiança e seu sentimento de pertencimento social, a dissociação psíquica é agravada e a psicopatia pode se instalar, com características mais profundas, mas essencialmente parecidas com as dos quadros iniciais.

Como vimos, Freud (1916) explica a delinqüência e os crimes decorrentes em função de um sentimento de culpa do sujeito - originado na ambivalência inconsciente do complexo de Édipo – que não encontrou outra saída senão a destruição. Dito de outra forma, os crimes seriam cometidos por pessoas que, em razão de seus conflitos *internos*, precisam de atuações que justifiquem sua culpa e a aliviem através da punição. Winnicott também acredita que existe uma relação com o sentimento de culpa (ou melhor, de concernimento), mas que é na *ausência* deste - que depende de um ambiente facilitador para ser desenvolvido - que acontecem os crimes mais violentos. Estes são, muitas vezes, a única forma que o psicopata encontra de sentir-se real. Em suas palavras:

“Encontramos o criminoso envolvido numa tentativa desesperada de se sentir culpado (...). Para desenvolver a capacidade de sentimento de culpa, tal pessoa precisa encontrar um ambiente de tipo especializado; na verdade, precisamos prover para ele um ambiente que corresponda ao que normalmente é necessitado por um lactente imaturo. É notoriamente difícil prover tal ambiente, que deve estar capacitado para tolerar todas as tensões resultantes da falta de consideração e impulsividade. Estamos lidando com um lactente, mas com um que tem força e a astúcia de uma criança mais velha ou mesmo de um adulto” (Winnicott, 1982b, op.cit., p. 30).

### 3.3.4 Tratamento

Privações relativas do ambiente são bastante comuns e a capacidade de repará-las, com o restabelecimento da confiança, também o é. Desse modo, Winnicott acreditava que um grande número de casos de crianças que apresentam tendência anti-social pode ser tratado com

---

êxito, nos primeiros estágios, pela própria família. O ambiente torna-se terapêutico-curativo por ser estável e tolerante e pelo seu rearranjo adaptativo, às vezes, de longo tempo. Atos compreendidos e atendidos de modo imediato poderão ser tratados, evitando a delinquência. Como exemplo, no caso de furto, a conduta mais apropriada não seria chamar a criança de ladra e nem lhe pedir para explicar o porquê de seu ato, uma vez que ela age compulsivamente e não saberá responder de forma verdadeira. Pais inquisidores podem piorar as situações de roubo e incentivar a mentira. Em contraponto, a tolerância ao furto permite a esperança pela manutenção da crença de que o mundo lhe deve algo.<sup>117</sup>

Contudo, Winnicott propõe que essa “terapia relativa à falha do amor materno” (idem, 2000, p.414) só tem êxito se a deprivação não tiver sido severa demais.<sup>118</sup> Nesses casos, o tratamento sugerido pelo autor *acrescenta* - a esse ambiente forte e propiciador de assistência e amor, no qual a criança pode vir a re-experimentar os seus impulsos - a psicoterapia individual, que objetiva tornar a criança capaz de completar seu desenvolvimento emocional e reviver a experiência da deprivação, por meio da transferência e da sobrevivência do analista aos ataques que venha a receber.<sup>119</sup> A função primordial do analista seria a de fornecer um ambiente de *holding*, no qual haja um acolhimento da comunicação feita e uma reparação do que foi vivido através de uma nova experiência de confiança. Pode-se também achar ajuda em

---

<sup>117</sup> Uma das grandes dificuldades para quem realiza o tratamento dessas crianças e adolescentes é suportar a fase de *melhora*, na qual as transgressões são justamente dirigidas para quem cuida e dá afeto a eles.

<sup>118</sup> Winnicott ([1956], 2000) faz uma importante diferença entre terapia e mimo. Se a mãe tem complacência com seu filho por conta de uma formação reativa derivada de seus próprios complexos, ela mima. Já se ela percebe que as exigências da criança precisam ser correspondidas, o que ela faz é terapia.

<sup>119</sup> Mais uma vez, lembramos que sobreviver não é aceitar tudo e, sim, *apesar* da raiva, não se vingar (idem, [1949], 2000).

uma instituição na qual existam pessoas sensíveis a essa situação, como em uma escola (em casos mais brandos)<sup>120</sup> ou em reformatórios (em casos mais graves).<sup>121</sup>

Quanto mais tarde o benefício é oferecido pelo ambiente, mais difícil de ser aceito, já que a capacidade para recuperação varia segundo o grau de perda da consciência do ódio e da capacidade primária de amar. Como Winnicott afirma, “não podemos esperar curar muitos daqueles que se tornaram delinquentes, mas podemos esperar compreender como *prevenir* o desenvolvimento da tendência anti-social” (1982b, p.30, grifos nossos). Além dos pais, profissionais de saúde e educação têm um papel fundamental neste nível de intervenção em que os sintomas ainda não indicam a presença definitiva de uma patologia severa.<sup>122</sup>

### **Compreensão x sentimentalismo**

“Os magistrados num juizado de menores não podem pensar apenas no ladrão como doente e não podem ignorar a natureza anti-social do ato delinqüente, bem como a irritação que o mesmo deve engendrar na parcela localizada da sociedade que foi afetada” (idem, 1982 a, p.188).

O crime produz sentimentos de vergonha pública, vingança e raiva. Winnicott nos lembra que mesmo que haja a compreensão do sentido de determinados atos, isso não diminui esses sentimentos em quem foi afetado e nem o seu estímulo de responder moralmente a eles. Sua proposta não é a de um sentimentalismo em relação aos adolescentes delinquentes. Ele acredita que esta atitude tenha um efeito devastador por dois motivos: contém um ódio e um

<sup>120</sup> A criança saudável vai para escola querendo que esta a ensine a manter, desenvolver ou modificar seu ambiente. Já a criança desajustada necessita de um ambiente que enfatize mais a administração do que o ensino (idem, [1955], 1999a).

<sup>121</sup> Em seus artigos **Correspondência com um magistrado** ([1944], 1999a) e **A criança desapossada e como pode ser compensada pela falta da vida familiar** ([1950], 1999a), Winnicott elenca diversos tipos de instituições que poderiam funcionar como locais ideais para tratar crianças e adolescentes com esses problemas, assim como suas funções, indicações e contra-indicações. São elas: lares adotivos, pequenas residências, alojamentos menores, alojamentos maiores e grandes instituições.

<sup>122</sup> Discutiremos esse ponto nas Considerações e Contribuições Finais deste trabalho.

desejo de destruição inconscientes (que logo virão à tona) e pode levar o jovem, na busca por reencontrar os limites oferecidos pelo ambiente, a mostrar de forma mais direta a destrutividade que, em um meio menos sentimentalista, poderia ser comunicada através do desejo de reparar.

A função da lei (e do Juiz que a representa) é expressar esses sentimentos da sociedade e, ao mesmo tempo, proteger o criminoso contra a vingança inconsciente e cega. Nesse sentido, o autor destaca que é necessária a prescrição de um tratamento, mais do que de uma punição (esta só tem valor para o delinqüente quando faz ressurgir uma figura paterna forte e confiável), ao mesmo tempo em que chama a atenção para o perigo de medidas estritamente terapêuticas nas decisões judiciais.<sup>123</sup> Ademais, Araújo (2005) revela que muitos pais de adolescentes em conflito com a lei apelam à figura do Juiz (autoridade legal) na esperança de que seus filhos, na falta de um continente familiar adequado, tenham um princípio ordenador.<sup>124</sup> O próprio adolescente delinqüente endereça à sociedade a responsabilidade por sua carência e, logo, pela tomada de uma posição firme e protetora. O limite, entendido como forma de contorno, propicia visibilidade e demonstra amor, justamente o que os gestos anti-sociais buscam.

Mesmo na vida cotidiana, Winnicott alerta para o prejuízo do que chama de “criação sentimentalista”, a saber, a educação que nega a agressividade infantil pela dificuldade do

---

<sup>123</sup> Neste ponto, Winnicott e Lacan têm um pensamento convergente. O último, em um artigo intitulado **Premissas a todo desenvolvimento possível da criminologia** (1950), afirma que a cura de um sujeito criminoso deve passar pela integração de sua responsabilidade e que isso, muitas vezes, é facilitado pela punição legal. Ademais, a própria caridade tem contragolpes agressivos. O que a psicanálise pode oferecer é a ajuda na restauração da responsabilidade e na humanização do crime. Para ele, “a grande determinação do crime é a própria concepção de responsabilidade que o sujeito recebe da cultura em que vive” (2003, p.130). A diferença é que, para Winnicott, a responsabilidade advém com o cuidado do outro e, para Lacan, ela advém com a internalização da lei.

<sup>124</sup> Em contraponto, a autora, em sua pesquisa, também ouviu pais que, por terem sido maltratados (principalmente pela polícia), temiam que seus filhos sofressem intervenções judiciais. Além disso, sentiam-se acusados pela lei, ao invés de amparados, pelos desvios dos filhos.

adulto de admiti-la em si próprio. Essas atitudes sentimentais geram culpa na criança e a impedem de aceitar, elaborar e utilizar sua agressividade de forma construtiva, o que pode resultar em condutas destrutivas para provocar o meio e fazê-lo reconhecer o que ele insiste em reprimir (Maia, op.cit.). Ao contrário, a aceitação da possibilidade agressiva leva à colocação de limites constituintes, ao invés de regras autoritárias e repressoras.

### 3.4 A submissão impotente e a revolta violenta

“(...) se a sociedade encontra-se em *perigo*, não é por causa da agressividade do homem, mas em consequência da *repressão da agressividade pessoal* do indivíduo” (Winnicott, 2000, op.cit., p.288, grifos nossos).

Baseado em Winnicott, Costa (1984) nos propõe uma esclarecedora interpretação ao suposto paradoxo que apontamos no Capítulo 1 (p.26), desfazendo a confusão entre um suposto “instinto de violência e (...) um instinto agressivo que pode coexistir perfeitamente com a possibilidade do homem desejar a paz e com a possibilidade do homem empregar a violência” (2003, op.cit., p.35). Essa é uma proposta de olharmos a agressividade humana de forma desassociada da violência, da destrutividade, da agressão ou de qualquer patologia do excesso.

A partir dessa leitura, Costa defende que tomar a agressividade instintiva como causa da violência é impertinente por vários motivos, entre eles, pela premissa embutida nesse determinismo de que a violência é produto de uma conduta irracional. O primeiro argumento do autor contra esse pressuposto é o de que irracional é diferente de emocional (emocional é o oposto de indiferente e não de racional). A violência provocada por sentimentos de raiva ou desespero não deixa de ser racional, a não ser em casos de patologia nos quais a clareza da consciência está comprometida.

A favor desse argumento, temos os casos de violência premeditada. A concepção de irracionalidade só ganha sentido quando vinculada à de desconhecimento de causa. O sujeito, com frequência, não tem a consciência do que move suas intenções. Nessa acepção, a conduta da violência pode ser entendida como irracional, pois os objetos para os quais se dirige são substitutivos. Entretanto, mesmo nesses casos (de uma ação destrutiva “irracional”), há a marca de um desejo (consciente ou inconsciente) e, logo, de uma interação humana.

O objeto da agressividade instintiva é arbitrário e pode ser deslocado. Já a violência é o emprego *desejado* da agressividade; tem fins destrutivos. A ação agressiva ganha o significado de ação violenta quando o sujeito violentado percebe um desejo de destruição no sujeito violentador. Sob esse ponto de vista, a violência da imposição cultural não deve ser deduzida da simples coerção imposta ao sujeito (como propõe Lacan), mas seu estatuto depende da finalidade e das conseqüências dessa ação.

A probabilidade de a violência ser banalizada por ser equiparada a um impulso instintivo inevitável é o outro motivo para refletirmos criticamente acerca da suposta equivalência. Essa naturalização da violência é uma forte aliada à sua perpetuação, pois minimiza as chances de combate e de criação de alternativas à situação que se apresenta. Winnicott, em consonância com Arendt, insiste em desassociar a violência de uma fatalidade, marcando, com isso, sua posição em prol de uma análise apurada do ambiente e não, como poderíamos pensar, uma visão ingênua das relações intersubjetivas.

Vimos que a capacidade de concernimento gera um interesse ativo pelo outro, um esforço social de reparação. Já a não-integração da agressividade e a perda de espontaneidade levam à incapacidade de amar e de se compadecer e, conseqüentemente, à violência como única forma de sentir-se real. Além disso, quando o ambiente falha além do suportável para o sujeito e este não tem no que se apoiar para vislumbrar um futuro melhor, passa a cobrar com

juros aquilo do qual se sente privado, convocando (muitas vezes, de forma assustadora) os diversos níveis da sociedade a cumprir o seu papel.

Na tentativa de pensar a violência na estrutura das relações sociais, em seu artigo **Narcisismo em tempos sombrios** (1988), Costa salienta que a “cultura da violência” ilustra como a falência dos Ideais (horizonte simbólico comum) desequilibra a economia egóica, comprometendo o bem-estar do sujeito e da sociedade. Ele destaca a delinqüência como uma identidade marcante dessa cultura, uma vez que toda imagem narcísica que não é sustentada pela dinâmica dos Ideais do Ego é regida pela aspiração de completude, se apresentando ora como absolutamente impotente, ora como absolutamente onipotente.

Quando o comportamento delinqüente mostra-se impotente, vimos o modelo de subserviência voluntária sendo incorporado. O autor nos exemplifica com o burocrata cegamente obediente a qualquer ordem e incapaz de distinguir autoridade de autoritarismo. No extremo oposto, encontramos o arrogante onipotente, que segue a desobediência à lei como lei máxima, demonstrando total desprezo pelo outro. Ele tenta evitar a (inevitável) dependência dos outros, “recusando-lhes o papel de fonte de desejo, prazer e dor” (ibidem, p.171). Lembremos que não nos referimos apenas ao marginal que não hesita em tirar uma vida quando assalta, mas também ao cidadão que não respeita as convenções de trânsito porque pouco lhe importa o que vai acontecer ao outro. Esses sujeitos, sentindo-se na iminência da morte moral e social, tentam dominar o medo, fingindo-se de mortos ou acreditando que podem controlar a morte, matando os outros.

O *sentimento* de onipotência, diferente do que Winnicott postulou como *experiência* de onipotência, é relativo a um poder sem limites e à desesperança em relação à dependência. Sem essa experiência, temos uma incapacidade de ceder à realidade externa ou uma submissão cega e dolorosa à mesma (Winnicott, 1975; [1966], 1999a). Nesse sentido, a degeneração da

agressividade em violência que presenciamos hoje em dia pode ser pensada como o resultado de uma proposta onipotente, reforçada por um ambiente que, desde cedo, *não* possibilitou a ilusão de criação do mundo, que permite acreditarmos que somos partes constituintes dele.

Nos termos de Bezerra Jr.:

“A possibilidade de construção performativa de si e do mundo [tem cedido] lugar à mera existência, a uma vida sem sentido maior do que a sobrevivência ou à fruição imediata e inconseqüente de qualquer experiência que forneça um arremedo de realização ou reconhecimento (...) Essa espécie de seqüestro da agressividade pela violência atinge em especial aqueles indivíduos postos à margem, excluídos; aqueles cuja *invisibilidade social* é quebrada apenas quando o olhar da vítima se dirige àquele que se torna algoz. O paradoxo vivido entre o discurso oficial da sociedade que os identifica como sujeitos de pleno direito e a realidade social que lhes impõe uma condição de não-sujeitos abre um espaço – quase impossível de ser controlado – de apelo à violência. Sem poder viver de maneira satisfatória sua agressividade, impedido de experimentá-la e expressá-la, o sujeito se torna incapaz de brincar, de amar e de trabalhar em conjunto” (2005, op.cit., p.121, grifos nossos).

### **A relação com o falso *self***

Como vimos nas fases iniciais do desenvolvimento, a mãe pode facilitar ou impedir a expressão do verdadeiro *self* de um bebê. Um ambiente facilitador torna possível que o *self* potencial venha a se transformar, pouco a pouco, no verdadeiro *self*, o núcleo do indivíduo, fonte do sentimento de continuar a ser. Todavia, existem situações nas quais o ambiente (não-confiável) impede o gesto espontâneo capaz de revelar esse verdadeiro *self*. Nesses casos, há o desenvolvimento de um falso *self* para estabelecer e manter contato com o ambiente e, ao mesmo tempo, ocultar e proteger o verdadeiro das ameaças de aniquilamento.<sup>125</sup>

<sup>125</sup> Plastino (op.cit) nos chama a atenção para a perspectiva não-essencialista de Winnicott. O falso *self* pode ser considerado uma patologia pelo sofrimento causado ao sujeito e pela sua “incapacidade de se autocriar conforme

O desenvolvimento dessa defesa adaptativa tem o alto preço do viver criativo. Isto é, em decorrência dela, o sujeito tem abalada a sua capacidade de se relacionar intimamente e de ter prazer, apresentando uma vida restrita, reativa e repetitiva, podendo ocorrer: a submissão excessiva às exigências do ambiente, a inibição do brincar e da vida cultural, a diminuição da capacidade de usar símbolos, o aumento da futilidade, a hipertrofia de aspectos intelectuais, a repressão maciça ou explosões instintivas e até estruturas patológicas mais sérias, com organizações defensivas que *bloqueiam* a espontaneidade e a criatividade e proporcionam o sentimento de irrealidade e inutilidade diante do mundo.

Para entendermos melhor, vale a ressalva de que todos os sujeitos têm um *self* adaptado, com uma atitude social amável e comprometida, e um *self* privado, que só aparece na intimidade. Essa habilidade de conciliação é considerada por Winnicott como uma aquisição saudável do crescimento e se diferencia da patologia, na qual ocorre a cisão desses *selves* na mente (com o verdadeiro *self* oculto), podendo chegar à esquizofrenia e levar ao suicídio. Entre os dois extremos, há gradações intermediárias (Winnicott, [1960a], 1982b; [1964], 1999b).

Os sintomas citados geralmente causam menos incômodos à sociedade do que as transgressões anti-sociais e podem até levar a um estatuto de sucesso. Na versão mais comum do que Winnicott postulou como uma “tendência pró-sociedade, mas antiindivíduo” (1999b, p.254), nos deparamos com o que Costa (1988) denominou de o *burocrata servil*. No entanto, esses mesmos sujeitos, quando são chamados a contribuir ou quando vão à busca do sentimento de realidade e de que a vida vale à pena, podem ter atitudes impulsionadas por uma

---

a singularidade de seu movimento vital” (p.6) e não devido a um afastamento de uma essência natural que precede a sua existência (como poderia, erroneamente, ser entendido o verdadeiro *self*).

*revolta violenta*, que se vincula mais ao desespero do à esperança e, por isso, representa um grande perigo.

### 3.5 Um novo olhar para os casos apresentados

“A dificuldade [de tratar uma criança carente que já seja mais velha] provém da necessidade que a criança tem de fazer teste e de ver se (...) agüentam a destrutividade ligada ao amor primitivo (...) Se você começa a amar uma criança que não foi amada, no sentido pré-verbal, pode ser que você se veja em apuros. De repente, você é roubado, as janelas são quebradas, entre outras coisas terríveis (...) [Depois], você vai ser amado por ter sobrevivido” (Winnicott, 1999b, p.143).

Ao investigar uma nova teoria<sup>126</sup> fui à busca de algo que ampliasse meu olhar (o qual eu percebia limitado e limitante) e me permitisse melhor ajudar esses jovens, entendendo suas mensagens e orientando familiares e educadores que lidam com eles sem saber como agir. Diante do exposto nos itens anteriores, podemos perceber a relevância de reconhecermos certos comportamentos geralmente descritos como “agressivos”, “rebeldes” e “desonestos” como possíveis sintomas de uma tendência anti-social. A partir destes, devemos ficar atentos à possibilidade da existência de uma descontinuidade significativa na vida da criança (como rupturas extremas de formas habituais de convívio) e aos sentidos que suas atuações podem ter: menos de desespero do que de esperança, menos de maldade do que de carência, menos de destrutividade do que de apelo.

A idéia de haver uma desconfiança básica diante do outro, que não permite que o sujeito valorize nem mesmo as atitudes de cuidado que receba de forma adequada depois da deprivação, ajuda a entender o que muitas vezes é descrito como ingratidão ou não-

---

<sup>126</sup> Nova porque, até então, desconhecida por mim.

reconhecimento dos cuidados recebidos (idem, [1963], 1999a). A criança ou o adolescente age como se os outros tivessem deixado de ser confiáveis após terem feito ele acreditar que seriam e, assim, vai testando o ambiente até reaver a crença em sua indestrutibilidade. Isso faz parte do seu processo de recuperação e, quando dirigido a pessoas das quais ele se sente próximo afetivamente, representa um sinal de melhora.

Todavia, quando esses atos não são compreendidos, pode haver um abandono do caso, “não necessariamente porque a situação não pode ser tolerada mas (com igual probabilidade) porque os responsáveis pelo caso ignoram que essas fases de atuação são inerentes e podem ter um valor positivo” (ibidem, p. 283). No caso de Rafael, acredito que os furtos e as mentiras – mesmo os dirigidos diretamente à equipe – não eram atos delinqüentes e nem chegaram a se tornar intoleráveis (pelo menos, para mim). Antes disso, agimos exercendo a função *paterna* de forma *estricta*, ou seja, cortamos o que nos pareciam ser atitudes de quem precisava de limites para aprender a viver em sociedade.

Com Winnicott, pude ir além nesta percepção. A lei que barra deve ser posterior à lei que orienta, oferecendo contorno. Na vida de Rafael, a questão dos limites era secundária, ou pelo menos vinculada, à carência de amor. Sua mãe o tinha abandonado, não queria saber dele e nem ser reconhecida enquanto tal. Esse abandono radical o fez reviver um outro ainda mais primitivo (o dos seus pais biológicos) e seus sintomas foram exacerbados como uma estratégia de sobrevivência *psíquica*. As mentiras contadas pelo adolescente, em especial, a que envolvia a saída da casa de sua mãe, era como um remendo imaginário em uma história de deprivações seqüenciais. Roubava - de forma compulsiva, sem saber por quê<sup>127</sup> – para reclamar o que tinham lhe tirado. Rafael não possuía um comportamento agressivo; ao contrário, era muito

---

<sup>127</sup> Percebi logo que não adiantava perguntar sobre a causa de seus atos ou buscar uma confissão, pois ele não sabia responder e não podia confessar algo pelo qual não se sentia responsável.

carinhoso e atencioso. As únicas atitudes que iam nesta direção diziam respeito à madrasta, da qual parecia ter raiva por disputar a atenção do pai e, de alguma maneira, ocupar o lugar da mãe.

Passados alguns meses de nosso convívio, seu pai estava mais presente (mesmo quando viajava), sua madrasta mais paciente e atenciosa e nós permanecíamos ao seu lado, apesar de suas constantes provocações. Hoje, vejo que, no momento em que estava se sentindo mais acolhido, com mais esperança de recuperar um ambiente confiável e estável, testou – de forma mais direta - o nosso carinho e a nossa permanência ao seu lado. E, apesar do que pudemos fazer durante esse tempo, acredito que falhamos em um momento crucial, pois não sobrevivemos ao seu teste.<sup>128</sup> Não soubemos dar os limites necessários para sua própria organização, mantendo a possibilidade de criação e transgressão ao mesmo tempo (pelo menos, não até o fim). Não entendemos que esses testes ocorriam devido às suas vivências anteriores e ainda bastante presentes. Enfim, não suportamos a idéia de que ele poderia não estar grato a nós e tomamos seus atos de forma *pessoal e negativa*, como uma traição.

O caso de Leandro também foi de difícil manejo para mim. Com o passar de nossos encontros, percebia nele um olhar mais alegre, mais confiante, mas, como os comportamentos da criança eram cada vez mais difíceis de lidar (a escola não queria mais aceitá-lo devido às suas suspensões frequentes), a terapia era *acusada* de vilã, pois lhe oferecia o respaldo para fazer o que quisesse, já que o pai havia sido orientado a tentar outras formas de castigo que não fossem severas como as que ele usualmente aplicava. A forma de intervenção, enquanto eu tive contato com o pai e com a madrasta, foi mostrar-lhes o quanto a história de abandonos e separações de Leandro devia ser difícil para ele e o quanto influenciava na sua dificuldade de

---

<sup>128</sup> Essa idéia já existia enquanto sentimento, ou seja, eu já tinha dúvida se minha conduta (em consonância com a de toda a equipe) havia sido terapêutica, o que foi uma grande motivação para a proposta de reflexão e estudo aqui apresentada.

ver, em qualquer pessoa, uma figura de autoridade à qual ele devesse amor ou respeito. Como vimos, segundo Winnicott, esses sentimentos estão diretamente vinculados à confiabilidade e previsibilidade ambiental, o que estava ausente de sua vida desde que era bem pequeno, impedindo também o desenvolvimento da capacidade de sentir-se preocupado pelo que fazia.

A angústia maior se deu quando achei que, mais uma vez, o ambiente iria se desfazer, isto é, não iria sobreviver aos testes recorrentes feitos por ele, que chegava a dizer que duvidasse que o pai e a madrasta o agüentassem durante muito tempo. Quando perdi o contato com a família, a dúvida sobre qual seria a melhor contribuição que poderia fazer à criança foi grande. Deveria contatar o Conselho Tutelar para tomar as providências caso Leandro tivesse sido abandonado de novo ou mesmo impedir que tal situação ocorresse? Ou, baseada na crença no direito à livre escolha do pai e da madrasta sobre como cuidar da criança, acreditar que a intervenção de uma outra instituição, à revelia deles, poderia piorar a relação já tão difícil? Na época, apostei neste último pressuposto. Atualmente, avalio que a intervenção do Conselho, caso tivesse um caráter preventivo, e não punitivo, poderia ser útil, um gesto de proteção a Leandro. Talvez a exigência de que ele e seus responsáveis freqüentassem nossos encontros, ao invés de abusiva, como eu acreditava ser, pudesse ser um mal necessário.<sup>129</sup> Talvez uma decisão judicial mais enfática (como a perda da guarda, que ainda estava com a mãe), caso eles não quisessem seguir as recomendações dadas, também não fosse uma medida tão radical, mas a chance de Leandro obter um limite que o contivesse e o amparasse. Afinal, conforme nos orienta Costa, “quando as famílias falham em sua função continente, os dispositivos de redes sociais têm importante papel a cumprir” (2005, p.317).

No caso de Marcos, acredito que, sob certas condições de adaptação, a melhora poderia acontecer naturalmente. A oferta de lugares que o acolhessem, que não fossem “a casa dos

---

<sup>129</sup> Esse ponto foi, por diversas vezes, motivo de discussão nos atendimentos do Grupo de Reflexão.

outros”, na qual se sentia sempre um visitante ou um invasor, já permitiu que uma parte de seus problemas (a elaboração do luto pela morte da mãe) pudesse começar a ser resolvida. Nesse sentido, a orientação à família e, principalmente, à escola quanto à carência escondida por detrás da face emburrada, foi tão ou mais importante do que a psicoterapia. A melhora de seu comportamento parecia demonstrar que suas questões estavam sendo trabalhadas (talvez um falso *self* tivesse surgido em sua defesa), mas o aparecimento do pai fez ressurgir a *esperança* de que algo realmente bom poderia ser proporcionado pelo ambiente ao seu redor, junto com o sentimento de que ele não poderia mais suportar ser tolhido de suas oportunidades de vínculo. Como afirma Winnicott, “o anti-social endurecido tem que se defender até da esperança, porque sabe, por experiência, que a dor de perder repetidamente a esperança é insuportável” (1999 a, op.cit., p.232).

A inconstância de seu humor e suas atitudes desafiadoras levaram ao retorno das sérias brigas com o tio, com o primo e com colegas, e estas surtiram em ameaças de abandono por parte da tia, pela qual ele apresentava uma grande consideração. Ao dizer que não tinha que pagar um preço tão alto pelo que não era responsável, a família substituta demonstrava que também não iria sobreviver aos testes realizados por Marcos. Devido a um entendimento da psicanálise voltado apenas ao modelo de responsabilização do sujeito, as intervenções feitas na terapia eram dirigidas a uma possível sabotagem de Marcos acerca dos cuidados oferecidos por essa família. Em contraponto, a criança dizia, às vezes de forma direta, que a responsabilidade pelas discontinuidades ambientais não cabia a ela e que o mundo lhe devia algo. O modelo do cuidado indicado por Winnicott ([1963], 1999a) e defendido por Souza (op. cit.) longe de trair a potência do sujeito ou impedir sua implicação, lhe permite conquistar ou recuperar capacidades (como a de concernimento) a partir da disponibilidade de um ambiente

indestrutível, que acolha, compreenda e tolere suas atuações para que, em um momento posterior, ele possa dispensá-las.

Tanto nesse caso como no de Leandro, o meu sentimento de frustração foi diferente do que houve no caso de Rafael, por acreditar que os problemas pessoais dos membros das famílias envolvidas - como as sérias dificuldades financeiras - serviram como complicadores da já difícil relação estabelecida com as crianças, culminando no afastamento precoce destas da terapia e no conseqüente impedimento que os testes fossem também dirigidos a mim. A realidade desses sujeitos é bastante complexa e envolve diversas dimensões de desamparo e carência. Como sabemos, os fatores sociais influenciam nas tramas familiares e, conseqüentemente, nas histórias subjetivas, mas as intervenções nem sempre podem ocorrer nos três níveis, o que, muitas vezes, representa uma limitação significativa.

De qualquer forma, se avaliarmos cuidadosamente as possíveis ações para os casos apresentados, podemos perceber que a diferença entre o pensamento de Winnicott e Lacan vai ter conseqüências para o rumo de suas propostas clínicas e sociais. De um lado, há o entendimento da função paterna (portadora da lei) como o estruturador primordial da subjetividade. Aqui, falamos da *estrita* falta de limites como fator desencadeante da violência concreta, bem como de diversos outros sintomas atuais. Do outro lado, existe a visão de que a provisão do afeto e de condições ambientais acolhedoras é a determinante mais fundamental para o sujeito ser capaz de agir criativamente e de se responsabilizar por seus atos. Ou seja, para Winnicott, a violência está relacionada mais à falta de um ambiente suficientemente bom, que sobreviva às expressões da agressividade sem se sentir ameaçado, do que a uma simples ausência de medidas de contenção. Para entendermos melhor essa diferença, devemos lembrar que, em Winnicott, oposição e limite não significam repressão, interdição ou punição. Estão mais relacionados às idéias de consistência e segurança e, por isso, ao acolhimento e à

## CONSIDERAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES FINAIS

“Frequentemente, uma criança sofre nas suas relações e na escola aquilo que lhe faltou no verdadeiro lar” (Winnicott, 1982 a, p.258).

“O poder [contraponto da violência] só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e novas realidades” (Arendt, 1999, p.212).

Partindo do trabalho como psicóloga em uma escola e das questões que este suscitou em mim - como a dificuldade de familiares, profissionais de educação e de saúde em lidar com comportamentos considerados anti-sociais - busquei interlocução com teorias que ampliassem meu olhar e me incentivassem a ter ousadia de propor estratégias mais eficientes. A escuta dos discursos e a leitura das realidades puderam, então, acontecer de outra maneira, marcando uma significativa diferença para o modo anterior de compreender certas manifestações agressivas e situações violentas. Nesta seção conclusiva, a proposta é relacionar os conhecimentos obtidos e refletir acerca da inserção destes no campo das práticas educacionais.

Durante o percurso desta pesquisa, pudemos averiguar as percepções que alguns autores, como Sigmund Freud, Jacques Lacan e Donald Winnicott têm a respeito dos termos violência e agressividade. O uso feito por cada um desses psicanalistas está baseado em sua teoria e, por conseguinte, tem repercussões na prática clínica e social dos mesmos. A relevância da *agressividade* pessoal e a marca da intencionalidade destrutiva como característica essencial da *violência* são, em Winnicott, os pontos que procuramos explicar e distinguir. Acreditamos que tal distinção seja de grande utilidade para designarmos diferentes lugares e formas de tratamento aos fenômenos.

Diante da perspectiva mais empírica e menos especulativa de Winnicott, constatamos que problemas com os quais nos deparamos cotidianamente são bem mais complexos e multidimensionais do que certas leituras da metapsicologia freudiana e lacaniana *podem* fazer parecer e do que querem fazer parecer certos discursos apressados ou oportunistas que abundam sempre que esses problemas se tornam objeto de atenção especial na mídia. Na acepção proposta, a violência pode situar-se no plano físico, psicológico ou ético, uma vez que está estritamente relacionada à intenção de *destruir e/ou negar a existência do outro*. Na sociedade ocidental de hoje, devido ao enfraquecimento do poder do Estado (que, em tempos modernos, protegia e assegurava os cidadãos) e de outras instituições – como a Família, a Escola e o Trabalho<sup>130</sup> - que auxiliam na estruturação do sujeito e na organização da vida do cidadão, há um estímulo exacerbado à autonomia. Cada um tem que, sozinho, se encarregar de sua sobrevivência. Se o faz mal, é considerado fraco e sente-se culpado. A opção pela felicidade deu lugar à sua obrigação. Dito de outro modo, o gozo deixou de ser interdito e passou a ser imposto (Bauman, 1998).

Por conseguinte, o sofrimento está menos relacionado ao conflito (como era no tempo de Freud) do que às sensações de impotência e insuficiência. Dessa forma, vemos que a oferta de saída para quem sofre é um aperfeiçoamento e uma educação para viver melhor em sociedade, que parte do pressuposto que o psiquismo pode servir apenas às finalidades de um ego pragmático, feliz e ajustado às aspirações de uma cultura narcísica (Kehl, 2002). Como a outra faceta da mesma moeda, se as regras e normas impostas não forem aceitas, há um desvio do sujeito, geralmente entendido como doença ou má educação. O diferente não tem vez, fica excluído ou dissimulado, vira produto defeituoso. Um estímulo ao cidadão burocrata e

---

<sup>130</sup> Arendt (1954) indica uma conexão entre a perda da autoridade na vida pública e nos âmbitos privados. “Quanto mais radical se torna a desconfiança face à autoridade na esfera pública, mais aumenta, naturalmente, a probabilidade de que a esfera privada não permaneça incólume” (2000, p.240).

consumidor, que não leva em conta o perigo de uma reação violenta desencadeada pela repressão à espontaneidade do sujeito.

Winnicott enfoca a questão da confiabilidade ambiental como condição indispensável a um desenvolvimento emocional saudável. Atualmente, a ampliação das margens de liberdade está associada à diminuição das margens de segurança. O ambiente de tranquilidade e acolhimento proposto pelo autor perde espaço para outro, no qual imperam a violência, o medo, a desconfiança e a competitividade, em função da frustração da capacidade de agir em conjunto (Arendt, [1969], 1994). A realização desta depende, entre outras coisas, de sentimentos de pertencimento e reconhecimento sociais, diretamente relacionados à confiança propiciada pelas redes que cercam o sujeito.

A representação do outro como *inimigo*, *indiferente* ou *puro objeto* reduz sua humanidade e, logo, a do próprio sujeito, que precisa da alteridade para se constituir. Essa atitude é contrária à de concernimento, na qual o outro importa ao sujeito por princípio, sendo a solidariedade uma forma de expressão do instinto amoroso.<sup>131</sup> Com Bauman, podemos também pensar em uma interessante associação entre a busca por segurança e o consumo desenfreado que temos presenciado, inclusive o de precários laços sociais:

“(…) Quando muitas pessoas correm simultaneamente na mesma direção, é preciso perguntar duas coisas: *atrás* de que e *do* que estão correndo? Os consumidores podem estar correndo atrás de sensações (...) agradáveis (...) mas estão também tentando escapar da agonia chamada insegurança. Querem estar, pelo menos uma vez, livres do medo do erro, da negligência ou da incompetência. Querem estar, pelo menos uma vez, seguros e confiantes; e a admirável virtude dos objetos que encontram quando vão às compras é que eles trazem consigo (ou parecem por algum tempo) a promessa de segurança” (apud Prata, 2002, p.131-132).

---

<sup>131</sup>Bogomoletz (op.cit.) denomina de “moralidade com base na culpa ou na vergonha” a que tem como fundamento a maldade essencial do homem, sendo a inibição e a repressão enxergadas como as únicas medidas cabíveis à sociedade. No entanto, o artigo visa destacar que “a tarefa de *domesticar o bicho homem*, a partir de Winnicott, torna-se obsoleta quanto à sua proposta, e demonstra-se contra-producente quanto ao seu objetivo” (p.26, grifos nossos).

Os efeitos dessa trama social denominada pós-moderna ecoam, em alguma medida, pelo mundo inteiro. Mas, pensando mais especificamente sobre suas implicações para crianças e adolescentes das classes sociais menos favorecidas de nosso país, podemos verificar que, muitas vezes, a exclusão à que estão submetidos – exacerbada pela exposição à *oferta* de consumo e pelo *discurso* sobre igualdade de direitos - potencializa as problemáticas familiares<sup>132</sup> e a falta de suporte oferecido, levando o sujeito à sensação de invisibilidade e à conseqüente desvalorização da vida.<sup>133</sup>

No entanto, fatores como a má distribuição de renda, o desemprego e a instabilidade profissional, o aumento do narcotráfico, a descrença na justiça, a mitificação de bandidos facilitada por parte dos meios de comunicação, entre outros, apesar de fortes condicionantes para a dificuldade de erradicação da violência - pois alimentam seu círculo vicioso -, não esgotam a explicação acerca de sua massificação. Em *complemento* a esse enfoque, ressaltamos a importância de refletirmos acerca das experiências subjetivas (construídas com base nesse ordenamento simbólico), em especial, da busca por visibilidade, valorização, reconhecimento e pertencimento, condições que são cruciais para o sentimento de responsabilidade - portanto, para não degradação da agressividade em violência - e que vêm sendo negadas à maioria da população brasileira.<sup>134</sup> Jovens como Rafael, Leandro e Marcos também travam uma luta contra a violência *sofrida* por eles, denunciando as (sucessivas)

<sup>132</sup> Tais como: a presença de diversos tipos de violência, o desaparecimento ou o alcoolismo de um dos pais e a incoerência da conduta dos responsáveis (da convivência ou submissão à agressão ou rejeição).

<sup>133</sup> Outeiral (2003) aponta como fatores agravantes o desencadeamento precoce e a brevidade do processo de adolescência desses estratos, por um lado, e, por outro, o fenômeno que ele denomina “adulescência”, qual seja, o ideal de continuar a ser adolescente, que provoca a escassez de padrões adultos que sirvam como modelos identificatórios positivos e estruturantes para os adolescentes. Com frequência, esses modelos de identificação são encontrados no tráfico e na violência, o que contribui para o fascínio pela marginalidade.

<sup>134</sup> “Winnicott chega a dizer que o medo de uma vida sem sentido é maior que o medo da morte, e que mais importante do que estar vivo é sentir-se real, ou seja, ter sua existência reconhecida (e desejada) por um outro significativo” (Bezerra Jr., no prelo, op.cit., p.28). A relevância de ser reconhecido e valorizado enquanto sujeito e cidadão pelo outro e pela sociedade é ilustrada na impressionante resposta de uma criança envolvida no tráfico quando perguntada se não tinha medo de morrer: “Se eu morrer nasce outro que nem eu. Ou melhor, ou pior” (extraída do documentário *Falcão – meninos do tráfico* de MV Bill e Celso Athaide).

falhas do ambiente e nos convocando (juízes, médicos, psicólogos, educadores, etc) a identificar seus sinais, desvendar seus significados e propiciar a confiabilidade ambiental anteriormente perdida.

Através de Winnicott, analisamos como e por que a saúde mental é construída na infância e na adolescência. Diante do quadro exposto, podemos pensar de que forma a Escola – que, em seguida e de forma complementar à família, serve como a maior instituição de referência para o início da vida social - pode, ao exercer sua função de auxílio na construção da cidadania, funcionar como um ambiente que auxilie o acontecimento de um desenvolvimento emocional saudável e de uma inserção social ativa.

Para o autor, criar e conhecer são indissociáveis. Sendo assim, o espaço escolar é privilegiado para discussões, reflexões, interações, construções e desconstruções (inclusive de conhecimentos), brincadeiras, atividades culturais, artísticas e esportivas, entre outras que o autor denomina transicionais, que ajudam a aprendizagem e permitem produzir sentidos e vínculos.<sup>135</sup> Nesse sentido, a escola pode ser pensada como um espaço potencial devido às chances de, favorecida pela oferta de uma confiabilidade ambiental, proporcionar aos seus alunos, sujeitos e cidadãos em desenvolvimento, um novo olhar e uma nova escuta que lhes permita desenvolver suas capacidades e habilidades, elaborar conflitos, re-significar suas histórias e dar passos em direção à autonomia e à separação do seu grupo original (Costa, 2005). Esses atos, que põem o uso das palavras e a demonstração dos sentimentos em foco a partir de um ambiente de segurança e liberdade, têm um efeito extremamente psicoterapêutico e exercem um movimento importante de prevenção da violência, pois permitem que o trabalho

---

<sup>135</sup> Nos seus artigos **Darão as escolas progressistas excesso de liberdade à criança? Contribuição para a conferência em *Darlington Hall*** ([1965], 1999a) e **O aprendizado infantil** ([1968b], 1999b), Winnicott afirma que muitas crianças têm dificuldades na aprendizagem porque estão concentradas em uma tarefa mais importante: a descoberta e o estabelecimento de sua própria identidade. Como só é possível aprender com base nas capacidades já existentes, o resultado do trabalho realizado pela escola não deve ser medido em termos acadêmicos.

criativo surja a partir do caos. Ao contrário, uma educação que visa apenas à adaptação do sujeito à sociedade através da transmissão de conhecimento técnico, não priorizando o discurso e a ação, é uma educação que perpetua e reitera a violência. Em outros termos, “quando a palavra não é possível, a violência se afirma e a condição humana é negada” (Oliveira & Guimarães, 2007, p10).<sup>136</sup> Nos termos de Charlot:

“(...) o problema não é fazer desaparecer da escola a agressividade e o conflito, mas regulá-los pela palavra e não pela violência – ficando bem entendido que a violência será bem mais provável, na medida em que a palavra se torna impossível” (2002, p.437).

Para que essa potencialidade se torne real, os educadores têm que lidar com o incômodo de serem contrariados, desobedecidos e criticados. A escolha por permitir e conter - ao invés de esconder, proibir e ignorar – expressões emocionais e sociais de difícil manejo, como as relacionadas à agressividade e à sexualidade, acarreta uma dificuldade ainda maior em tempos como os nossos, nos quais a espontaneidade é considerada desvio ou rebeldia e causa mal-estar, em especial quando se trata de um jovem aluno.<sup>137</sup>

<sup>136</sup> A promoção da saúde e a prevenção de doenças, bastante pregadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) atualmente, inclusive para atividades escolares, podem ser realizadas de diversas formas, dependendo do que for entendido como saúde e doença e de como se acreditar que um processo de doença possa ser evitado ou interrompido. Winnicott nos oferece orientações a esse respeito quando insiste no provimento de um ambiente suficientemente bom como forma de viabilizar uma mudança emocional no sentido do desenvolvimento. Na nossa compreensão, a prevenção não diz respeito ao ensinamento, através de palestras de cunho proibitivo sobre técnicas julgadas apropriadas, mas à promoção de ambientes que facilitem processos contínuos de crescimento.

<sup>137</sup> Em *Moral sexual “civilizada” e doença nervosa moderna* (1908), Freud acusa as práticas educativas que proíbem a manifestação e a curiosidade sexual infantil de inibir a faculdade de pensar e provocar doenças neuróticas. Segundo o autor, essa atitude repressora está pautada nos próprios recalques de quem educa. Cabe ainda salientar que, embora Freud (1912; 1913 a; 1917) apontasse os erros que deveriam ser evitados e afirmasse que uma educação psicanaliticamente esclarecida lidaria melhor com alguns mecanismos infantis sem superestimá-los ou reprimi-los, incentivando processos pelos quais as energias são conduzidas à sublimação, ele não costumava indicar a orientação que esta deveria seguir. De acordo com Millot (1987), a contribuição de Freud à pedagogia consiste na preconização do trabalho analítico de pais e educadores para que tomem consciência dos possíveis males que a educação causou à sua história e não os repita com as crianças. Ele também demonstra preocupação em advertir educadores e analistas quanto à confusão de suas funções, que se tangenciam por ter um objetivo impossível.

Lembremos que a falta de limites impede a criança e, principalmente, o adolescente de exercitar sua capacidade de se organizar, de ser criativo e de experienciar suas atividades instintivas com segurança. Contudo, medidas disciplinares como expulsões e suspensões podem ser consideradas uma punição autoritária e uma repressão inibidora, e não uma colocação firme e madura de limites. Esse é um equívoco freqüente e, segundo Outeiral (2003), os castigos costumam se alternar em três categorias, relacionadas à: violência (quando a punição física é a conseqüência ao desrespeito às regras impostas – não muito comum em escolas); culpa (quando o pensar, o arrependimento e o pedido de desculpas são a seqüência de absolvição); e desqualificação (quando o não-amadurecimento é associado ao erro e à falta de competência). A humilhação afronta ainda mais o sentimento de dignidade pessoal que muitos estão buscando *resgatar* com suas atitudes transgressoras.<sup>138</sup>

Com suas leituras sobre o falso *self* e a moralidade espontânea, Winnicott faz alertas de grande valor, como: a educação que *substitui* o amor, torna-se imposição e está fadada ao fracasso; a provisão de oportunidades para se expressar é mais válida para os jovens do que o ensino da moral; o limite é tanto mais sólido quanto mais emerge do sujeito; e a obediência traz recompensas imediatas e os adultos a confundem com crescimento (Winnicott, [1963e],1982b). No entendimento proposto, a função da escola é *educar*, o que tem o significado etimológico de “colocar para fora”, fazer surgir, criando as condições ambientais para que o sujeito desenvolva, no seu ritmo, o seu potencial. Em contraponto, *ensinar* significa “colocar signos para dentro”, ou seja, fazê-lo reconhecer e acatar o que é dado como correto.

---

<sup>138</sup> Outeiral (2003) acredita que a subjetivação do indivíduo passa pela transgressão das normas da família, da escola e da sociedade. Para ele, o próprio ato de aprender é transgressor, já que rompe-se com um conhecimento para adotar-se outro. Charlot (2002) entende a transgressão como um comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento, mas legal do ponto de vista da lei. Para um estudo acerca dos diferentes pontos de vista sobre o tema, cf **Transgressões** (Plastino, 2002).

Lucinda et al (1999) assinalam que pode ser identificada, nos últimos anos, uma crise no papel da escola devido a três principais motivos: a expansão quantitativa das escolas e dos professores não foi acompanhada de um equivalente aperfeiçoamento qualitativo; a idéia da ascensão social antes assegurada pela escola diverge da percepção empírica atual de que isso nem sempre acontece; e a dificuldade de se achar um consenso sobre limites e regras de convívio social devido ao apelo por liberdade. Arendt, em uma seção sobre **A crise na educação** ([1954], 2000), pondera que a crise só se transforma em desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados e perdemos a oportunidade que esta nos oferece de reflexão.<sup>139</sup>

Em suas observações sobre possíveis soluções internas ao âmbito escolar, Outeiral (2003) cita quatro funções fundamentais a serem desempenhadas: oferecer à criança um novo olhar; educar para brincar; educar para pensar; e incluir os pais. O olhar facilita a singularização atualmente desvalorizada; através do brincar, é recuperada a criatividade abandonada em uma sociedade consumista; ao incentivar o pensar, se resgata e legitima um aspecto fundamental do desenvolvimento e do exercício da cidadania por ora deixado de lado; e, ao ser também uma escola para pais, possibilita um espaço coletivo de diálogo.

Na escola, a identificação de características, necessidades e dificuldades que digam respeito ao desenvolvimento - não só cognitivo, mas também emocional (como os sintomas de uma tendência anti-social) - é facilitada por um convívio diário e olhares menos comprometidos emocionalmente do que o dos pais. O encaminhamento ao psicólogo ou a outro profissional de saúde pode ser bem sucedido caso sirva de auxílio aos envolvidos na

---

<sup>139</sup> Ao falar da crise na educação que os Estados Unidos sofriam há mais de meio século, a autora vincula-a à crise da tradição. Suas palavras nos fazem refletir sobre o que vivemos hoje em nosso país. “O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição” (2000, op.cit., p.245-46).

busca pela discriminação entre dificuldades e distúrbios, por exemplo.<sup>140</sup> Além deste, a professora pode procurar apoio junto aos orientadores educacionais e pedagogos, caso a escola tenha esses profissionais disponíveis. A importância de o educador procurar saber com o quê e com quem está lidando também vai ao encontro da prevenção da violência, uma vez que, ao acolher e sobreviver a comportamentos agressivos, pode evitar que a escola reproduza violências ocorridas no âmbito familiar e que haja uma explosão mais séria, porque mais desesperada, por parte do aluno.

Para que essa detecção possa ocorrer, além de conhecimento e atenção, é preciso que o educador se coloque do lado do aluno, buscando compreender seu comportamento e prover situações propícias à reparação. Isso ocorre quando ele tem um entendimento mais amplo de todo esse processo e percebe a implicação do ambiente escolar nas manifestações observadas. Em **Moral e Educação** (1963e), Winnicott afirma que, inconscientemente, a criança sabe que a obediência e a socialização, quando falsas, estão vinculadas ao desespero, e não à esperança. Por esse motivo, “para a pessoa que é anti-social ou perversa o educador *moral* encontra-se no lado oposto ao seu” (1982b, op.cit., p.97, grifos nossos).

Apresenta-se, então, um outro ponto que julgamos imprescindível: a disponibilidade dos educadores - em especial, dos professores que são presenças regulares e que, por isso, têm, dirigidos a eles, o amor e a agressividade originalmente dirigidos aos pais<sup>141</sup> - de receber

---

<sup>140</sup> Na Introdução deste trabalho, apontamos o problema de encaminhamentos que visam a um diagnóstico imediato ou a uma correção comportamental e não mostram qualquer implicação dos ambientes familiar e escolar a respeito de medidas que possibilitassem o auxílio ao aluno. O outro problema relacionado ao grande número de encaminhamentos é que, infelizmente, na rede pública do nosso estado, atendimento psicoterápico é privilégio de poucos e, se este for visto como a *única* possibilidade de ajuda à criança ou ao adolescente, a exclusão pode tornar-se ainda maior.

<sup>141</sup> Winnicott chega a dizer que “o professor que fornece à criança os instrumentos e as técnicas para o brincar construtivo e o trabalho, e também um objetivo para o esforço através da avaliação pessoal, está na mesma posição de importância ou necessidade daquele que cuida de um bebê” (1990, op.cit., p.94). Freud (1914b) sugere que o comportamento do aluno para com o professor deva ser analisado com base na relação que aquele mantinha com o pai na primeira infância. Arendt ([1954], 2000) discorre acerca da responsabilidade do educador enquanto apresentador e representante do mundo para a criança por meio da autoridade.

gestos de reparação, compreendendo-os e valorizando-os como o pedido de desculpas mais espontâneo e verdadeiro. A oportunidade de *expressão, contribuição e participação* possibilita que a criança usufrua de forma saudável de sua agressividade, tanto em seus aspectos destrutivos quanto construtivos. Com a garantia da possibilidade de reparação dos eventuais danos que possa causar, “o sujeito se vê capaz de arcar com as conseqüências de sua agressividade, liberando sua potência criativa e permitindo que aja no mundo junto a outros sujeitos” (Bezerra Jr., 2005, op.cit., p.120).

Além das atividades mais diretas com os alunos, sugerimos que a relação de confiança se estenda às famílias e seja realizado um trabalho junto aos pais em busca do reconhecimento e da valorização de sua competência, de sua responsabilidade por seus filhos e de seu lugar de continente para os mesmos. Este proporciona ao jovem a liberação da ditadura do prazer e a liberdade de criar/transgredir, pela certeza de que seu ato tem conseqüências, “o que favorece o espaço de *crescimento* pessoal, afetivo e social e, acima de tudo, o espaço de criação de novas normas e regras sociais” (Araújo, 2005, p.359, grifos nossos).

Acreditamos que, se estes pais forem *escutados e orientados*, desde o início da vida escolar, sobre o seu papel na facilitação dos processos de maturação das crianças, eles possam, por exemplo, dar mais atenção para – e, com isso, encorajar – as condutas apropriadas e punir de forma menos rígida as condutas desviantes, entendendo-as como solicitação do que lhes falta.<sup>142</sup> Mais uma vez, atentamos que, para que esse efeito de micro-transformações seja obtido, a base dessa relação deve ser o acolhimento e não a invasão ou a moralidade. Os pais

---

<sup>142</sup>Costa (1984) sugere que ensinar o saber psicológico não leva ao aumento da saúde mental, mas à formação de um “tipo psicológico ordinário”, perfil imaginário de um sujeito satisfeito e realizado por sua boa adaptação à sociedade. “A educação psicológica não produz saúde mental mas reproduz, tão somente, a ordem social (...) Por mais que pretenda dar conta do que distingue os indivíduos e não do que os une; por mais que pretenda incidir no desenvolvimento emocional das pessoas e não em seus valores morais; sua finalidade é a de universalizar particularidades emocionais previamente definidas como saudáveis” (2003, op.cit., p.82; 93).

devem ser reconhecidos como atores pertencentes à estrutura escolar. A culpabilização das famílias pelo sofrimento da criança aumenta a sobrecarga sentida e as afastam de seus filhos e da própria escola. Como fator agravante, vimos, nos casos de Leandro e Marcos, que encontramos dificuldades na participação mais consistente de famílias com múltiplos problemas, o que aumenta ainda mais o valor de uma atuação efetiva por parte da escola.<sup>143</sup>

Sabemos que todas essas propostas apresentam obstáculos para serem realizadas. As questões relacionadas à educação não podem ser segregadas do sistema de ensino no qual estão inseridas, já que são, em grande parte, reflexo do contexto político-social, que envolve diversos níveis de interesses. Um dos pontos que consideramos críticos é a aposta em um ensino mais pessoal diante da cobrança por um ensino massificado (ao estilo de uma linha de montagem industrial), de um enfoque exacerbado na capacitação para o mercado de trabalho (principalmente em escolas particulares) e da sobrecarga de trabalho do professor ao acumular empregos para ter um salário com o qual possa sobreviver (que acarreta um sentimento de desvalorização de sua prática).

Além disso, há a vivência contínua de situações realmente violentas, nas quais imperam o medo, a angústia, a impotência e o desânimo. Esse clima de mal-estar no ambiente escolar pode levar a uma reação defensiva com medidas de caráter estritamente policial, repressivo e punitivo, uma vez que os professores, marcados pela desesperança, acreditam que pouco podem fazer para reverter o quadro que se apresenta.<sup>144</sup> A leitura de Arendt oferece uma aposta na educação como alternativa à violência, mas, em contraponto, nos deparamos com o

---

<sup>143</sup> Outeiral (2006) alerta para o perigo de uma terceirização dos cuidados familiares para a escola, típica de uma sociedade para a qual a responsabilidade tem o peso da culpa. Sendo assim, vale ressaltar que, quando mencionamos uma “atuação efetiva” não estamos nos referindo à tomada das funções materna e paterna por parte da escola; ao contrário, objetivamos um resgate dessa família através do vínculo com a instituição.

<sup>144</sup> Andreazi (1992) cita a fala de uma professora que exemplifica bem esse sentimento de impotência: “Mesmo que eu consiga alfabetizar e deixar essas crianças mais felizes, e os milhões de analfabeto que o Brasil tem? E o prédio caindo aos pedaços? É preciso *primeiro* mudar tudo o que está aí” (p.80, grifos nossos).

entreve de que, em sua maioria, as políticas educacionais que buscam combatê-la estão engajadas em uma reprodução bem-sucedida da ordem estabelecida, detendo-se na tentativa de amenizar e conter a violência que é *expressa* na escola, em detrimento de uma perspectiva mais abrangente, que inclui a reflexão sobre a violência *produzida* – direta ou indiretamente - pelo ambiente (Oliveira & Guimarães, 2007). Como já apontamos, a atualização do sentimento de concernimento – que indica que somos responsáveis não só pelo que chega a nós, mas também pelo outro e pelo que conseguimos articular - encontra grandes dificuldades nos dias de hoje, uma vez que “a experiência de impotência/desamparo [tem sido] levada a um ponto tal que torna conflitante e extremamente difícil a prática da solidariedade social” (Costa, 1988, op.cit., p.165).

Portanto, o objetivo desta seção não é aumentar o peso da incumbência dos professores, esquecendo suas próprias angústias e dificuldades. Esses profissionais também precisam de apoio, de acolhimento e de uma formação continuada em que se discuta o papel da educação e outras questões que afetem o cotidiano escolar, imprescindível para a implementação de quaisquer projetos de melhoria da qualidade do trabalho realizado nas escolas e para a manutenção (ou recuperação) do seu investimento na tarefa educativa. A inquietação e a insatisfação devem ser utilizadas para pensar sobre novas idéias e práticas. Esse é um passo que deve ser garantido pelo poder público: o investimento na formação de profissionais críticos, conscientes de seu papel na constituição das subjetividades de seus alunos e, logo, na formação da *sociedade que vem sendo construída*.<sup>145</sup>

---

<sup>145</sup> Apesar de a formação continuada estar assegurada no artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases, que prevê “um período destinado a estudos, reflexões, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho” (Lucinda et al, op.cit., p.49), as atividades com professores não se constituem uma tarefa simples sem uma mudança *prática* no sistema educacional. Uma atividade que denominamos “Oficina com Educadores” foi realizada pela equipe de saúde no CIEP em que eu trabalhava, mas as dificuldades para marcarmos as reuniões eram grandes, pois não havia, dentro do horário dos professores, um tempo disponível para refletir sobre a sua profissão e as preocupações a ela relacionadas. As turmas “tinham” que assistir às aulas e a eles cabia dá-las. Esse fato

A despeito das limitações e dos empecilhos encontrados, acreditamos que, se os valores dominantes ganham força porque permeiam os laços sociais, é justamente na relação pessoalizada que pode ocorrer a desconstrução e a construção de alternativas a estes. Desse modo, apostamos nas diferentes formas como *o espaço escolar pode se re-apropriar do meio social* ao seu redor, sendo este um desafio extremamente importante de ser enfrentado. Ademais, na visão do sociólogo Charlot (op.cit), apesar da responsabilidade que esse pressuposto faz recair sobre os educadores, há também uma atribuição de dignidade profissional, retirada pelos sociólogos que estabelecem uma relação direta entre o ambiente social e o escolar.

Com a exposição desta dissertação, esperamos contribuir para uma *reflexão* que favoreça a construção de ações educativas que levem em consideração as experiências subjetivas e as vivências sociais dos alunos e professores envolvidos.<sup>146</sup> Dito de forma mais específica: ao apresentarmos a teoria winnicottiana sobre agressividade e tendência anti-social, buscamos oferecer um instrumento a mais para que profissionais ligados à educação possam lançar mão de estratégias de trabalho que sejam identificadas como potencialmente capazes de engendrar transformações em prol da possibilidade do agir em conjunto e do concernimento. Indicamos algumas propostas não-diretivas com a pretensão de suscitar, além da criatividade individual e institucional, a esperança e a ousadia de aplicar intervenções que não se restrinjam a recuperar o declínio da função paterna através de estratégias de controle e correção, mas que propiciem o que consideramos, estas sim, fortes armas contra a irrupção e a

---

aumentou a desesperança desses educadores (que na primeira reunião foram liberados pela direção para participar e demonstraram bastante envolvimento e interesse) quanto à realização de um trabalho com apoio e troca e, por isso, apesar de mais pessoal, menos desgastante. O objetivo da oficina era favorecer um diálogo aberto, a partir do qual as angústias pudessem ser conhecidas e trabalhadas pelo próprio grupo. Mesmo com as dificuldades, nos deparamos com muitos professores politicamente engajados e afetivamente dispostos a investir na melhoria da qualidade de seu trabalho que freqüentavam os encontros sempre que podiam.

<sup>146</sup> Cabe mencionar que temos conhecimento - através da mídia, da literatura e de relatos em Encontros Científicos - de diversas experiências criativas que já vêm sendo realizadas em escolas de vários cantos do país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAM, J. **A linguagem de Winnicott**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- ALVES, A.C. A violência oculta na violência visível: a erosão da lei numa ordem injusta. In: PINHEIRO, P.S. (Org). **São Paulo sem medo: um diagnóstico da violência urbana**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.
- ANDREAZI, L.C. Uma história do olhar e do fazer do psicólogo na escola. In: CAMPOS, F.C.B (Org). **Psicologia e saúde: repensando práticas**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1992.
- AQUINO, J.G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos CEDES**. São Paulo, v.19, n.47, 1998.
- ARAÚJO, S.M.B. A função paterna e a transgressão na adolescência. In: OUTEIRAL, J; HISADA, S.; GABRIADES, R.; FERREIRA, A. (Org). **Winnicott – seminários brasileiros**. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.
- ARENDT, H. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro** (1954). São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A condição humana** (1957). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Sobre a violência** (1969). Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- AZEVEDO, M.A.; GUERRA, V.N.A . Como se conceitua? In: **A violência doméstica na infância e na adolescência**. São Paulo: Robe, 1995.
- BARBOZA, G.G.P. Violência e linguagem: “um convite à interlocução”. In: **Anais da I Jornada de Psicologia – A clínica com crianças**. Rio de Janeiro: Sociedade Pestalozzi, 1998.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 4, n.8, jul/dez 2002, p.432-443.

COSTA, J.F. Narcisismo em Tempos Sombrios. In: BIRMAN, J. (Org). **Percursos na história da psicanálise**. Rio de Janeiro: Livraria Taurus Ed, 1988.

\_\_\_\_\_. **Violência e psicanálise** [1984]. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003, 3ª ed.

\_\_\_\_\_. Criatividade, transgressão e ética. In: PLASTINO, C.A. **Transgressões**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.

COSTA, M.B.M. Considerações sobre identificação e desidentificação na adolescência em situação de desamparo social. In: OUTEIRAL, J; HISADA, S.; GABRIADES, R.; FERREIRA, A. (Org). **Winnicott – seminários brasileiros**. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

DAVIS, M. e WALLBRIDGE, D. **Limite e espaço: uma introdução à obra de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

DIAS, E. O. Winnicott: agressividade e teoria do amadurecimento. **Natureza Humana – Revista Internacional de Filosofia e Práticas Psicoterápicas**. São Paulo, v.2, n.1, p.9-48, 2000.

\_\_\_\_\_. **A teoria do amadurecimento de D.W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

FINK, B. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FREUD, S. Três ensaios sobre a sexualidade [1905]. In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.7.

\_\_\_\_\_. Moral sexual “civilizada” e doença neurótica moderna [1908]. In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.9.

\_\_\_\_\_. Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise [1912]. In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.12.

\_\_\_\_\_. O interesse educacional da psicanálise [1913a]. In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.13.

\_\_\_\_\_. Totem e tabu [1913b]. In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.13.

\_\_\_\_\_. Recordar, repetir e elaborar [1914a]. In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.12.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar [1914b]. In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.v.13.

\_\_\_\_\_. Sobre o narcisismo: uma introdução [1914c]. In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.14.

\_\_\_\_\_. Reflexões para os tempos de guerra e morte [1915]. In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 14.

\_\_\_\_\_. Criminosos em função de um sentimento de culpa [1916]. In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.14.

\_\_\_\_\_. Uma dificuldade no caminho da psicanálise [1917]. In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.17.

\_\_\_\_\_. Além do princípio do prazer [1920]. In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.18.

\_\_\_\_\_. O ego e o id [1923]. In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.19.

\_\_\_\_\_. O futuro de uma ilusão [1928]. In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.21.

\_\_\_\_\_. O mal-estar na civilização [1930]. In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.v.21.

\_\_\_\_\_. Por que a guerra? [1932]. In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.22.

GARCIA-ROZA, L.F. **Introdução à metapsicologia freudiana 3**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

GOFFMAN, E. **Estigma**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

GORAYEB, R. Um analista do cotidiano. **Viver Mente & Cérebro. Memória da psicanálise nº5 – Winnicott**. São Paulo: Ediouro, 2005.

KLAUTAU, P. **Encontros e desencontros entre Winnicott e Lacan**. São Paulo: Escuta, 2002.

KEHL, M.R. **Sobre ética e psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KHAN, M.M.R. Introdução. In: WINNICOTT, D.W. **Textos selecionados: da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

LACAN, J. A agressividade em psicanálise (1948). In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

\_\_\_\_\_. Introdução teórica às funções da psicanálise em criminologia (1950). In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

\_\_\_\_\_. Premissas a todo desenvolvimento possível da criminologia (1950). In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

- \_\_\_\_\_. A metáfora paterna. In: **O seminário – as formações do inconsciente [1957/58]**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. v.5.
- \_\_\_\_\_. A morte de Deus. In: **O seminário – a ética da psicanálise [1959-60]**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997a. v.7.
- \_\_\_\_\_. A pulsão de morte. In: **O seminário – a ética da psicanálise [1959-60b]**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997b. v.7.
- \_\_\_\_\_. **O seminário – os quatro conceitos fundamentais de psicanálise [1964]**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985. v.11.
- \_\_\_\_\_. Do mito à estrutura. In: **O seminário – o avesso da psicanálise [1969/70]**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996. v.17.
- LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1970.
- \_\_\_\_\_. **Antropologia estrutural dois**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1976.
- LIBERAL, E. F. **Construindo escolas promotoras de saúde**. São Paulo: Editora Atheneu, 2003.
- LIMA, J.E.S. Autopreservação e metamorfoses da estrutura sindical brasileira. **Rev. FAE**, Curitiba, v.4, n.2, p.75-83, maio/agosto de 2001.
- LINS, M.I.A. Agressividade e provisão ambiental. **Natureza Humana – Revista Internacional de Filosofia e Práticas Psicoterápicas**. São Paulo, v.2, n.1, p.49-69, 2000.
- LUCINDA, MC.; NASCIMENTO, M.G.; CANDAU, V.M. **Escola e violência**. Rio de Janeiro, DP&A, 1999.
- MAIA, M.V.M. Pode alguém comer seu próprio bolo e continuar a possuí-lo? Reflexões sobre a agressividade na infância a partir do olhar de Winnicott. In: OUTEIRAL, J; HISADA, S.;

GABRIADES, R.; FERREIRA, A. (Org). **Winnicott** – seminários brasileiros. Rio de Janeiro: Revinter. 2005.

MAIO, J.S.M. Abuso sexual intrafamiliar para além da sexualidade – proposta de um novo olhar sob a perspectiva da psicanálise winnicottiana. In: OUTEIRAL, J; HISADA, S.; GABRIADES, R.; FERREIRA, A. (Org). **Winnicott** – seminários brasileiros. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

MALDONADO, D.P.A.; WILLIAMS. L.C.A. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n.3, p.353-362, set./dez. 2005.

MENEGHEL, S.N.; GIUGLIANE, E.J.; FALCETO, O. Relações entre violência doméstica e agressividade na adolescência. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 14(2): 327-335, abr-jun, 1998.

MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1987.

NJAINE, K.; MINAYO, M.C.S. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Interface – Comunic, Saúde, Educ**. Rio de Janeiro, v.7, n. 13, p.119-34, 2003.

OLIVEIRA, W.F.; GUIMARÃES, M.R. **O conceito de violência em Hannah Arendt e sua repercussão na educação**. Disponível em: [www.educapaz.org.br](http://www.educapaz.org.br). Acesso em: 26 de jan.2007.

OUTEIRAL, J.; CELERI, E.H.R.V. A tradição freudiana de Donald Winnicott – A situação edípica. E sobre o pai? **Revista Brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v.36, n.4, 757-778, 2002.

\_\_\_\_\_ ; CEREZER, C. **O mal-estar na escola**. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

\_\_\_\_\_. Existiria o equivalente ao instinto de morte no pensamento de Winnicott? Algumas reflexões sobre ser, não-ser e solidão essencial. In: OUTEIRAL, J; HISADA, S.;

GABRIADES, R.; FERREIRA, A. (Org). **Winnicott – seminários brasileiros**. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

\_\_\_\_\_. **As inquietações dos professores**. Disponível em: [www.joseouterial.br](http://www.joseouterial.br). Acesso em: 20 de set.2006.

PLASTINO, C.A. (Org). **Transgressões**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.

\_\_\_\_\_. Winnicott: a fidelidade da heterodoxia. In: BEZERRA JR, B. e ORTEGA, F. **Winnicott e seus interlocutores**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/ Ed. Ouro, no prelo.

PRATA, M.R. Pulsão de morte e transgressão da ordem: violência e atualidade. In: PLASTINO, C.A. (Org). **Transgressões**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEP**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SALEM, P. Reflexões sobre confiança e hábito em D. Winnicott e J. Dewey. In: BEZERRA JR, B. e ORTEGA, F. **Winnicott e seus interlocutores**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/ Ed. Ouro, no prelo.

SANTOS, T.C. **Anais do 1º simpósio Sintomas, discursos e laços sociais**. UFRJ: Rio de Janeiro, 2001.

SEI, M.B. **Desenvolvimento emocional e maus-tratos infantis na perspectiva winnicottina**. IPUSP: Dissertação de mestrado, 2004.

SOUZA, O. Trauma, defesa e criatividade. In: BEZERRA JR, B. e ORTEGA, F. **Winnicott e seus interlocutores**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/ Ed. Ouro, no prelo.

SZPACENKOPF, M.I.O. Violência: efeito do duplo. In: ARÁN, M. **Soberania**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003.

TOMMASI, M.C.F. O conceito de agressividade na obra de Winnicott. **Infanto – Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência**. São Paulo, v.5, n.2, 73-76, 1997.

- \_\_\_\_\_. Teoria do desenvolvimento paterno-infantil [1960b]. In: **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982b, p.38-54.
- \_\_\_\_\_. A integração do ego no desenvolvimento da criança [1962]. In: **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982b, p.55-61.
- \_\_\_\_\_. Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo [1963a]. In: **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982b, p.79-87.
- \_\_\_\_\_. Dependência no cuidado do lactente, no cuidado da criança e na situação psicanalítica [1963b]. In: **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982b, p.225-233.
- \_\_\_\_\_. O desenvolvimento da capacidade de se preocupar [1963c]. In: **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982b, p.70-78.
- \_\_\_\_\_. Distúrbios psiquiátricos e processos de maturação infantil [1963d]. In: **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982b, p.207-217.
- \_\_\_\_\_. Moral e educação [1963e]. In: **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982b, p.88-100.
- \_\_\_\_\_. A posição depressiva. In: **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p.89-103.
- \_\_\_\_\_. Um estado primário do ser: os estágios pré-primitivos. In: **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p.153-156.
- \_\_\_\_\_. Família e maturidade emocional [1960a]. In: **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p.129-140.
- \_\_\_\_\_. Segurança [1960b]. In: **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p.43-48.

- \_\_\_\_\_. Adolescência. Transpondo a zona das calmarias [1961]. In: **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p.115-128.
- \_\_\_\_\_. A mãe dedicada comum. In: **O bebê e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1994a, p.1-12.
- \_\_\_\_\_. A comunicação entre o bebê e a mãe e entre a mãe e o bebê: convergências e divergências. In: **O bebê e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1994a, p.79-92.
- \_\_\_\_\_. O recém-nascido e sua mãe. In: **O bebê e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1994a, p.29-42.
- \_\_\_\_\_. Agressão [1939]. In: **Privação e delinqüência**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a, p.93-101.
- \_\_\_\_\_. Correspondência com um magistrado [1944]. In: **Privação e delinqüência**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a, p.185-190.
- \_\_\_\_\_. Alguns aspectos psicológicos da delinqüência juvenil [1946]. In: **Privação e delinqüência**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a, p.127-134.
- \_\_\_\_\_. A criança desapossada e como pode ser compensada pela falta de vida familiar [1950]. In: **Privação e delinqüência**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a, p.195-214.
- \_\_\_\_\_. Influências de grupo e a criança desajustada: o aspecto escolar [1955]. In: **Privação e delinqüência**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a, p.215-226.
- \_\_\_\_\_. A psicologia da separação [1958]. In: **Privação e delinqüência**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a, p.149-152.
- \_\_\_\_\_. Agressão, culpa e reparação [1960]. In: **Privação e delinqüência**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a, p.153-162.
- \_\_\_\_\_. Comentários sobre o *Report of the Committee on Punishment in Prisons and Bortals* [1961]. In: **Privação e delinqüência**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a, p.229-236.

\_\_\_\_\_. A psicoterapia de distúrbios de caráter [1963]. In: **Privação e delinqüência**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a, p.275-290.

\_\_\_\_\_. A juventude não dormirá [1964a]. In: **Privação e delinqüência**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a, p.177-182.

\_\_\_\_\_. Raízes da agressão [1964b]. In: **Privação e delinqüência**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a, p.102-110.

\_\_\_\_\_. Darão as escolas progressistas excesso de liberdade à criança? Contribuições para a conferência em *Darlington Hall* [1965]. In: **Privação e delinqüência**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a, p.237-241.

\_\_\_\_\_. A ausência de um sentimento de culpa [1966]. In: **Privação e delinqüência**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a, p.119-126.

\_\_\_\_\_. O conceito de trauma em relação ao desenvolvimento do indivíduo dentro da família [1965]. In: **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994b, p.102-115.

\_\_\_\_\_. A ilustração clínica de *o uso de um objeto* [1968]. In: **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994b, p.183-185.

\_\_\_\_\_. O uso de um objeto no contexto de *Moisés e o Monoteísmo* [1969]. In: **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994b, p.187-191.

\_\_\_\_\_. Discussão dos objetivos da guerra [1940]. In: **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b, 3ª ed., p.215-227.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões sobre o significado da palavra “democracia” [1950]. In: **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b, 3ª ed., p.249-271.

\_\_\_\_\_. O conceito de falso *self* [1964]. In: **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b, 3ª ed., p.53-58.

- \_\_\_\_\_. A delinqüência como sinal de esperança [1967]. In: **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b, 3ª ed., p.81-92.
- \_\_\_\_\_. A imaturidade do adolescente [1968a]. In: **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b, 3ª ed., p.145-163.
- \_\_\_\_\_. O aprendizado infantil [1968b]. In: **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b, 3ª ed., p.137-144.
- \_\_\_\_\_. Sum: *eu sou* [1968 c]. In: **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b, 3ª ed., p.41-52.
- \_\_\_\_\_. Desenvolvimento emocional primitivo [1945]. In: **Textos selecionados: da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000, p.218-232.
- \_\_\_\_\_. O ódio na contratransferência [1947]. In: **Textos selecionados: da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000, p.277-287.
- \_\_\_\_\_. A reparação relativa à defesa organizada da mãe contra a depressão [1948]. In: **Textos selecionados: da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000, p.156-162.
- \_\_\_\_\_. A mente e sua relação com o psicossoma [1949]. In: **Textos selecionados: da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000, p.332-346.
- \_\_\_\_\_. A agressividade em relação ao desenvolvimento emocional [1950-55]. In: **Textos selecionados: da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000, p.288-304.
- \_\_\_\_\_. Ansiedade associada à insegurança [1952 a]. In: **Textos selecionados: da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000, p.163-167.
- \_\_\_\_\_. Psicose e cuidados maternos [1952b]. In: **Textos selecionados: da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000, p.305-315.
- \_\_\_\_\_. A posição depressiva no desenvolvimento emocional normal [1954]. In: **Textos selecionados: da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000, p.355-373.

\_\_\_\_\_. A tendência anti-social [1956]. In: **Textos selecionados: da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000, p.406-416.

### OBRAS CONSULTADAS

- ANDRADE, E.V. **Da função paterna ao lugar do analista**. Monografia de Especialização em Clínica psicanalítica do Programa de Pós-Graduação em Psicanálise da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.
- ARAÚJO, S.M.B. **Função paterna e o exercício da Justiça – Winnicott e a Lei**. Disponível em: [www.joseouterial.br](http://www.joseouterial.br). Acesso em: 20 de set.2006.
- ARCANGIOLI, A.M. A vida de Donald Woods Winnicott. In: NASIO, J.D. (Org). **Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.
- ARMONY, N. Uma contribuição à psicanálise da circuncisão. In: III JORNADA DE TERAPÊUTICA MÉDICO-PSICOLÓGICA DA CRIANÇA. APPIA, 1981. Disponível em: [www.saude.inf.br](http://www.saude.inf.br). Acesso em: 30 de abril. 2006.
- BACHA, M.N. **Psicanálise & educação**. MS: Editora UFMS, 1997.
- BEZZ, A.C. Psicanálise com crianças: algumas considerações. **Cadernos Pestalozzi**, ano 1, n.1. Rio de Janeiro: Nota Bene Editora, 1999.
- BIRMAN, J. O sujeito na diferença e o poder impossível. In: **Psicanálise, ciência e cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- CANDAU, V.M (Org). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 2ª ed.

- COSTA, J. F. Criatividade, Transgressão e Ética. In: PLASTINO, C.A. (Org). **Transgressões**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.
- DIAS, E. O. Da sobrevivência do analista. **Natureza Humana – Revista Internacional de Filosofia e Práticas Psicoterápicas**. São Paulo, v.4, n.2, p.341-362, jul-dez. 2002.
- FORLENZA NETO, O. Da realidade do mundo ao sentir-se real. **Revista Brasileira de Psicanálise**. São Paulo, v.36, n.4, p.817-826, 2002.
- FUGÊNCIO, L. A noção de trauma em Freud. **Natureza Humana – Revista Internacional de Filosofia e Práticas Psicoterápicas**. São Paulo, v.6, n.2, p.255-270, jul-dez. 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES, H.S. Violência contra a criança e o adolescente. In: GONÇALVES, H.S. e BRANDÃO, E.P. (Org). **Psicologia jurídica no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Naw, 2004.
- GRAÑA, R.B. Donald W. Winnicott e Maurice Merleau-Ponty: pensando a psicanálise sob o signo da fenomenologia. **Revista Brasileira de Psicanálise**. São Paulo, v.36, n.4, p.929-947, 2002.
- GUTIÉRREZ-TERRAZAS, J. A violência e sua relação com a homossexualidade: um esclarecimento psicanalítico. In: CARDOSO, M.C. **Limites**. São Paulo: Escuta, 2004.
- IX ENCONTRO LATINO AMERICANO SOBRE O PENSAMENTO DE D. W. WINNICOTT. **Anais. O homem e seu ambiente: encontros e desencontros**. Rio de Janeiro: Colégio Brasileiro de Cirurgiões, 2000.
- LACAN, J. A forclusão do Nome-do-Pai. In: **O seminário – as formações do inconsciente [1957/58]**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. v.5.
- MELLER, L.P. A violência em Freud. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICANÁLISE DE PORTO ALEGRE. **Pensando a violência com Freud**. Porto Alegre: SBP de PA, 2005.

- \_\_\_\_\_. **A família e o desenvolvimento individual.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. **O bebê e suas mães.** São Paulo: Martins Fontes, 1994a.
- \_\_\_\_\_. **Privação e delinquência.** São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- \_\_\_\_\_. **Tudo começa em casa.** São Paulo: Martins Fontes, 1999b.
- \_\_\_\_\_. **Textos selecionados: da pediatria à psicanálise.** Rio de Janeiro: Imago, 2000.