

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA CULTURA EM D. W. WINNICOTT

Maria José Ribeiro

Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU

E-mail: mariajpsi@hotmail.com

Introdução

As instituições educacionais têm assumido, cada vez mais cedo, parte da responsabilidade pelos cuidados da criança, o que também requer um preparo condizente com as atribuições atuais dos educadores e um investimento na instituição educacional – instância importante na atualidade, tanto na sustentação para o desenvolvimento emocional das novas gerações como também pela oportunidade disponível à maioria da população de adquirir conhecimentos, recursos para o exercício da cidadania. Winnicott esclarece que quanto mais a criança pode contar com o ambiente em que vive para crescer – predominantemente a família – menos depende das instituições educacionais, pois tem o acolhimento humano e possibilidades de brincar, pensar, aprender, que se expandem no contexto escolar. Nos casos em que as dificuldades, em diversos níveis, preponderam, emperrando o desenvolvimento da criança, a escola torna-se fundamental, pois os alunos precisam algo mais do que o ensino. O autor situa o papel do professor, para certas crianças, na mesma posição de importância do ambiente inicial. Daí os vários apontamentos que ele nos deixou em sua obra esclarecendo questões importantes relacionadas ao campo educacional e à necessidade de o ambiente escolar adaptar-se de acordo com o crescimento do aluno, buscando contribuir para o seu desenvolvimento pessoal. Nesse trabalho, elegemos apresentar algumas reflexões sobre o processo de escolarização, especialmente questões da criatividade, a partir das formulações de Winnicott sobre a transicionalidade.

A transicionalidade

Sabe-se que uma das contribuições de Winnicott que mais lhe deram notoriedade foi a dos objetos e fenômenos transicionais, sendo particularmente importante nas

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



questões educacionais na medida em que trata do início da atividade simbólica, da capacidade de brincar e conquistar a possibilidade de participar da cultura humana. Para Winnicott, “a experiência cultural não encontrou seu verdadeiro lugar na teoria utilizada pelos analistas em seu trabalho e em seu pensar” (Winnicott, 1975, p. 9), o que o levou a propor suas próprias idéias a respeito do tema, fortemente ancoradas na observação e estudo dos fatos.

Sabe-se, de acordo com Winnicott, que na dependência relativa, faz parte do papel da mãe iniciar sua separação do filho e que, se falhar abruptamente nesse sentido, pode traumatizar o bebê. São as falhas da mãe, dentro das possibilidades do filho em suportá-las, que possibilitam novos modos dele prosseguir sua existência, agora se valendo das funções mentais emergentes para dar conta da inadaptação do ambiente. Quando a mãe insiste em manter-se fundida ao bebê, buscando sempre antecipar suas necessidades, ela dificulta o seu crescimento, podendo mesmo traumatizá-lo e impedir seu amadurecimento.

Todo esse processo de separação da *unidade dual* existente entre mãe-filho foi cuidadosamente estudado pelo autor, que avançou na superação de questionamentos fundamentais relativos às vivências desse período, de passagem da dependência absoluta para a relativa, na constituição psíquica do homem. O que permite à criança adquirir a capacidade de sentir-se separada da mãe sem adoecer? Até quando a criança vai achar que criou o mundo? Como aprende a relacionar a realidade subjetiva com a realidade compartilhada? Qual a importância do ambiente nesse período? Quais as principais conquistas do seu desenvolvimento emocional? (Winnicott, 1997, p. 209).

O autor descreveu, de modo notável, todo esse laborioso caminho percorrido pelo bebê no período da *transicionalidade*, de uma vivência totalmente subjetiva para outra em que a *objetividade* se faz presente, tendo que, cada vez mais, *reconhecer* sua condição de dependência e passar a estabelecer relações com os objetos *externos*. Tudo isso precisa acontecer sem que haja um sentimento de quebra na continuidade de ser do bebê, entre sua experiência com a realidade subjetiva e a realidade objetivamente percebida.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



O objeto transicional é, então, a primeira posse do bebê e simboliza a passagem da dependência absoluta para a relativa, a separação entre o eu e o não-eu, a desadaptação do bebê de sua mãe. Diz Winnicott: “simboliza a união de duas coisas agora separadas, bebê e mãe, *no ponto, no tempo e no espaço, do início de seu estado de separação*” (Winnicott, 1975, p. 135).

Os objetos transicionais se tornam tão importantes em momentos de separação, porque constituem “uma defesa contra a ansiedade, especialmente a ansiedade de tipo depressivo” (Winnicott, 1975, p. 17). Na escola maternal, o professor deve ser cuidadoso ao coibir os objetos especiais levados pelas crianças, principalmente no período de adaptação escolar. Winnicott escreve que a criança está levando à escola um pedacinho de seu relacionamento com a mãe, pedacinho que remonta à dependência infantil numa época em que o bebê apenas começava a reconhecer a mãe e o mundo como entidades separadas do próprio *self*.

Enquanto no objeto subjetivo o bebê mantém um “controle mágico”, no transicional está envolvida a “manipulação” de um objeto real, a primeira experiência de brincar com o prazer da coordenação motora e do erotismo muscular que isso envolve (Winnicott, 1975, p.23). As vivências com esse objeto vão determinar a qualidade da experiência no espaço potencial em que se encontra a primeira posse do bebê. O ambiente pode interferir na relação com o objeto transicional desde o início, possibilitando (ou não) ao bebê o encontro com os objetos, a liberdade de acesso aos mesmos, sem alterar a escolha do objeto predileto, a liberdade de poder manuseá-lo livremente, e a cooperação nas eventuais reparações que se fizerem necessárias pelo longo tempo de uso.

Se a mãe não facilita o crescimento rumo à dependência relativa do seu filho, a emergência da capacidade simbólica fica prejudicada na medida em que não se abre justamente o campo de separação e, conseqüentemente, as oportunidades para descobrir o mundo ficam reduzidas. Quando o ambiente inicial foi confiável, a separação pode ocorrer em razão das falhas adaptativas da mãe, que levam o bebê a relacionar-se com

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



objetos reais (inclusive elegendo o objeto transicional), que podem ser encontrados, descobertos criativamente pelo bebê e disponíveis para o brincar.

Enquanto na dependência absoluta o bebê *é* o seio da mãe, na dependência relativa ele *é* o espaço potencial (Loparic, 1996), que se torna mais importante que a própria mãe à medida que revela um outro momento do amadurecimento, em que se amplia sobremaneira a experiência humana pela aquisição da capacidade simbólica. É essa capacidade que estabelece o elo do ser humano com o mundo cultural, do qual recebe sua herança acumulada ao longo da história, até para poder transformá-la.

A experiência cultural ocorre no espaço potencial em que se dá a interação entre um mundo que não existia além do *eu*, para outro em que se situam os fenômenos alheios ao controle onipotente: “em outras palavras, havendo saúde, não há separação, pois, na área de espaço-tempo entre a criança e a mãe, a criança (e portanto o adulto) vive criativamente, fazendo uso do material disponível. Pode ser um pedaço de madeira, ou um dos últimos quartetos de Beethoven” (Winnicott, 1999, p.20).

A primeira manifestação da experiência nesse espaço se dá pelo brincar, que é *fazer coisas no tempo*, e representa uma evolução situada entre o objeto transicional e as experiências culturais: “o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia” (Winnicott, 1975, p. 63). É na brincadeira que a criança utiliza o seu corpo, os seus sentidos e impulsos criativos para encontrar objetos no mundo real, disponíveis no seu meio, a *serviço* do *interjogo*, sempre *precário*, entre a realidade psíquica pessoal e o controle sobre o que é objetivamente percebido.

Winnicott (Winnicott, 1975, p. 59) refere-se à importância do trabalho de Milner sobre a formação simbólica e ao fato de o autor relacionar o brincar das crianças à matriz da capacidade de concentração dos adultos. De acordo com a teoria winnicottiana, para que a criança possa concentrar-se, ela precisa ter vivido primeiramente um relacionamento confiável com a mãe, que ficou “por conta” da criança, permitindo que ela a controlasse magicamente até que, com o tempo, pudesse encontrá-la no mundo objetivo.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



Notei, em minha experiência de trabalho com crianças apresentando dificuldades no aprendizado, que aquelas que ficam controlando o ambiente estão numa posição oposta às que se debruçam sobre uma dada situação (como a de um desenho, leitura ou brincadeira) desligando-se do que ocorre a sua volta.

Entendo, a partir de Winnicott, que alguém teve um dia que estar totalmente interessado no bebê, para que ele próprio pudesse posteriormente conseguir se concentrar sobre o mundo, ou em aspectos dele. Assim, a criança com privação nesse sentido, pode tornar-se agitada e com um brincar menos rico do que as crianças em geral apresentam.

A possibilidade de a criança guardar sua mãe na lembrança, em decorrência do seu amadurecimento emocional, vai permitir que ela comece a brincar sozinha, uma vez que confia na disponibilidade materna em caso de necessidade. Para Winnicott, a capacidade de ficar sozinho só pode ser conquistada a partir de experiências suficientes de ficar só na presença de alguém, disponível em caso de necessidade (Winnicott, 1983, p. 31).

A partir daí a criança vai poder compartilhar com outras a superposição das áreas de brincadeira. Primeiro, a mãe brinca com seu bebê, ainda que sejam brincadeiras iniciais: o vai-e-vem de uma bola, atirar longe objetos, acalantar um ursinho, esconder e aparecer. Os bebês desde cedo demonstram interesse por certas brincadeiras e, a partir daí, podem começar a usufruir de brincadeiras com outras crianças, sendo que a possibilidade desse tipo de convivência amplia as experiências que incidem no seu desenvolvimento.

“É com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial no homem. Não somos mais introvertidos ou extrovertidos. Experimentamos a vida na área dos fenômenos transicionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos” (Winnicott, 1975, p. 93). É na realidade compartilhada, no brincar das crianças umas com as outras, que há possibilidades de se introduzir novas aprendizagens, como as que interessam ao

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**
Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



trabalho dos professores, que é diferente do trabalho dos analistas: enquanto a estes últimos interessa a remoção dos bloqueios ao desenvolvimento da criança, ao professor cabe o “enriquecimento” do seu processo de aprendizado (Winnicott, 1975, p. 74).

Criatividade e escolarização

Sabe-se que é objetivo do ensino promover o aprendizado das crianças e que os professores valem-se dos momentos lúdicos entre elas para trabalhar conteúdos programáticos, desde o início da vida escolar, o que nos parece compatível com os objetivos escolares.

Entretanto, vejo um aspecto nessa situação que merece certa reflexão. Principalmente nos centros urbanos maiores, onde são grandes as distâncias e a violência é uma realidade, a escola é, cada vez mais, o local privilegiado para o encontro das crianças, quando não o único. O número grande de horas destinadas à televisão e aos jogos eletrônicos acaba por tornar-se o normal, inclusive nas cidades menores, em razão, inclusive, do seu poder de atração. Desse modo, a oportunidade para a brincadeira compartilhada entre as crianças se dá predominantemente no meio escolar e a instituição quase sempre deixa de atender a essas necessidades dos alunos, pois não as identifica como parte dos seus compromissos educacionais, muito mais voltados para a transmissão de conteúdos acadêmicos.

Quando existem oportunidades de as crianças brincarem (desconsiderando os valiosos intervalos para o lanche), as brincadeiras só são consideradas apropriadas se os fins forem pedagógicos ou caracterizarem-se como “produtivas”. Se o professor entende que seu papel é sempre mediar as interações infantis, visando promover o conhecimento inclusive durante o brincar, ele pode *interferir demais* e levar as crianças a submeterem a orientação de sua brincadeira a ele, tolhendo em todos os momentos sua liberdade de criar.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



Em tais circunstâncias, o brincar não cumpre sua função, de lidar com a realidade pessoal a partir dos significados da sua realidade interior, e passa a ser conduzido apenas de acordo com os objetivos educacionais, e o adulto passa a aproveitar cada lampejo de espontaneidade entre as crianças para injetar “conhecimentos”.

Não é à toa que brinquedos considerados apropriados ao contexto escolar são justamente os “brinquedos pedagógicos”, aqueles dos quais possivelmente podem-se extrair aprendizagens: o “brincar pelo brincar” geralmente não é incorporado como uma possibilidade viável ao contexto educacional e, inclusive, o professor é considerado um bom mediador quando consegue aproveitar toda e qualquer brincadeira da criança para ensinar.

Logo, a mediação do adulto é considerada eficiente quando a aprendizagem incide favoravelmente sobre o desenvolvimento cognitivo da criança. Os pais, muitas vezes, esperam que o tempo escolar seja “bem aproveitado” e relacionam isso a uma produção acadêmica intensiva desde o início. Muitas escolas são, até mesmo, pressionadas a adiantarem a criança da série escolar em que está porque os pais julgam que vão encurtar o tempo de “investimento” na criança: o desenvolvimento intelectual é o objetivo maior desde o começo, na educação infantil.

Entendo a importância de se considerar que nos desafios da existência, muitas vezes, o que conta não é apenas o acúmulo intelectual, mas o quanto se sabe sobre a vida; e isso não se alcança atropelando o amadurecimento de cada um, com o adulto sobrepondo-se às *simples e fundamentais necessidades* da criança, como é o *brincar espontâneo* e a possibilidade de expressão, incluindo o campo das artes, que pode e deve ser proporcionado em todo local destinado à infância, inclusive o escolar.

Nesse sentido, percebo como central o esclarecimento fornecido por Winnicott sobre a importância do brincar, até porque livra a escola de uma suposta “culpa pelo desvio de função”, quando permite que o tempo e espaço escolar possam também ser utilizados para que as crianças brinquem a partir de si mesmas, pois desse modo estão adquirindo experiências de vida, essenciais para seu crescimento:

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



Tal como as personalidades do adulto se desenvolvem através de suas experiências de vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos. Ao enriquecerem-se, as crianças ampliam gradualmente sua capacidade de exagerar a riqueza do mundo externamente real. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência (1982, p.163).

De modo algum quero secundarizar a importância do mediador nas experiências infantis ou desviar os objetivos escolares relacionados à transmissão e elaboração de conhecimentos, mesmo porque são perfeitamente compatíveis com o brincar, além de complementares.

Para Winnicott, uma pedagogia ruim é uma “forma de doutrinação”, mas parece-lhe fascinante pensar num ensino em que “a pessoa pode captar o impulso criativo; talvez seja o gesto lúdico de uma criança, e então a pessoa pode usar isso e o ato de a criança tentar alcançar, fornecendo tudo o que a criança puder aprender, através do ensino, até que ela atinja, com o passar do tempo, o impulso criativo” (Winnicott, 1999, p.50).

O desenvolvimento cognitivo faz parte das necessidades humanas e dependemos da mente para nossa independência (relativa), sendo que na infância as mediações do adulto ocupam um papel imprescindível nesse processo: a qualidade dessa mediação e a possibilidade de “perceber o outro” é que faz toda a diferença. Winnicott descreve mães que têm muitos filhos e ficam tão eficientes nas técnicas de cuidar que chegam a ser impessoais com os últimos filhos. Acredito que algo semelhante ocorre com determinados professores que são considerados excelentes nas técnicas de ensino, mas não percebem a particularidade de seus alunos, nem o movimento dos mesmos para a aprendizagem criativa. Isso me parece ainda mais prejudicial para alunos mais novos.

A pesquisadora de Artes na Educação, Célia Maria de Castro Almeida (2001), diz que nas aulas de Artes, por exemplo, as práticas docentes estão na sua maioria sedimentadas numa concepção modelar e padronizada de ensino: *os professores sempre determinam o quê e como fazer, cabendo aos alunos realizar a tarefa proposta do mesmo modo e ao mesmo tempo*. Esse padrão ocorre no ensino da música, da dança, do

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**
Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



teatro e das artes visuais, mas não é *privilégio* do ensino artístico e pode ser observado em todos os níveis da educação básica – da educação infantil ao ensino médio – quando não no ensino superior.

A autora acima referida afirma, ainda, que na maioria das escolas na realidade brasileira constata-se que no ensino das artes as atividades são propostas pelo professor e desenvolvidas de modo padronizado: *todos os alunos fazem a mesma coisa, ao mesmo tempo, geralmente seguindo modelos fornecidos pelo professor*. Também as atividades estão condicionadas à realização de um *produto final*, de tal modo que o interesse genuíno no processo criativo fica desconsiderado, valorizando-se o produto final que atende, normalmente, o padrão estético do professor – por vezes, da escola.

Nessa hipervalorização do produto, o docente – e o próprio estudante, pode-se dizer – perde de vista o processo, isto é, a miríade de gestos, ações, olhares e palavras que constituem o fazer artístico e que nem sempre está presente na finalização da obra.

Nota-se que foram apontados alguns riscos de intervenções intrusivas de ensino, assim como uma excessiva valorização das funções intelectuais e da imposição do padrão culto, secundarizando o simples fato de que a saúde emocional de uma criança depende de suas possibilidades (pessoais e ambientais) de brincar e expressar-se com liberdade.

Entretanto, para criar imagens, sons, gestos e movimentos que tenham poder expressivo, os alunos precisam primeiro desenvolver uma atenção toda especial para o mundo que os rodeia. No processo de escolarização, as linguagens verbal e lógico-matemática gradativamente vão se impondo, em detrimento de outras formas de expressão. Desse modo, a tendência é uma submissão a um ensino marcado pela repetição e pelo atendimento a uma concepção pragmática da existência.

A partir disso, pode-se pensar que à escola cabe tanto o papel de disponibilizar o acúmulo cultural humano como fazê-lo de modo que realmente seja uma experiência criativa para cada aluno.

Neste sentido, Almeida (2001:19) escreve:

“A alegria nas aulas de artes pode ocorrer de forma intensa em duas situações: uma, quando aos alunos é dado o direito de simplesmente

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



experimentar, tatear, sentir o prazer de apenas explorar os materiais ou divagar entre idéias incipientes, sem o peso do compromisso de apresentar ‘para nota’ um produto ao final da atividade; a outra, quando os alunos realizam atividades capazes de despertar sentidos plenos para eles, e isso ocorre quando se identificam com a proposta de trabalho e se reconhecem como autores, quando constataam que podem criar algo novo por meio de sua ação [...]”.

Pelas vias intelectuais pode-se ter acesso a tudo o que a humanidade tem acumulado ao longo da história da civilização, memorizar o legado dos antecessores, fazer uma elaboração pessoal daquilo a que se teve acesso e transitar com o material extraído do mundo real para o mundo subjetivo. Todavia, a erudição em si pode estar totalmente desvinculada da capacidade pessoal de usufruir a cultura, que envolve a maturidade da personalidade como um todo e as experiências do viver no espaço potencial.

Neste sentido, Silva (2005) destaca a necessidade de um trabalho com artes ser realizado também com o professor. A autora, juntamente com um estagiário de psicologia escolar, realizou um projeto de formação continuada de professoras de uma escola da rede pública baseada em artes visuais, música, literatura e poesia. Este material, “em especial as músicas e as reproduções de obras de arte, provocaram surpresa e geraram questionamentos diversos tanto a respeito da vida profissional quanto da vida pessoal das docentes”(Silva, 2005:120). Por meio das artes, foi possível propor-lhes outros modos de olhar para si e para os alunos. A importância de se incentivar o acesso à cultura humana e incitar a imaginação criadora das crianças passa, necessariamente, por todos aqueles que se dedicam à educação, em suas diversas vertentes e níveis.

E o que tento debater, quando destaquei anteriormente a importância do brincar espontâneo, é que podemos educar crianças com base no eruditismo sem que isso nada signifique para elas. A possibilidade, por exemplo, de apreciar e/ou elaborar uma composição de boa qualidade musical vai depender de que um dia a criança possa ter extraído (ou presenciado) um som que descobriu de modo interessante, batendo uma colher no prato e depois se envolvido numa “orquestra de panelas” com os coleguinhas,

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



até que tenha tido a oportunidade de participar da bandinha da escola, chegando até a ter acesso a uma educação formal em música, caso seja disponível em seu meio. Lemos em Winnicott: “todo objeto é um objeto ‘descoberto’. Dada a oportunidade, o bebê começa a viver criativamente e a utilizar objetos reais, para neles e com eles ser criativo. Se o bebê não receber essa oportunidade, então não existirá área em que possa brincar, ou ter experiência cultural, disso decorrendo que não existirão vínculos com a herança cultural, nem contribuição para o fundo cultural” (Winnicott, 1975, p. 141).

A partir de um ambiente que foi confiável, o indivíduo pode preencher criativamente com o brincar e com toda a herança cultural o espaço potencial que é a “infinita área de separação” entre a unidade-dual vivenciada no princípio da vida: “a integração entre a originalidade e a aceitação da tradição como base da inventividade parece-me apenas mais um exemplo, e um exemplo emocionante, da ação recíproca entre separação e união” (Winnicott, 1975, p.138).

Winnicott escreve que os seres humanos são “únicos”, absolutamente diferentes dos demais animais, por terem a possibilidade, “quando suficientemente saudáveis”, das experiências culturais, tipicamente humanas (Winnicott, 1999, p. 20). O autor esclarece que a instintualidade é parte fundamental da natureza humana, mas que se as gratificações dos instintos não se basearem nas necessidades da pessoa como um todo, podem se tornar *seduções*. Uma parte dos instintos pode ser satisfeita diretamente ou ser sublimada, mas permanece ainda a questão de sobre *o quê versa a vida*, e para Winnicott isso se relaciona com a possibilidade de sentir-se real numa vida digna de ser vivida, “numa capacidade bem estabelecida, na pessoa individualmente, para a experiência total, e para a experiência na área dos fenômenos transicionais [...] Quando se fala de um homem, fala-se dele *juntamente* com a soma de suas experiências culturais” (Winnicott, 1975, p.137).

A proposição de Winnicott sobre a transicionalidade, apresentada aqui em linhas gerais, ilustra tanto a originalidade do autor, ao propor sua teoria do amadurecimento emocional humano, como sua capacidade de nos remontar detalhadamente às necessidades que precisam ser atendidas em cada momento da vida (às vezes

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



aparentemente simples como o trivial brincar da criança), e quando negligenciadas pelo ambiente, podem privar a pessoa da saúde e da riqueza de uma existência criativa, em que se possa realizar algo que seja realmente significativo para o ser humano, e fortalecedor do seu crescimento pessoal.

Referências

ALMEIDA, C. M. C. (2001) Concepções e práticas artísticas na escola. In: Ferreira, Sueli (org.) *O ensino das artes – construindo caminhos*. Campinas, SP: Papirus.

LOPARIC, Z. (1996). “Winnicott: uma psicanálise não edipiana”. *Percurso: Revista de Psicanálise*, ano IX, n. 17.

SILVA, S. M. C. (2005) *Psicologia escolar e arte – uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Átomo/Alínea.

WINNICOTT, D. W. (1982) *A criança e o seu mundo*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC.

_____ (1975) *O brincar e a realidade*. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago.

_____ (1983) *O ambiente e os processos de maturação*. Trad. Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____ (1993) *A família e o desenvolvimento individual*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes.

_____ *Tudo começa em casa*. (1999) Trad. Paulo Sandler. São Paulo, Martins Fontes.