

3

Da agressividade destrutiva à produção cultural: uma visão Winnicottiana

Uma turma de alunos está na escola. São 38 crianças e jovens com idade entre 10 e 18 anos ainda não alfabetizados. A sala de aula, isolada no terceiro e último andar, é quente, principalmente nos dias de verão; as mesas, cadeiras e paredes estão sujas e pichadas. O burburinho dos alunos que estão no recreio invade a sala, mistura-se ao zumbido do ventilador e às conversas; mal se escuta o que o também jovem professor diz, a não ser quando grita, fazendo com que seu rosto enrubesça provocando risinhos, comentários e mais agitação. O grupo de alunos é conhecido na escola como uma turma de marginais: relacionam-se agressivamente entre si, com professores e outros profissionais; atuam impulsivamente movidos a raivas, medos, sentimentos de fracasso e desesperança; não se submetem às normas e disciplinas; demonstram atitudes desafiadoras e, assim, denunciam os pontos de frágeis da instituição escolar.

Esta cena, que descreve fatos presenciados em uma escola, pode ser encontrada em diversos outros ambientes educacionais; a violência expressa em cada linha nos leva à imagem de um ciclo vicioso onde a agressividade destrutiva ganha espaço, renovando a violência presente no cotidiano de cada uma das personagens e, aparentemente, minando possíveis estratégias de saída deste ciclo. O abandono do espaço escolar, muitas vezes, surge como única saída possível, mas permanece como violenta marca de exclusão.

Charlot (1995) classifica o conceito de violência escolar em três níveis, sendo eles: a) violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; b) incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; c) violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a prender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; as violências das relações de poder entre os professores e os alunos.

O ciclo vicioso aqui apresentado caracteriza-se pela circularidade de um processo marcado pela violência em diversos níveis. Dentro da escola, este ciclo envolve a estigmatização de alunos, provocando invisibilidade dos sujeitos e imobilidade de posições hierárquicas. A violência dos ambientes escolares está estampada na falta de cuidado com o ambiente físico, no desestímulo de professores, nas atitudes agressivas e não contidas dos alunos, na perpetuação de histórias de fracasso e abandono escolar. O ciclo de violência mantém a escola num lugar estático, impossibilitando-a de um repensar sobre suas práticas e de um diálogo com as transformações sociais.

Diversos autores (Monteiro, 2008; Freller, 2001; Maia, 2005) buscam repensar a questão da violência, especialmente das atitudes consideradas agressivas de alunos como a única forma de um sujeito, em meio a um contexto não acolhedor, buscar auto-afirmação, escuta, confrontar idéias, certificar-se sobre o que pensam de si e sobre o que pensa o outro em relação a determinados aspectos.

Trata-se de uma forma de “chamar a atenção”, como dizem os professores. São apelos que, de forma clara ou simbólica, são feitos ao outro, para que os alunos se apresentem na intenção de entender a si mesmos, ser entendidos, entender acontecimentos. Com determinadas atitudes demonstram a necessidade de que a escola lhes dê aquilo que em outros espaços, inclusive no familiar, não estão encontrando – acolhimento, confiança, segurança, escuta, reconhecimento, conselho (...) (Monteiro, 2008, p. 128)

Deste cenário surgem duas perguntas que se desdobram em uma terceira: O que fazem estas crianças na escola? O que a escola tem a fazer com essas crianças? É possível, dentro do cenário descrito, onde prevalece o ciclo vicioso da exclusão pela violência, surgir o encontro entre este aluno e o ambiente escolar?

Considerando o desenvolvimento humano como sendo de natureza biológica e cultural, a teoria winnicottiana das provisões ambientais fornece importantes contribuições para pensar sobre as condições em que o ambiente, neste caso a instituição escolar, pode favorecer o desenvolvimento subjetivo do ponto de vista das relações afetivas. Assim, além de ser reconhecida como um lugar de ensino/aprendizagem, a escola ocupa também um lugar central como agente secundário de socialização.

Winnicott trabalhou com crianças e pensou sobre seu desenvolvimento a partir de estudos sobre a clínica em psicanálise e pediatria. Em sua escrita, é

evidente a ênfase sobre a prática, articulada a conhecimentos teóricos, reflexões, concordâncias e discordâncias, muitas vezes fazendo uso de uma linguagem coloquial. Como sugere Luz (2007), a relação entre a maneira de pensar e a forma de Winnicott escrever são importantes aspectos de sua obra. O aporte teórico que nos fornece não só é descrito, mas também experimentado: está na linguagem; no significado e na forma daquilo que escreve. O contexto é importantíssimo e o leitor é convidado a fazer sua interpretação e o fazer profissional evidencia-se não em postulados teóricos estáticos, mas numa práxis cotidiana, inundada de reflexão.

Quando coloca em redação o corpo de conceituações da psicanálise, Winnicott recusa esse conjunto como um sistema de idéias e como um método de exposição de idéias, ele o submete ao andamento de uma experiência sempre provisória e sempre inacabada. Não há para Winnicott uma doutrina a ser elaborada, um consistente edifício de conceitos a ser deixado como herança, mas uma palavra que se mostra como um dos aspectos da vida. Porque o importante é o jogo: a psicanálise, como disse ele, é apenas uma forma sofisticada de jogo, que apareceu no séc. XX. (Luz, 2007, pp. 30-31)

Assim, utilizar as colaborações de Winnicott compreende, além da leitura de sua obra, a inserção na prática profissional, proporcionando um conhecimento sobre esse campo a partir de suas práticas sociais, as regras dos diversos jogos aí presentes e a contínua reflexão sobre estas experiências. Isto amplia as colaborações deste autor, transcendendo a questão conceitual e trazendo a dimensão ética para o campo de trabalho. A criatividade, aquilo que dá sentido à vida, também possibilita a renovação dos fazeres no campo de trabalho, rompendo com formas estagnadas de atuação.

Agora é feito o convite a percorrer o caminho do ‘ser no mundo’ com o olhar voltado para interações e fenômenos que possibilitam o desenvolvimento do self e o viver criativo ressaltando o papel das interações do gesto espontâneo e da agressividade primária com as provisões ambientais e os limites inerentes à realidade externa. Assim, a teoria de Winnicott será abordada a partir da participação do meio ambiente nos processos de subjetivação ao longo do processo de desenvolvimento.

3.1

A importância das provisões ambientais no desenvolvimento do self

“Isso que chamam de bebê não existe”

(Winnicott, 1952)

O que é um bebê? O que é ser uma pessoa e estar num determinado lugar? A obra de Winnicott nos convida a pensar sobre o ser humano como aquele que, a partir de uma inegável base genética e hereditária, é construído socialmente, em sua relação com o meio. Os primórdios da vida psíquica configuram uma complementaridade entre natureza e cultura como planos que se entrecruzam, criando as condições necessárias ao aparecimento da forma de vida especial que é o sujeito humano.

A originalidade do pensamento winnicottiano consiste na idéia de que o ser humano possui necessidades psíquicas que devem ser supridas no seu processo de amadurecimento, imprescindíveis para as operações de subjetivação. Inicialmente, para que um bebê exista é necessário que haja um ambiente que cuide dele, provendo-o de suas necessidades básicas; os cuidados e o olhar recebidos nesta fase são fundamentais para proporcionar gradativamente ao bebê a sensação de que existe como algo único e diferenciado.

Winnicott (1971, pp. 99-103) resume em alguns pontos as características fundamentais do ambiente facilitador: em primeiro lugar, é essencial a presença de uma *pessoa viva*, que possibilite ao bebê o acesso completo ao seu corpo. Em segundo lugar, a mãe é necessária para apresentar o mundo ao bebê, por meio das técnicas da alimentação e outros cuidados.

Para o autor, este período em que o bebê ainda não se reconhece como pessoa inteira e, portanto, ainda não reconhece aos outros, é essencial para o desenvolvimento do self. A fase do desenvolvimento emocional primitivo é constituída de três processos – integração, personalização e realização. Partindo, portanto, de um estado de desintegração primária tem início um processo de integração que é

ajudado por dois conjuntos de experiências: a técnica pela qual alguém mantém a criança aquecida, segura-a e dá-lhe banho, balança-a e a chama pelo nome, e

também as agudas experiências instintivas que tendem a aglutinar a personalidade a partir de dentro. (Winnicott, 1945, p.224)

Gradativamente, o bebê adquire a possibilidade de desenvolver o “sentimento de estar dentro do próprio corpo” (Winnicott, 1945, p.225) – caracterizando a personalização – e de sentir-se real, reconhecendo a existência de um mundo externo (realização). O bebê apresenta, assim, uma tendência inata à integração ao longo de um processo de amadurecimento que permite o relacionamento primário com a realidade externa e é facilitado pela relação contínua com uma pessoa viva, capaz de suportar os ataques do bebê e apresentar-lhe o mundo. A mãe assume, então, uma importância fundamental:

(...) sendo madura e fisicamente capaz, deve ser a parte que tolhe e compreende, sendo ela, portanto, que produz a situação que, com sorte, pode resultar no primeiro vínculo estabelecido pelo bebê com um objeto externo, um objeto que é externo ao eu do ponto de vista do bebê (...) É tarefa da mãe proteger o seu bebê de complicações que ele ainda não pode entender, dando-lhe continuamente aquele pedacinho simplificado do mundo que ele, através dela, passa a conhecer (...) Somente com base na monotonia pode adicionar riqueza de modo produtivo. (Winnicott, 1945, pp.227-228)

Nesse início de vida, o acolhimento do ambiente aos impulsos do bebê que vão de encontro ao mundo tem papel fundamental. Esses movimentos descontrolados, desgovernados, sem intenção alguma, mas que colocam o bebê de encontro a uma realidade externa, definem o que Winnicott irá denominar agressividade primária, de extrema importância para o gradativo reconhecimento dos limites entre o sujeito e o mundo que o cerca, entre o eu e o não-eu.

3.2

Agressividade primária, sobrevivência do objeto e a instituição de limites

Na visão de Winnicott, a agressividade é uma característica vital ao ser humano, presente desde o momento de seu nascimento e permanecendo ao longo de toda a vida; é considerada fundamental para o desenvolvimento da criatividade, possibilitando ao sujeito a sensação de que “a vida vale a pena ser vivida” (Winnicott, 1975, p.95). Inicialmente, agressividade seria sinônimo de

espontaneidade, significando o movimento que o bebê faz indo de encontro ao mundo; torna-se assim, vitalmente importante e precisa ser manifestada e acolhida para que, de acordo com o desenvolvimento do indivíduo e sua relação com o meio ambiente, possa proporcionar ao sujeito a experiência da criatividade e da produção cultural.

Com base na teoria winnicottiana, pode-se compreender o ambiente enquanto fator fundamental para a canalização da agressividade em possibilidade de reconhecimento de si e do outro e de encontro com o mundo. Em outras palavras, o ambiente, inicialmente a mãe e posteriormente todas as agências de socialização, podem favorecer o desenvolvimento do ponto de vista das relações afetivas funcionando como recursos de integração da personalidade. Nesta perspectiva,

a agressividade precisa ser experimentada no processo de amadurecimento para poder integrar-se na personalidade total, e não transformar-se em violência. Para tanto, precisa que o ambiente a reconheça como fonte de energia, que a aceite, ainda que se opondo, e que sobreviva. (Freller, 2001, p.225)

Isso significa dizer que o bebê, como ser biológico e geneticamente constituído, provoca uma série de impactos no meio em que está inserido; faz movimentos que vão de encontro a ele e, desta forma, a agressão está sempre ligada ao estabelecimento de uma distinção clara entre o que é e o que não é o eu.

Se tentarmos observar o início da agressividade num indivíduo, o que encontraremos é o fato de um movimento infantil. Este principia até antes do nascimento, não só nas evoluções do bebê por nascer, mas também nos movimentos mais bruscos das pernas (...) Uma parte da criança movimenta-se e, ao mover-se, encontra algo.” (Winnicott, 1957, p.263).

A agressividade dos gestos infantis – chutes, pontapés, socos, o próprio sugar e morder o bico do seio da mãe – são expressões do gesto espontâneo, da vida. A receptividade do ambiente com relação a estes gestos permite que deste encontro emergja o caminho do ser no mundo. No entanto, quando a relação com o ambiente não é suficientemente boa, a agressividade adquire um viés destrutivo.

Em suas origens a agressividade é quase sinônimo de atividade: trata-se de uma função parcial. São essas funções parciais que aos poucos organizam-se na criança à medida que esta se torna um pessoa, transformando-se em

agressividade(...) Na medida em que um comportamento é proposital, a agressividade é intencional. (Winnicott, 1950-1955, p.289)

Quando tudo corre bem, o gesto espontâneo do bebê que vai de encontro ao mundo, a partir de seus “impulsos instintivos e de suas idéias predatórias” (Winnicott, 1945, p.227), é acolhido pela mãe, capaz de suportar sua ausência de compaixão (*ruthlessness*). Assim, aquilo que o bebê imagina encontra um correspondente no mundo externo, proporcionando-lhe o sentimento de onipotência, a idéia de que o mundo está sendo por ele criado, e inaugurando um espaço de ilusão.

Vemos surgir, a partir do impulso agressivo, um ato de subjetivação, um ato de ilusão. O mundo/meio está lá no exato momento em que o bebê pensa o estar criando. Assim, o mundo se apresentará ao bebê como um ato de criação seu e, portanto, ele se sentirá capaz de continuar criando, de outras maneiras, este mundo para nele continuar vivendo. (Maia, 2005, p.52)

A experiência de onipotência é, então, necessária ao desenvolvimento do sentimento de confiança no mundo e fundamental para o ser humano durante toda a vida. Winnicott afirma que nas relações objetais primitivas, a fantasia é meio de acesso à realidade e, muitas vezes, a demanda que vai de encontro à realidade é violenta, voraz, potencialmente destrutiva se não for acolhida de modo adequado. Enquanto o objeto permanece apenas subjetivo, ou seja, fruto da onipotência do bebê, a raiva provoca fantasias de destruição conferindo um lugar central à agressividade, adquirindo um viés ameaçador.

De acordo com o amadurecimento do bebê, a mãe suficientemente boa assume a tarefa de desilusioná-lo, apresentando os limites impostos pelo mundo externo num momento em que ele possa suportá-los.

A realidade externa tem freios e pode ser estudada e conhecida, e a verdade é que o impacto total da fantasia pode ser tolerado somente quando a realidade externa é suficientemente levada em conta. O subjetivo é tremendamente valioso, mas é tão alarmante e mágico que não pode ser usufruído, exceto enquanto em paralelo ao objetivo. (...) Frequentemente ouvimos falar das frustrações muitíssimos reais impostas pela realidade externa, mas com muito menos frequência ouvimos algo sobre o alívio e a satisfação que ela proporciona (Winnicott, 1945, pp.227-228)

Este limite imposto pela realidade externa delimita, também, o mundo interno marcando as diferenças entre um e outro. A capacidade de alguém colocar

o outro fora da área dos fenômenos subjetivos é um processo considerado por Winnicott como, talvez, a coisa mais difícil do desenvolvimento humano, já que implica o reconhecimento de um outro como simultaneamente semelhante e separado do sujeito. O outro pode tornar-se, desta forma, um objeto com novas características que envolvem sua natureza e comportamento, um objeto que, fazendo parte da realidade compartilhada, deixa de ser apenas um feixe de projeções e adquire capacidade própria de resistir aos ataques. Neste momento do desenvolvimento rumo à independência, observa-se a semente de comportamentos fundamentais para o convívio social: reconhecimento do outro, reconhecimento de limites, controle dos impulsos agressivos, etc.

É também nesta etapa do caminho em direção à independência que surge um paradoxo no sentimento de estar no mundo: ao mesmo tempo em que é propiciado um movimento de expansão, onde o desejo do bebê cria a realidade externa, lhe é imposto um limite pela realidade externa. Assim, observa-se a criação de um novo espaço onde fantasia e a realidade externa se relacionam formando uma “terceira parte da vida do ser humano, parte que não pode ser ignorada, e que constitui uma área intermediária de *experimentação*, para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa” (1975, p.15, grifo do autor). Este é o que Winnicott denomina espaço transicional: território da criatividade, onde se localiza o brincar e a experiência cultural. A continuação desta capacidade criativa é essencial para o caminho rumo à independência, se renovando continuamente, conferindo valor e significado à vida do sujeito.

3.3

O Espaço de Criação

O homem, como ser criativo, vive com um pé na experiência das necessidades e outro na experiência de liberdade. As necessidades se apresentam no registro biológico e no registro social. A criatividade origina a experiência de liberdade decorrente do gesto fundamental que inicia o devir humano em direção a um sentido sempre em transformação ao longo da vida. Dessa forma, o homem tem como sua obra fundamental o sentido de sua própria existência. (Safra , 2004, p.62)

Como Gilberto Safra nos indica, a criatividade inaugura o ser humano pelo seu modo de existir, por meio do gesto que acontece no espaço intermediário entre eu e outro, transcendendo o ser natural e o ser social. Ela está presente desde os primeiros esboços do psiquismo. Oliveira (2007) afirma que a criatividade é o caminho pelo qual acontecem as propriedades mais incipientes da natureza humana: o *eu* situado simbolicamente num corpo, e o reconhecimento de um mundo como externo a si. A relação recíproca impulsionada pelo organismo, inicialmente indiferenciado, e o ambiente é criada e recriada, O organismo, primariamente indiferenciado, é impulsionado a se relacionar com o ambiente, e nessa relação, se cria e recria, numa contínua realização de si.

Como já visto, três processos que se justapõem são identificados na constituição do sujeito. Num primeiro momento de indiferenciação, o bebê depende totalmente do meio para ter suas necessidades satisfeitas. Com resposta suficientemente boa do ambiente, o bebê é capaz de experimentar uma onipotência absoluta, momento que Winnicott chama de criatividade primária: à medida que surgem necessidades, o ambiente torna o objeto presente e o bebê tem a sensação de que o criou. As gradativas falhas da mãe com relação às fantasias do bebê apresentam a ele os objetos do mundo e vão desestabilizando a experiência de onipotência absoluta. Nesse momento, realidades interna e externa se confundem, estando ligadas e separadas. Essa é a área dos objetos transicionais, espaço de experiência com o mundo, onde bebê transita entre a criatividade primária e o reconhecimento de um limite: o outro como separado do eu.

Oliveira (2007) afirma que essa é a relação que propicia o engajamento criativo no mundo, já que o bebê ao mesmo tempo reconhece o mundo como parte de si e independente de suas fantasias.

O problema da criatividade primária foi discutido como pertencendo à mais tenra infância; mas, para sermos precisos, trata-se de um problema que jamais deixa de ter sentido enquanto o indivíduo estiver vivo. Gradualmente surge uma compreensão intelectual do fato de que a existência do mundo é anterior à do indivíduo, mas o sentimento de que o mundo foi criado pessoalmente não desaparece. (Winnicott, 1990, p.131)

A criatividade relaciona-se com uma inclinação para o mundo, com um sentir-se vivo, presente, em cada experiência vivida. É uma abordagem da vida

como uma realidade a ser (re)descoberta, (re)criada, (re) conhecida. Safra contribui para a explicação deste fenômeno:

O criativo que possibilita aparecer a singularidade de uma pessoa inédita é bastante diferente do que socialmente se considera criativo. A criatividade na perspectiva que estamos trabalhando não está necessariamente relacionada ao fazer artístico, mas sim à ação que possibilita o acontecer e o aparecimento do singular de si mesmo (2004, p.61)

Winnicott (1975) defende em função disto a necessidade de uma afirmação da natureza humana em termos de um triplo enunciado, inserindo entre a realidade interna e a externa uma "terceira parte da vida", que constitui uma área intermediária, de experimentação, lugar de repouso para o indivíduo empenhado na perpétua tarefa de manter as realidades interna e externa separadas ainda que inter-relacionadas . “O lugar da experiência cultural , assim como do brincar, é o espaço transicional” (p.133). O espaço transicional se encontra, diz ainda Winnicott, “na interação entre nada-haver-senão-eu e a existência de objetos e fenômenos fora do controle onipotente” (p.139).

O que é fundamental para a determinação do espaço imaginário existente entre o indivíduo e o meio ambiente, área de experiência, onde ocorre o encontro do real e do irreal, é assim definido por Winnicott :

O espaço potencial entre o bebê e a mãe, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo, depende da experiência que conduz à confiança. Pode ser visto como sagrado para o indivíduo, porque é aí que este experimenta o viver criativo (1975, p.142)

Trata-se de uma área que não é disputada, porque nenhuma reivindicação é feita em seu nome, exceto que ela exista como lugar de repouso para o indivíduo empenhado na perpétua tarefa humana de manter as realidades interna e externa separadas, ainda que inter-relacionadas. (1975, p.15)

3.4

A Experiência Cultural

*A cultura é filha do homem e o homem é filho da cultura.
(Safra, 2004, p.45)*

Onde há confiança e fidedignidade, há também um espaço potencial, espaço que pode tornar-se uma área infinita de separação, e o bebê, a criança, o adolescente e o adulto podem preenchê-la criativamente com o brincar, que, com o tempo, se transforma na fruição da herança cultural. (Winnicott, 1975, p.140)

Buscando responder a seu próprio questionamento sobre a localização da experiência cultural, Winnicott aponta o espaço potencial, existente entre o indivíduo e o meio ambiente, desenvolvido a partir da experiência que conduz ao sentimento de confiança no fator ambiental. Como uma ampliação da idéia dos fenômenos transicionais e da brincadeira, a área da criação se expande no viver criativo e em toda a vida cultural do homem.

Winnicott, no trabalho *A Localização da Experiência Cultural* (1975), procura deixar evidente a ênfase sobre a palavra experiência, sem deter-se à definição do termo cultura. Utilizando a palavra cultura, pretende referir-se a um fundo comum à comunidade; a cultura é algo que diz respeito à tradição herdada, às significações construídas em contextos diferentes, à história das formações sociais. Brandão (1985) apresenta o conceito de cultura como: “uma ordem simbólica que exprime o modo pelo qual homens determinados estabelecem relações determinadas com a natureza e entre si e o modo pelo qual interpretam e representam essas relações” (p.98).

Rego (1998) ressalta o papel fundamental que o outro representa no estabelecimento da relação entre sujeito e cultura e, portanto, no desenvolvimento do psiquismo:

(...) o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural) que indica, delimita e atribui significados à

realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão, pouco a pouco, se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural (p.62).

Assim, a cultura é entendida na dimensão da alteridade, como fazendo parte da experiência presente em todos os momentos da vida do indivíduo. As diferentes linguagens, expressões, hábitos, maneiras de se comportar e agir, enfim, todas as práticas sociais que marcam explícita ou implicitamente a vida em conjunto.

Em paralelo, a ênfase dada por Winnicott ao termo experiência marca esta importante dimensão da cultura como algo continuamente vivido, sentido e apropriado pelo sujeito. Nas palavras de Winnicott, “se esta área for imaginada como parte da organização do ego, teremos aqui uma parte do ego que não é um ego corporal, que não está fundada no padrão de *funcionamento* corporal, mas nas *experiências* corporais.” (1975, p.140 – grifos do autor). Assim, a característica especial desse lugar, onde a brincadeira e a experiência cultural ocupam uma posição, está em que ele depende necessariamente de experiências do viver e não de tendências herdadas.

Instala-se um paradoxo: “em nenhum campo cultural é possível ser original, exceto numa base de tradição.” (Winnicott, 1975 p.138). Na medida em que a cultura é relacionada a uma herança, à tradição de um conjunto social, ela também é compreendida como uma produção da humanidade com a qual o indivíduo necessita interagir. Buscando a originalidade a partir da tradição, o sujeito possibilita a renovação desta e de si mesmo.

“Na acepção winnicottiana, a cultura é facilitadora do crescimento pessoal. Somente quando o indivíduo se expande para a vida cultural, é capaz de encontrar a si mesmo e a sua independência (através do reconhecimento da dependência). A experiência cultural se localiza no interjogo entre a originalidade individual e a aceitação da tradição para, assim, o mundo “ser testemunha” de sua potência criativa e, simultaneamente, “ser ele mesmo”, dado que ele se apropria do mundo que criou.” (Bezerra Jr., 2007, p.52).

Desta forma, o brincar e a experiência cultural são especialmente valorizados uma vez que vinculam o passado, o presente e o futuro, e que ocupam o tempo e o espaço, num contínuo acontecer. O espaço da criação e, portanto, da

experiência cultural, é também o espaço de diálogo entre a tradição e o novo. Safra (2004) acrescenta:

O homem como ser de ação cria, rompe e põe em direção ao futuro a obra que abre o mundo para as gerações vindouras. A obra humana se apresenta na cultura. A cultura é compreendida como mundo em marcha, fruto da ação *criativa* do homem, orientada pelas questões do destino humano, sobre o mundo humano pré-existente ao nascimento de alguém. (Safra, 2007, p.45)

Bezerra (2007) explica que para Winnicott há algo de universal na experiência cultural quando examinada a partir da vivência que os indivíduos têm dela, e este algo diz respeito à estruturação das relações precoces entre o bebê humano e sua mãe, condição de possibilidade para a emergência de um ser apto a viver junto a outros.

A experiência criativa começa no viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira. O lugar em que a experiência cultural se localiza está no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente e o mesmo pode-se dizer do brincar. O uso deste espaço é determinado pelas experiências de vida que se efetuam nos estádios primitivos da existência do indivíduo. O espaço potencial acontece apenas em relação a um sentimento de confiança por parte do bebê, isto é, confiança relacionada à fidedignidade dos elementos ambientais, a partir da continuidade, com a confiança sendo a prova da fidedignidade que se está introjetando (Winnicott, 1979).

É o espaço de criação onde se localiza a experiência cultural continuamente renovada pelo ser humano no mundo, que possibilita novas formas de (re)conhecer este mundo e os fenômenos nele presentes. O ser humano tem, assim, a possibilidade de ser um sujeito da criatividade ao longo de toda sua vida.

Ao falar sobre a adolescência, Winnicott enfatiza algumas características desta fase como uma parte preciosa da vida no que diz respeito ao pensamento criador. As diversas mudanças ocorridas nesta fase, gerando novos sentimentos, trazem consigo a idéia de um novo viver. No entanto, assim como o bebê, o adolescente precisa receber limites do ambiente; em outras palavras, é responsabilidade do ambiente continuar estável suportando as revoltas e o uso singular que o adolescente pode fazer dele e, ao mesmo tempo, impor limites para que o adolescente tenha a possibilidade de lutar por sua liberdade, reconhecendo a

importância de seus atos de forma responsável criando a possibilidade de descobrir e determinar seu próprio destino. Como nos diz Winnicott,

A sociedade precisa ser abalada pelas aspirações daqueles que não são responsáveis. Se os adultos abdicam, o adolescente torna-se, prematuramente, e por um falso processo, adulto. O conselho à sociedade poderia ser: por amor aos adolescentes, e à sua imaturidade, não lhes permitam crescer e atingir uma falsa maturidade, transmitindo-lhes uma responsabilidade que ainda não é deles, mesmo que possam lutar por ela. (1975, p.198)

Assim, na infância, na adolescência, e ao longo de toda a vida, a função do ambiente continua sendo a de apresentar o mundo externo tornando possível a criatividade e a apropriação dele, assim como promovendo, com sua estabilidade e consistência, a capacidade de construir e fazer reparação, a partir do gesto destrutivo. A continuidade ambiental do meio, a partir de sua fidedignidade e confiabilidade, oferece condições para que o indivíduo viva criativamente.

3.5

A função de espelho: o olhar transformador

Quando olho, sou visto; logo, existo

Winnicott, 1975, p.161

Dentre as funções do ambiente na relação com/para a emergência do ser humano está a função especular. O bebê, inicialmente indiferenciado do meio, vai amadurecendo e adquirindo a capacidade de reconhecer o mundo que está a sua volta, de olhar para o mundo construindo um limite entre eu e não-eu. Winnicott nos sugere que ao olhar em volta, o bebê encontra o rosto da mãe e, “quando tudo corre bem”, o que ele vê neste rosto, neste olhar que recebe de volta, é ele mesmo. Este olhar devolvido influencia diretamente os processos de integração, personalização e realização; assim, o bebê tornar-se-á capaz de existir e de sentir-se real. Como nos aponta Safra (2004),

O ser humano acontece no gesto inaugurante acolhido e hospedado pela comunidade humana. Por meio do gesto originário, o ser humano cria o que está ali para ser criado, transforma o mundo em si mesmo; e ao mesmo tempo em que rompe o já estabelecido. No entanto, cada ser humano necessita, em outro momento, também criar aquilo que não é ele mesmo. A ação humana acontece entre humanos, cria o si mesmo e o que é não-eu. O não-eu dá os limites de si mesmo possibilitando que a pessoa experiencie sua existência entre outros. O Outro, assim posicionado, é o limite de si-mesmo, e ao mesmo tempo, é o espelho que reflete a existência e o reconhecimento de si. (pp.66-67)

Winnicott (1975), em seu trabalho *O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil*, aponta também casos em que há uma falha no olhar da mãe, fazendo com que quando o bebê olhe, não encontre outra coisa senão a mãe, suas angústias e/ou sua rigidez. Ainda assim, aponta a importância da continuidade da função especular, desempenhada pela família ao longo da infância, e a possibilidade do trabalho psicoterapêutico funcionar como um “derivado complexo do rosto que está lá para ser visto” e que, sendo feito suficientemente bem, “o paciente descobrirá seu próprio eu tornando-se capaz de descobrir um modo de existir como si mesmo, relacionar-se aos objetos como si mesmo e ter um eu (self) para o qual retirar-se, para relaxamento.” (p.161).

Carlos Doin (1985) contribui para este tema diferenciando a função especular primária-integradora/não integradora, que ocorre na fase do desenvolvimento emocional primitivo, da secundária reintegradora/desintegradora que permanece ao longo de toda a vida. A função secundária integradora se realiza “por meio de todos os níveis da comunicação humana, nos encontros com outros diferenciados que, reconhecendo e respeitando as características individuais, organizam e refletem uma imagem razoavelmente fiel da pessoa” (Bittencourt, 2002, p.100), permitindo, assim, a continuidade no sentimento de realidade de si mesmo e a confiança no ambiente, conferindo sentido e valor à existência. A função secundária não-integradora, por sua vez, “tende a deixar um saldo crônico de insatisfações e angústias narcísicas de aniquilamento, desvitalização e auto-estima reduzida” (*idem, ibidem*). Como aponta Monteiro (2008),

Na convivência diária, os alunos vão internalizando valores identitários que para muitos representa a percepção negativa sobre si mesmo a partir do outro – o educador. A identidade existe no espelho que se constitui a partir do olhar do outro. (p. 122)

Berger e Luckmann (1976), quando teorizam sobre a construção social da realidade, apontam a sociedade como uma realidade ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, construída a partir de um processo sempre dialético. Assim, o indivíduo nasce em uma sociedade, mas torna-se membro dela gradativamente, a partir da interiorização das funções sociais dos grupos a que pertence, possibilitando a apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido. Através de um processo ontogenético de socialização, a criança experimenta em sua primeira infância o processo de socialização primária, a partir da relação com sua família e pessoas mais próximas. Assim, as primeiras relações entre a criança e o mundo estão carregadas de emoção e significado. A socialização primária termina quando o conceito do outro generalizado foi estabelecido na consciência do indivíduo, mas o processo de socialização, a interiorização da sociedade, da identidade e da realidade permanece por toda a vida.

A função de socialização secundária descrita por estes autores caracteriza-se pela interiorização de submundos institucionais ou baseados em instituições, garantindo a aquisição do conhecimento de funções específicas. Diferente da socialização primária, os autores afirmam que a socialização secundária não precisa estar carregada de emoção, mas que a identificação mútua, o reconhecimento de um valor atribuído ao outro, é fundamental em qualquer comunicação entre seres humanos. Aqui, os outros significativos funcionam como mediadores da realidade.

A função especular secundária descrita por Doin e a função de socialização secundária de Berger e Luckmann parecem estar relacionadas, dando a dimensão da necessidade contínua do ser humano em participar da sociedade, ou melhor, da importância de uma provisão contínua do meio ambiente na formação da subjetividade. Com este olhar sobre o caminho do vir a ser no mundo, surge a possibilidade de entender todas as agências de socialização nos diferentes momentos de desenvolvimento da criança e do ser humano como recursos secundários de integração que a cultura pode oferecer ao longo da vida, ou seja, “enquanto apoios/espelhos capazes de potencializar o uso da capacidade de criação simbólica” (Bittencourt, 2002, p.110).

Assim, chegamos a uma resposta à pergunta inicialmente elaborada. A partir da reformulação do olhar da Escola sobre os alunos pode encontrar meios de se apresentar com um ambiente “suficientemente bom”, acolhedor e firme. Alunos, muitas vezes somando em suas histórias pessoais fracassos na experiência

escolar marcando com ela uma relação hostil, podem re-conhecer outras formas de se relacionar com este ambiente.

O aluno, podendo ser re-conhecido enquanto ser-humano, sujeito, “homem (...) juntamente com a soma de suas experiências culturais” (Winnicott, 1975, p.137), marca a possibilidade do encontro onde, criativamente, são inventadas táticas que permitem romper com o ciclo vicioso de exclusão, da agressividade destrutiva, permitindo a formação de um novo ciclo virtuoso de re-conhecimento e de produção cultural.