
**TRANSICIONALIDADE E CRIATIVIDADE: RABISCOS SOBRE O VIVER
CRIATIVO NA EDUCAÇÃO COM CRIANÇAS COM TENDÊNCIA ANTISSOCIAL**

**TRANSITIONALITY AND CREATIVITY: SCRIBBLES ON CREATIVE LIVING IN
EDUCATION WITH CHILDREN WHO HAVE ANTISOCIAL TENDENCIES**

Ian Israel Bernardo Bogado*

Heloisa Aguetoni Cambuí**

RESUMO

O presente estudo teórico tem por objetivo refletir acerca das possibilidades de intervenção psicológica no ambiente escolar, por meio do uso de objetos lúdicos com crianças com tendência antissocial, a fim de promover a continuidade do processo de desenvolvimento emocional. Entende-se, segundo a perspectiva psicanalítica winnicottiana, que estas crianças vivenciaram precoce e abruptamente experiências violadoras que as levaram ao desamparo e ao desapossamento do ambiente familiar, concorrendo para a manifestação de condutas reativas, transgressoras e hostis. Estas condutas são exteriorizadas, em especial, na escola e é justamente neste ambiente que se faz relevante a realização de intervenções psicoterápicas grupais que possam oportunizar, por meio da criação de um espaço lúdico, dialógico e sigiloso, a expressão emocional destas crianças, assim como a elaboração de conteúdos inconscientes e a manifestação criativa e espontânea. Infere-se que, por meio do brincar e destes objetos transicionais, a criança com tendência antissocial possa retomar o seu vir a ser e transformar a si mesma e o mundo.

Palavras-chave: tendência antissocial; psicologia escolar; intervenção psicológica; Winnicott.

ABSTRACT

Abstract: The present theoretical study aims to reflect on the possibilities of psychological intervention in the school environment through the use of playful objects with children with antisocial tendencies, in order to promote the continuity of the emotional development process. It is understood, according to the psychoanalytic winnicottian approach, that these children have undergone violent experiences early and abruptly, which has led them to helplessness and dispossession of the family environment, contributing to the manifestation of reactive, transgressive and hostile behaviors. These behaviors are externalized, especially at school, and it is precisely in this environment that it is relevant to perform group psychotherapeutic interventions that, through the creation of a playful, dialogic, and confidential space, may provide opportunities for the emotional expression of these children, as well as the elaboration of unconscious contents and creative and spontaneous manifestation. It is inferred that, by playing

* Discente do curso de graduação em Psicologia da UniFil Londrina – Paraná. E-mail: ianbogado@edu.unifil.br.

** Orientadora: Professora Dra. Ens. Sup. Ad-I do Centro Universitário Filadélfia (UniFil), Londrina – Paraná. E-mail: heloisa.cambui@unifil.br.

and using transitional objects, children with antisocial tendencies can resume their process of becoming as subjects and transform themselves and the world.

Keywords: antisocial tendencies; educational psychology; psychological intervention; Winnicott

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo teórico tem como um de seus objetivos, discutir temas acerca da utilização de enquadres psicológicos clínicos diferenciados, assim como a sua aplicabilidade no contexto educacional, especificamente, com crianças que apresentam desvios de conduta. Com base nas teorias psicanalíticas e psicodinâmicas afuniladas à perspectiva psicanalítica winnicottiana, percebe-se a abertura e o diálogo do autor para com as diversas áreas que sejam correlatas ao desenvolvimento infantil.

Deste modo, pretende-se discutir sobre a necessidade de intervenções clínicas adequadas, bem como a oferta de enquadres brincantes e diferenciados, de forma que se faça possível o diálogo entre a abordagem psicanalítica com os temas que circundam a tendência antissocial no contexto escolar. Observa-se que as condutas associadas à tendência antissocial possuem relação íntima com o nível de desenvolvimento escolar, visto que, de modo geral, estas crianças apresentam não apenas fracasso escolar, mas também acabam por evadir deste contexto.

Winnicott foi um médico, pediatra e psicanalista pós-freudiano que, diferentemente de outros analistas de seu tempo, preocupou-se em desenvolver uma teoria que fosse aplicada à prática pautada no gesto criativo e sensível, o que o levou a realizar uma conexão entre o que aprendera tanto com a psicanálise como com a pediatria. Em especial, as contribuições de Winnicott estão direcionadas às áreas da infância e do desenvolvimento inicial, de forma que o enfoque dado em sua teoria se ateu, principalmente, na relação "bipessoal" estabelecida entre a figura materna e o bebê. Desta maneira, postulou em suas obras que a constituição subjetiva se dá neste *locus* potencial entre o ser humano e o ambiente.

Seu estilo criativo, peculiar e simples de ser, assim como seu desprendimento quanto aos "blocos" e "amarras" dogmáticos da psicanálise ortodoxa aproximam sua teoria com magnitude de outras áreas do conhecimento que têm, também, enquanto compromisso o estudo do desenvolvimento humano de forma contextualizada. A originalidade nas contribuições teórico-clínicas enriqueceu este intercâmbio entre as áreas de tal modo que impulsionou a

psicanálise a tomar novos rumos, bem como ser aplicada e reconhecida em contextos latino-americanos (OUTEIRAL; ABADI, 1997).

As modalidades clínicas diferenciadas propostas por Winnicott rompem com as barreiras da clínica psicológica clássica, comprometendo-se com a oferta de ferramentas que podem ser aplicáveis em contextos diversos tais como: escolas, centros sociais, hospitais, entre outros, por meio da oferta de oficinas e grupos psicoterapêuticos. Além disso, estes moldes proporcionam não apenas formas de expressão diferenciadas, mas também possibilitam a "costura de afetos", assim como a manifestação de simbolismos e expressões emocionais, por intermédio de recursos lúdicos e mediadores constituídos por diversas cores, formas, texturas e odores. Ressalta-se que o carácter destas modalidades psicoterapêuticas nunca deve perder de vista a sensibilidade e o reconhecimento do sofrimento e da subjetividade humana (OUTEIRAL; ABADI 1997; PEREIRA, 1976a).

Nesse sentido, a teoria do desenvolvimento maturacional de Winnicott fornece novas perspectivas para discutir sobre as questões relativas à criança com tendência antissocial, tal como o brincar, a inserção e a inscrição destas em um espaço subjetivo entrelaçado com a realidade concreta, considerando o sofrimento manifesto e os impactos do ambiente para a constituição do *vir a ser* deste indivíduo.

3

2 MÉTODOS

O presente estudo teórico foi realizado com base na revisão bibliográfica das obras de Winnicott, com foco nos constructos clínicos, na tendência antissocial e na teoria do desenvolvimento emocional, bem como, se centrou em publicações científicas psicanalíticas pautadas em áreas correlacionadas ao desenvolvimento infantil e a psicologia escolar. Desta maneira, por meio da análise de fontes, tais como artigos, livros, dissertações, teses, dissertações, dentre outros trabalhos também publicados em anais de eventos científicos, fez-se possível discorrer a despeito de questões que norteiam estas temáticas, a fim de que fossem melhor investigados.

3 DISCUSSÕES

3.1 Psicologia escolar e educação: breves interlocuções entre a educação e a história da Psicologia Escolar no Brasil

A Psicologia escolar e educacional articula-se intimamente ao rico arcabouço teórico dos saberes da Grécia Antiga, dado ao fato de ter sido uma civilização responsável pela produção filosófica, assim como pela instauração de uma proposta educacional sistemática e pedagógica. Para tanto, diversas escolas filosóficas, tais como a sofista, a pitagórica, a aristotélica e a platônica tiveram tamanha importância para a construção do conhecimento e contribuíram para a interseção de várias áreas do saber, como a pedagogia, a sociologia, a filosofia e, também, a psicologia (ANTUNES, 2008)

Contudo, com o passar do tempo, os saberes foram sendo delimitados de uma maneira linear e ordenada, dentro de suas respectivas escolas e linhas teóricas de pensamento. Em consequência disto, foi-se instituído e delimitado o que foi considerado o conhecimento escolar, sendo denominado, posteriormente, como conhecimento científico (VADEMARIN, 1998).

Decorrente a estes processos de transmissão de conhecimentos de forma sistematizada, o ambiente educacional teve enquanto foco atender por muito tempo, como uma de suas funções principais, as demandas de parte da sociedade, mais especificamente, as demandas da classe burguesa. Vale lembrar que, por se tratar de algo estrito e direcionado para pessoas abastadas economicamente, os saberes tinham caráter humanístico e enciclopédico e eram, além disso, transmitidos de um modo extremamente metódico, “pedagógico” e arcaico, cujo método prevaleceu até o início do séc. XX (LANE; LIBÂNEO, 1984/1989).

No final do séc. XIX, alguns passos foram dados em relação à democratização da educação. Porém, o pensamento liberal burguês estava por detrás destas ações, pois a formação de mão de obra, bem como a industrialização e o enfoque na modernidade eram uma das maiores preocupações da classe burguesa naquele momento. Ainda com os olhos voltados para este processo de modernização, a burguesia concretizou o seu desejo de implementação dos princípios atualizados dos saberes, dentro das áreas da educação. Por conseguinte, deu-se início ao movimento da “Escola Nova” que tinha enquanto alguns de seus princípios e ideais, o desenvolvimento das aptidões “naturais” da criança, a partir de sua inserção em atividades que instigassem a espontaneidade (ANTUNES, 2008; LANE; LIBÂNEO, 1984/1989).

Entretanto, somente no início do século XX que a Psicologia da Educação começou a se estabelecer enquanto uma área de investigação e pesquisa, tal fenômeno foi possibilitado através do autor Thorndike, que por intermédio da publicação de sua primeira obra em 1903 deu nome e escopo à esta área de estudos denominada como “Psicologia Educacional” (GOULART, 1987/1999).

No Brasil, as ciências psicológicas nasceram no berço da área da educação. E, por ter sido convocada para respaldar questões relacionadas ao contexto escolar teve, então, sua estreia efetiva e se manteve em desenvolvimento na tentativa de ampliar e preservar o seu espaço (LIMA, 2005; GOULART, 1987/1999). Porém, em um primeiro instante, dentro do ambiente educacional, a Psicologia acabou cometendo alguns equívocos, isto dado ao fato de o modelo psicométrico ter sido replicado, dentro das salas de aula. Além disso, para Lima (2005) e Goulart (1987/1999), os testes psicométricos, tiveram, por um longo período, a função de caracterizar características e condutas humanas como patológicas e ou excepcionais.

Ademais, neste período, a compreensão acerca do desenvolvimento das crianças negligenciava os fatores socioeconômicos relacionados o acesso à alimentação, habitação, oportunidades de receber instrução ou até mesmo de ocupar um espaço social. Assim, a utilização dos testes psicométricos passou a realizar, por meio da métrica de características psicológicas, a identificação e a rotulação de pessoas designando-as como marginalizadas, assim como excepcionais, doentes ou limitadas intelectualmente (LIMA, 2005; GOULART, 1987/1999).

Logo, a psicometria, por ter surgido em um contexto em que havia a necessidade de explicações pautadas na ciência, no que diz respeito ao baixo rendimento escolar passou a corroborar e dar maior ênfase às características individuais dos indivíduos. E, por outro, atribuiu maior clareza à divisão de classes sociais, de modo que este também repercutiu de forma negativa sobre os aspectos de inclusão e exclusão dentro da escola, em especial, com esta com alunos menos favorecidos economicamente e portadores de alguma deficiência. Assim sendo, a psicometria e as teorias psicológicas da época acabaram por perpetuar a mesma estrutura social pautada na seleção e divisão de grupos dentro da escola, ignorando a compreensão da totalidade do processo educativo (CHAGAS; PEDROZA, 2013; GOULART, 1987/1999).

A vinda da psicanálise para o Brasil se deu por meio da medicina, sendo este fundamental no que diz respeito à inauguração dos conhecimentos psicológicos, dentro das universidades brasileiras. Apenas a partir da década de 1980, devido a implementação de outras

teorias psicológicas, como a psicanálise, os problemas de aprendizagem passaram a ser compreendidos a partir da interação de múltiplos e complexos fatores relacionados aos desajustes de ordem familiar, social, econômico, individual, emocional, estrutural e pedagógico (ANTUNES, 2008; LIMA, 2005).

O psicanalista Ab'Sáber (2009) realizou algumas discussões a despeito das violências históricas sofridas pelos indivíduos brasileiros e os relacionou com a abordagem psicodinâmica. Para este autor, atualmente, há uma normalização no que tange ao que ele denomina como sendo as “cisões sociais”, visto que estas se configuram pela existência de fissuras que se encontram presentes nas mais diversas camadas do tecido socioeconômico. Posto que, ao invés de existir amparo por parte de quem “detém” poder, ocorre o oposto e como resultado destes pequenos desamparos sofridos pela população brasileira, tem-se uma massa que permanece em um estado dissociativo, desintegrado, violento e sempre em estado de “defesa”, em um ambiente onde não se pode criar.

Levando em conta o panorama da educação no contexto brasileiro, verifica-se a presença de diversos aspectos sociais, históricos, econômicos e políticos que incidem de forma negativa, concorrendo para prejuízos no processo de ensino e aprendizagem. Para além dos pressupostos psicanalíticos, entende-se que as problemáticas de alunos que apresentam dificuldades em aprender, não são apenas resultantes de um desamparo na relação inicial com o ambiente familiar, mas vinculam-se, também, ao desamparo social e estrutural, visto a escassez de recursos que repercutem sobre a educação.

Para Almeida (2021), há um processo íntimo entre a aprendizagem e os enlaces com a cultura e os engendramentos transformadores entre os alunos e o ambiente que se inserem. Assim, o entendimento das falhas e das múltiplas afetações entre a educação e a constituição do indivíduo aludem ao contexto sociocultural e as relações primárias deste indivíduo em desenvolvimento. Infere-se, assim, que as implicações negativas relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem, surgem enquanto um alerta e pedido de socorro, de modo que denunciam os fracassos em diversos níveis e magnitudes, e que abarcam os âmbitos tanto do coletivo, como do individual.

3.2 Aproximações entre Psicanálise e Educação

A educação configura-se como um fenômeno complexo, pelo fato de ter sempre trazido

em seu cerne o funcionamento de movimentos, manifestações sociais, processos de socialização e criações culturais humanas (MARINHO-ARAÚJO *et al.*, 2010), sendo estes fenômenos de investigação da psicanálise. Embora, Freud não tenha realizado um diálogo mais profundo entre a psicanálise e a educação, nota-se que outros psicanalistas se voltaram em realizar estas intersecções entre as áreas citadas, tais como, Melanie Klein, Winnicott, Ferenczi, Mannoni, entre outros.

Sob este aspecto, ressalta-se a importância das contribuições de Winnicott, no bojo das teorias psicodinâmicas, em razão de ter sido pioneiro em considerar o ambiente, assim como os impactos deste sobre a constituição dos indivíduos. Posto isto, suas contribuições foram além dos muros da Psicologia Clínica e se ampliaram para a Psicologia Escolar, pois se propôs a estreitar os laços entre a constituição subjetiva e a inserção dos sujeitos no contexto e no ambiente que se inserem, sendo estes aspectos centrais para entender o processo de ensino e de aprendizagem (ALMEIDA, 2021; OUTEIRAL; GRAÑA 1991).

Fulgêncio (2008) afirma que a teoria do desenvolvimento emocional de Winnicott com foco no ambiente e no brincar contribuiu para novas possibilidades de analisar e intervir junto às problemáticas surgidas na infância por meio de práticas transicionais e brincantes. Para Winnicott (1968/1994), o brincar configura-se como um recurso terapêutico e dialógico que possibilita o encontro consigo mesmo e com o mundo externo, isto dado ao fato de a brincadeira ocorrer em um “espaço atemporal”, ou seja, entre a realidade subjetiva e a realidade concreta, de forma que o ato do brincar espontâneo permite o desenvolvimento emocional.

Winnicott também abordou, em sua teoria, questões que entrelaçam o processo de encontro da criança com a realidade externa e com a cultura, assim como a capacidade de distinção entre o mundo subjetivo e o mundo externo. Sob este aspecto, para Winnicott, o desenvolvimento maturacional dos seres humanos é facilitado a partir da sustentação do ambiente. Logo, o indivíduo sadio não é aquele que se encontra em estado isolado, mas refere-se àquele que está em uma relação de interdependência com o ambiente, visto que a dimensão intersubjetiva possibilita o processo de integração (DIAS, 2017; FULGÊNCIO, 2008; OUTEIRAL; GRAÑA, 1991).

A teoria winnicottiana lançou luz, também, sobre o papel dos educadores no ambiente escolar, visto que estes podem contribuir enquanto facilitadores para a constituição de um *self* verdadeiro, “cuja função é atribuir sentido à existência e às ações do indivíduo no mundo” (CAMBUÍ, 2013, p. 54). Observa-se, assim, que a teoria psicanalítica proposta por Winnicott

é relevante para refletir sobre os fenômenos inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem, bem como para discutir acerca do ambiente educacional mais favorável para o desenvolvimento das capacidades e tendências maturacionais dos alunos (FULGÊNCIO, 2008).

Entende-se que, este novo espaço social constituído pelo professor que oferece segurança, sustentação e acolhimento pode contribuir para o desenvolvimento infantil, assim como para uma relativa reparação das falhas ambientais, exceto quando estas são muito graves. Desse modo, o professor em associação com o psicólogo, ao promover os cuidados necessários podem possibilitar que a criança passe por um período de regressão, até o estágio do desenvolvimento onde ocorreu a falha ambiental, para que assim, esta possa retomar o processo constitutivo e a conquista do verdadeiro *self* (LABRUNETTI, 2014).

De acordo com Ribeiro (2008), a oferta das condições adequadas de cuidado por parte do professor ao aluno que se encontra em processo vertiginoso de desenvolvimento está intimamente vinculada às condições ideais centradas na disponibilidade de recursos pedagógicos, humanos e estruturais no campo da educação. Esclarece-se, desse modo, que o exercício da função do professor não reside apenas na disponibilidade pessoal em oferecer um ambiente suficientemente bom para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, mas, trata-se de algo que depende de estrutura e também de recursos para efetivar a composição do ambiente adequado.

Em vista disso, a escola se configura como um ambiente de expressão, de oportunidades e, até mesmo, via de denúncia e de solicitação de socorro diante das problemáticas enfrentadas pelas crianças. Por isto, a escola não pode ter sua visão voltada unicamente para a promoção da aprendizagem, mas para o desenvolvimento de um modo geral. Assim sendo, entende-se que os compromissos da escola vão muito além de seus muros e admite intensa complexidade (ALMEIDA, 2021; RIBEIRO, 2008).

3.3 A teoria do desenvolvimento emocional de Winnicott

Segundo Anfusso *et al.* (1997), Winnicott comprometeu-se em elaborar uma teoria do desenvolvimento humano, partindo dos primórdios das relações intersubjetivas, posto que concebia as implicações destas para a constituição psíquica dos indivíduos.

Winnicott pressupõe que tanto a constituição da saúde mental, quanto o adoecimento psíquico e a retomada para *o vir a ser* se dão em campo intersubjetivo (CAMBUÍ; ABRÃO;

NEME, 2016). Nota-se que os pressupostos psicanalíticos de Winnicott distanciam-se da cena triangular edípica tão enfatizada na teoria da psicosexualidade proposta por Freud, e se centra no processo de amadurecimento emocional que privilegia o bebê no colo da mãe, ou seja, a relação dual (LOPARIC, 2005).

Winnicott concebe, em sua teoria do amadurecimento emocional, a importância do ambiente para que a tendência inata do bebê rumo à sua constituição integral possa se concretizar. O psicanalista afirma que sob condições ambientais adequadas, todo indivíduo tem um ímpeto para a vida, para o crescimento e o desenvolvimento integral (WINNICOTT, 1949/2012).

As condições ambientais propícias que oportunizam o amadurecimento emocional incluem a presença constante, afetiva e sensível das figuras parentais, em especial, da figura materna que provê ao bebê os cuidados essenciais. Winnicott atribui destaque à mãe suficientemente boa, sendo esta, caracterizada pela capacidade de exercer os cuidados adequados nos momentos iniciais da vida do bebê. Contudo, o psicanalista enfatiza que a figura materna não exerce suas funções de cuidado sozinha, de forma que precisa ser amparada e cuidada pela figura paterna, pela família e também pela sociedade (WINNICOTT, 1989a/2011).

Winnicott (1945/2000) propõe, na teoria do amadurecimento emocional, três fases do desenvolvimento que ocorrem de forma sucessiva, mas estreitamente vinculadas, a saber: a fase de dependência absoluta, a fase de dependência relativa e a fase de independência relativa. No tocante as fases do amadurecimento emocional, Dias (2017) sintetiza alguns conceitos principais inerentes a cada um destes momentos, sendo que o estágio da dependência absoluta engloba a experiência de nascimento e, também, a total dependência física e emocional do bebê em relação ao cuidador principal. Já o estágio da dependência relativa, é uma fase que envolve a relação inicial de troca da criança com o ambiente externo e a constituição da preocupação com o outro, denominado pelo autor de *concernimento*. E, por fim, tem-se a fase de independência relativa que nunca cessa em completar-se, e abarca a capacidade gradativa do indivíduo de se defrontar com o mundo para que possa continuar se desenvolvendo.

Entende-se, segundo a perspectiva winnicottiana, que a capacidade de um bebê em alcançar uma unidade existencial só se faz possível à medida em que a mãe suficientemente boa promove a confiabilidade ambiental nos períodos iniciais. Decorrente a isto, diversos processos mentais passam a se engendrar. Desta forma, a percepção daquilo que teria, em um primeiro momento, sido percebido como em uma estrutura “endopsíquica”, mas que de fato,

faz parte da realidade externa, passa a ser percebido como um “outro”, ou seja, este momento fica demarcado pela desilusão da unidade mãe-bebê (ANFUSSO et al. 1997; CELERI, 2009; WINNICOTT, 1959/ 1994).

Os processos constitutivos básicos da criança que se referem à conquista da unidade existencial e psicossomática, bem como o estabelecimento de contato com a realidade ocorre, de acordo com a perspectiva winnicottiana, por meio da apresentação dos objetos de modo sensível, sem que os mesmos sejam impostos sobre o bebê, pois, este ainda se encontra em estado de vulnerabilidade tanto física como psíquica, sem ter a possibilidade de compreender o que acontece ao seu entrono (WINNICOTT, 1960/1983).

3.4 A tendência antissocial

A natureza da tendência antissocial se caracteriza pela manifestação de condutas transgressoras e consideradas desajustadas, tais como o furto, o roubo, a mentira, a agressão direcionada à um outro ou a si próprio, assim como as condutas desordenadas, caóticas e que possuem valor de incômodo para a família e a sociedade.

Entende-se que a tendência antissocial pode vir a ser desencadeada em indivíduos que sofreram ao que Winnicott denomina como sendo o "complexo de deprivação". Tal deprivação surge por uma destituição afetiva, marcada pela relação inicial com a figura materna (WINNICOTT, 1984/2005).

Segundo Winnicott (1984/2005), existem duas vias para a manifestação da tendência antissocial, a primeira se caracteriza por condutas furtivas e, por outro lado, a outra possibilidade é por meio de condutas destrutivas. Em relação à primeira delas, trata-se de indivíduos que buscam pelo suprimento ambiental, isto é, o objeto perdido de sua relação primária, assim, a busca por este objeto se dá de maneira constante, caso haja esperança. Já na outra modalidade, há a busca por estabilidade e suporte para as condutas, por meio de reações de impulsividade, porém, as reações provocadas junto ao ambiente possuem tamanha intensidade, que passam a demandar um suporte social cada vez mais amplo, ou seja, trata-se uma impulsividade que transpassa os braços da mãe e segue em busca do estabelecimento de limites sociais mais amplos, seja por meio do ambiente familiar e escolar, ou as leis de um país (WINNICOTT, 1984/2005).

Infere-se que as falhas ambientais relacionadas à ausência de recursos afetivos e estimuladores por parte da família e da sociedade, bem como de recursos estruturais, pedagógicos e inclusive vitais, como alimentação e segurança podem repercutir sobre o processo de aprendizagem, levando a criança a inibir os gestos espontâneos e criativos, sendo que estes oportunizam a manifestação do verdadeiro *self* e o contato com a realidade, bem como podem levar a criança a apresentar condutas reativas frente o ambiente deprivador, manifestando, assim, a tendência antissocial.

De acordo com a perspectiva winnicottiana, a apresentação de estímulos de maneira invasiva ou inconstante pode vir a se configurar um trauma, devido a incapacidade de representação da experiência vivida pelo bebê que, por sua vez, pode concorrer para a ruptura do desenvolvimento emocional saudável e a ativação de recursos defensivos frente o ambiente ameaçador (CAMBUÍ; NEME; ABRÃO, 2016).

Deste modo, perante as experiências traumáticas, com o intuito de preservar minimamente a sobrevivência psíquica, o falso *self* é mobilizado na tentativa de proteger e ocultar o *self* verdadeiro, que automaticamente inibe o potencial criativo da criança, ou seja, se dá a interrupção de sua continuidade de ser, e se instalam manifestações submissas e reativas em relação ao ambiente externo, que passa a ser sentido como invasor (ABRAM, 2000; ALMEIDA, 2021; BOGOMOLETZ, 1999; OUTEIRAL; GRAÑA, 1991).

No percurso do processo do desenvolvimento emocional, estas experiências traumatogênicas concorrem para a interrupção do desenvolvimento emocional, visto que mecanismos psíquicos defensivos são mobilizados frente a ameaça ao eu. A criança com tendência antissocial passa a ser desapossada do ambiente que outrora foi, de certo modo, suficiente, concorrendo para dificuldades para a realização das tarefas básicas de integração, realização e personalização (WINNICOTT, 1971/1984).

Observa-se que, uma vez que as crianças passam grande parte do período dentro da escola, este se configura como um ambiente altamente propício para a manifestação, de condutas transgressoras que revelam o sofrimento infantil (WINNICOTT, 1989c/2011).

Frente a estes casos, Winnicott (1984/2005) propôs em sua obra "Privação e Delinquência" que estas condutas transgressoras que caracterizam a tendência antissocial, além de denotarem um sinal vital, podem ser tratadas em conjunto com uma assistência ambiental especializada, de forma a não estar estrita ao tratamento da abordagem psicanalítica, mas incluindo o ambiente que a criança se insere que seja capaz de possibilitar a reparação simbólica

da privação emocional sofrida. Winnicott (1984/2005) faz uma analogia entre a constituição de grupos sociais e o desenvolvimento do bebê a partir dos cuidados maternos. Da mesma forma que em um grupo recém formado, o bebê primitivo também é um conjunto não integrado de emoções, pulsões e também de motilidade, de forma que não se difere do ambiente. No entanto, um grupo, por si, com o tempo, permite realização de uma unidade existencial identitária e o alcance de um “eu sou grupal”.

Portanto, a possibilidade da realização de grupos psicoterápicos com crianças com tendência antissocial se apresenta como uma indicação relevante, pois por meio de uma realidade compartilhada com um profissional adequado – o psicólogo-, há a possibilidade de ocorrer a emergência de necessidades comuns, que aludem à forma pela qual foram violentamente destituídas do ambiente. Logo, o *setting* terapêutico no contexto escolar em âmbito grupal passa a ser o espaço de expressão emocional, bem como de acesso às experiências traumáticas e de atribuição de novos sentidos por meio de recursos transicionais e dialógicos.

3.5 O espaço potencial e os objetos e fenômenos transicionais: o dever da criatividade

12

Winnicott (1971a/1975) afirma que o espaço potencial ou denominado também por transicional corresponde ao espaço das primeiras experiências não-eu quando o bebê começa o processo de individuação e diferenciação da figura materna. Trata-se da superposição dos espaços da figura materna e do bebê, sendo esta uma área entre a realidade psíquica interna do bebê, e aquilo que é objetivamente percebido por ele.

O espaço potencial é constituído pelos objetos e fenômenos transicionais, cujo adjetivo transicional alude aos fenômenos que ocupam um lugar na vida psíquica, visto que se alojam num espaço intermediário entre a realidade interna e a realidade externa. Desse modo, neste espaço psíquico fértil para a experimentação, em que se processam as atividades lúdicas e criativas, jaz este reduto originário do processo de simbolização (WINNICOTT, 1989b/2011).

Esta etapa do amadurecimento envolve diversos outros fenômenos que de maneira conjunta se articulam em prol de uma desadaptação, separação e individuação da criança em relação à mãe. Portanto, gradativamente, a criança se depara com a ausência da figura materna, e para poder suportar e aliviar a angústia de separação, e de sentimento de perda do objeto de amor, a criança acaba por eleger um objeto que terá por função substituir a mãe, em sua ausência. Assim, a separação apenas é tolerada pelo bebê, pelo fato deste objeto eleito

representar uma parcela de ambos, ou seja, parte da mãe e, também, do bebê. De modo geral, o objeto eleito é algo que está à disposição da criança, de modo que tal objeto é criado e encontrado por ela, tal como: um paninho (“cheirinho”), a chupeta, o travesseirinho, o edredom, o bichinho de pelúcia, entre outros (NETO, 2009; WINNICOTT, 1989b/2011).

Desta forma, o objeto transicional representa tanto o seio da mãe quanto a internalização dos cuidados maternos recebidos, por isto, este objeto concreto e eleito pela criança, possibilita que esta possa suportar a ausência materna e realizar o processo de separação (WINNICOTT, 1959/1994).

Ab’Sáber (2009) e Dias (2017) ressaltam sobre o quão sagrado é a instauração dessa área intermediária, lúdica e dialógica entre a mãe e o bebê, pois sobrepõe-se o brincar de ambos de modo silencioso e afetivo. Além de esse ser um momento de troca e de integração, é neste espaço que a criança expressa seus impulsos criativos. Assim, no campo de inauguração de separação entre a mãe e o bebê, este manifesta seu potencial espontâneo para criar, em espaço intersubjetivo, seguro e sustentador, aquilo de que precisa, dando início aos processos simbólicos, decorrentes das experiências de criação (MELLO FILHO, 1991; SOUZA, 2009).

13

Para tanto, os fenômenos transicionais se apresentam em um período do desenvolvimento pessoal em que a criança se encontra em um processo de amadurecimento interno em contato paulatino com o mundo externo. O bebê experimenta, portanto, este mundo concreto, de maneira criativa e ilusória, através do contato com a mãe e a partir desta relação passa a ser inserida na realidade humana compartilhada. Esclarece-se que este contato ocorre de maneira objetiva e, ao mesmo tempo, de forma alucinatória e imaginária, pois o bebê ainda em seu estado de onipotência, acredita possuir o poder de criar o objeto que precisava, e isto deve ser sustentado pela mãe até que a criança avance para as outras etapas do desenvolvimento (WINNICOTT 1971a/1975).

Levisky (2008) e Dias (2017) ressaltam a ideia de que esta etapa de transição entre a criatividade primária e a percepção objetiva depende da resolução da fase de dependência absoluta, pois segundo a perspectiva winnicottiana, um bebê só conseguirá usufruir dos benefícios desta etapa do amadurecimento se der conta de realizar as tarefas básicas de integração.

O espaço potencial pode ser caracterizado como um “*momentum*” psíquico, que demanda tanto da combinação das capacidades imaginativa e criativa (PARENTE, 2009). Desta forma, o ambiente suficientemente adequado, ao sustentar a ilusão de onipotência possibilita ao

bebê a capacidade de suportar a ausência da figura materna, ao mesmo tempo em que permite com que ela adentre em um campo transicional que permite a criação de mundos imaginativos e estritamente pessoais.

Conforme distinguiu Pereira (1976b), há uma diferenciação no que compete ao ato criativo proposto por Winnicott e Freud. Posto a isto, para a teoria freudiana, as "formas criativas" provindas de trabalho onírico ou até mesmo artístico, sempre estão relacionadas à significados e símbolos inconscientes; já para Winnicott, a concepção do ato criativo possui íntima relação com o uso do objeto e também com o brincar, sendo estas as dimensões que impulsionam o experimentar, o fazer e o torna-se humano.

De acordo com Winnicott (1971b/1975), os impulsos criativos são produtos de um si mesmo criador, emanados do verdadeiro *self*, que dão valor e coloração à existência humana. O ato criativo leva a criança à dimensão das ilusões, do brincar e do contato com o mundo cultural. Por isto, a inserção da cultura também possui seu devido lugar dentro dos processos simbólicos e maturacionais da criança (AB'SÁBER, 2009; LEVISKY, 2008).

3.6 O brincar na escola e a possibilidade de ser e fazer

Em acordo com a teoria winnicottiana, é por meio do brincar que se faz possível a mobilização dos gestos espontâneos de maneira que a criatividade e as potencialidades do *self* se façam presentes. Esclarece-se que este é um fenômeno que se desenvolve em decorrência da constituição psíquica em campo intersubjetivo, ou seja, origina-se no espaço transicional das experiências afetivo-emocionais que se dá entre o eu e o não-eu.

A instauração da área de experiência genuinamente simbólica somente é facilitada a partir da sustentação pela figura materna dos estados calmos e excitados do bebê. Relaciona-se, também, com os fenômenos associados ao processo de individuação e a forma com que a criança faz uso do objeto, quando este deixa de ser percebido apenas subjetivamente e passa a ser utilizado como mediador entre o mundo interno e externo e, por fim, à medida que é reconhecido como um objeto real e concreto (AIELLO-VAISBERG, 2004; CELERI, 2009).

Enfatiza-se, deste modo, que o alcance e “o transbordar” da criatividade no mundo concreto concorrem, por meio dos fenômenos brincantes, para o desenvolvimento e a integração de potencialidades que, por meio da criação podem ser articuladas enquanto partes de uma personalidade inteira e, assim, este conjunto pode configurar a existência de um verdadeiro *self*

(WINNICOTT, 1989b/2011).

Em consonância com as contribuições winnicottianas, os psicanalistas Safra (1999) e Abram (2000) afirmam que o *self* pode ser descrito como o núcleo central ligado ao que os autores denominam como uma área sagrada e espontânea vinculada a criação e aos gestos pessoais e autênticos. A manifestação do verdadeiro *self* vincula-se, deste modo, a possibilidade do bebê de, no início da vida, criar magicamente o objeto que precisava, posto que de forma síncrona, o ambiente de forma sensível e antecipada ofereceu o objeto que este necessitava. A dimensão do *self* não é “concreta”, ou seja, não pode ser tocada, porém, pode ser experienciada por intermédio de atividades criativas.

Pressupõe-se, de acordo com Winnicott, que a presença constante e humana das figuras parentais, à medida que protegem o bebê de excitações excessivas e realizam os cuidados essenciais associados ao *holding* (sustentação física e emocional), o *handling* (manejo do corpo do bebê ao realizar os cuidados básicos) e a apresentação dos objetos de forma gradual, possibilitam o desenvolvimento do verdadeiro *self*, que é de onde emerge o gesto criativo e espontâneo e, ainda, facilita a entrada da criança na realidade compartilhada (CAMBUÍ; NEME; ABRÃO, 2016).

Esta área ilusória, compartilhada e potencial é, justamente, o que fora denominada na teoria winnicottiana como sendo a área da cultura humana. Trata-se de tudo aquilo que é objetivamente percebido no mundo concreto e compartilhado, tal como: a filosofia, as artes, a cultura e a religião. Configuram-se, assim, como espaços que foram prévia e subjetivamente concebidos (MACHADO; AIELLO-VAISBERG, 2004).

O ato de brincar abarca um campo cultural, antropológico e individual que possibilita que a criança se conecte não apenas consigo mesma, mas também com o mundo. O brincar livre e não estruturado fornece para a criança, a possibilidade da manifestação criativa, bem como de suas vivências, desejos, fantasias, frustrações (MEIRELLES, 2015). Conforme indica Friedmann (2015), a antropologia é uma área do conhecimento que tem como objetivo estudar e compreender de uma maneira minuciosa a linguagem, os comportamentos, as expressões, a história, a cultura e as manifestações de determinados grupos (micro e macro grupos) e de toda as classes sociais.

Próximo a década de 80, este campo do conhecimento associado à área da Psicologia passou a investigar o universo infantil vinculado ao brincar e as brincadeiras. Friedmann (2015) ressalta que, apesar das crianças em tenra idade não possuírem uma linguagem oral e verbal

desenvolvida, as mesmas possuem um meio de comunicação mais arcaico que se dá por diferentes formas de expressão, tal como pelo uso da música, das expressões artísticas, das expressões motoras, sinestésicas e, principalmente, por meio das brincadeiras e jogos.

Meirelles (2015) realizou uma pesquisa de campo intitulada por “O território do Brincar”, em conjunto com diferentes áreas e instituições de ensino. Sua pesquisa se dedicou em conhecer, documentar e sensibilizar sobre a cultura da infância brasileira, cujo foco principal foram as brincadeiras. A partir de sua bagagem acadêmica pautada no campo da Antropologia e da Educação, a autora realizou uma viagem de vinte e um meses e percorreu quatorze comunidades em nove estados brasileiros, a fim de documentar as brincadeiras infantis. Ressalta-se que sua pesquisa se transformou em um dos maiores registros nacionais quanto as diferentes formas de brincar de modo livre e espontâneo.

Para Meirelles (2015), a alegria de criar com os próprios gestos, ou seja, o ato de “dar vida” aos brinquedos não estruturados com as próprias mãos, é um ato mágico capaz de “desenrijecer” aquilo que estava congelado. Por intermédio de sua pesquisa, Meirelles (2015) percebeu, ao observar as diferentes comunidades, que o que mantém a criatividade e a vitalidade das crianças são as brincadeiras, as risadas e as “correrias”. Com base nas contribuições da autora, infere-se que as atividades e as expressões artísticas são transformadoras e vitais dentro de uma comunidade, visto que o “brincar grupal” oportuniza a expressão emocional e a manifestação do verdadeiro *self*.

De acordo com Safra (1999), o incentivo e a sustentação do ato brincante pelo ambiente suficientemente bom, permitem não apenas o desenvolvimento de produções pessoais criativas e imaginativas, mas também viabiliza a comunicação interpessoal, o desenrolar da função simbolizante, assim como a atribuição de sentidos que, por sua vez, são inerentes à constituição subjetiva da criança.

Saura (2015) fez uma analogia no que compete ao desenvolvimento da criatividade humana, onde equiparou o ato criativo, de maneira simbólica, com o ato vital de semear e o “brotar” de uma semente. Diante disso, a possibilidade de vivencia por meio do brincar, concorre para a germinação e o desabrochar de qualidades e de potencialidades criadoras repletas de sentido.

Nesse sentido, infere-se com base em Winnicott (1964/ 2012), que a escola se revela como um ambiente adequado para a oferta de fenômenos e objetos transicionais. Consequentemente, por ser um espaço que representa a extensão da instituição familiar, e

constituído por diversas pessoas que não pertencem ao círculo íntimo das relações primárias, a criança terá condições de dar continuidade ao processo de desenvolvimento integral, em especial, àquelas que passaram por traumatismos que resultaram na manifestação da tendência antissocial. Porquanto, é necessário que haja a oferta de experiências brincantes em âmbito psicoterapêutico no contexto escolar, para que, de modo protegido e acolhedor, se possa adentrar no campo das trocas inter-humanas que vão além da família nuclear.

3.7 A escola: um espaço potencial para fazer arte

Em um projeto realizado por Aiello-Vaisberg e Ambrosio (2002) denominado de “Estilo clínico Ser e Fazer” foi identificada a importância e a eficácia da utilização e recursos terapêuticos diferenciados com crianças que apresentavam manifestações intensas de sofrimento e evidenciavam, por meio das distorções da conduta e das dificuldades de estabelecimento de vínculo e relacionamento interpessoal, a manifestação de hostilidade e de destrutividade direcionada tanto para o outro quanto para si mesmas, visto que muitas acabavam sendo excluídas ou abandonavam o ambiente escolar.

Com base nas consultas terapêuticas realizadas por Winnicott ao fazer uso do Jogo do Rabisco, em que o paciente e analista faziam rabiscos alternados no decorrer da sessão, Aiello-Vaisberg e Vitali (2003) propõem as materialidades mediadoras no contexto de atendimento psicológico. O projeto “Ser e Fazer: enquadres clínicos diferenciados” se configura como uma modalidade de trabalho clínico desenvolvido no Laboratório de Saúde Mental e Psicologia Clínica Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e opera pela via da sustentação do encontro terapêutico por meio do uso de objetos transicionais (AIELLO-VAISBERG, 2003).

Os procedimentos e recursos apresentativo-expressivos se referem a apresentação pelo psicoterapeuta de um objeto, a partir do qual o indivíduo possa expressar a sua singularidade. Deste modo, em ambiente adequado, a materialidade lúdica e dialógica é apresentada ao paciente e, por outro lado, este pode se apropriar do objeto que inicialmente é concebido subjetivamente. Logo, quando o paciente se apodera do objeto, pode fazer uso deste em enquadre lúdico e transicional, a fim de se autoexpressar (RIBEIRO; TACHIBANA; AIELLO-VAISBERG, 2008).

Deste modo, a partir da teoria da “transicionalidade”, da experiência cultural e do

brincar propostas por Winnicott, Aiello-Vaisberg desenvolveu o enquadre clínico diferenciado “Ser e Fazer” pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo em 1990. Trata-se de uma modalidade de atendimento psicológico a partir do uso de recursos transicionais e que também poderia ser interseccionado entre outras áreas, como: pedagogia, artes e ciências sociais. As contribuições de Aiello-Vaisberg às áreas da saúde agregam e constituem, assim, novas possibilidades clínicas de atuação do psicólogo, tendo em vista diferentes enquadres, de maneira que a psicanálise possa acompanhar e estar em acordo com o mundo contemporâneo.

Esclarece-se que o “Estilo clínico Ser e Fazer” se distancia do modelo psicanalítico ortodoxo e se aproxima de um modelo menos convencional orientado por uma clínica ampliada e flexível, segundo os preceitos psicanalíticos winnicottianos. Ressalta-se que as intervenções mediadas pelos objetos transicionais mantêm a essência do método psicanalítico que se preocupa em interpretações pautadas na livre associação de ideias e na atenção flutuante e que estejam articuladas com a história e contexto social do indivíduo (AIELLO-VAISBERG; AMBROSIO, 2009).

Pressupõe-se que na medida em que as crianças passam grande parte do período nas escolas, estas se revelam como ambiente favorável para o uso de objetos lúdicos e mediadores, a fim de que as crianças possam expressar os conflitos emocionais, integrar as experiências afetivo-emocionais e estabelecer contato entre o mundo interno e externo. Enfatiza-se que as intervenções psicológicas em campo coletivo por meio de objetos transicionais, permite a expressão do verdadeiro *self* e convida o indivíduo a adentrar o campo simbólico em meio compartilhado (CAMBUÍ, 2013).

De acordo com Winnicott (1971b/1975), arte e os jogos auxiliam as crianças a expressarem e a lidarem com as próprias emoções, a organizarem as ideias, a desenvolverem a autonomia, bem como manifestarem a criatividade e as potencialidades pessoais, tornando possível a emersão do verdadeiro *self*.

Conforme apontou Saura (2015), há uma profunda relação entre o processo brincante e o descobrimento de si próprio, no que compete à indivíduos pertencentes a uma cultura. A autora acredita que as vivências relacionadas tanto aos rituais culturais quanto às práticas brincantes, permitem a possibilidade de vivenciar, criar, recriar, elaborar e transformar o universo imaginário individual e cultural de um grupo.

Em virtude disso, para Pereira (1976a) e Saura (2015), é através da projeção dos impulsos criativos que questões internas podem ser modificadas e ressignificadas na realidade

concreta, pois, o ato projetivo dado por intermédio de recursos lúdicos e mediadores, permitem o “sentir” ao passo que se dá o fazer e o pensar, possibilitando assim, a integração das experiências emocionais no plano simbólico. Como expressa Schiller (1992): “entre o impulso da forma e o impulso da vida, surge algo maior — o impulso lúdico” (SCHILLER apud CRAEMER, 2015, p. 24).

Neste sentido, para Aiello-Vaisberg, Machado e Vitali (2003), o campo da experiência coletiva e transicional pode ser representado, transformado e preenchido de sentido, por meio da espontaneidade e, também, da criatividade. Deste modo, a representação do sofrimento humano por intermédio de ferramentas lúdicas se apresenta como uma forma não apenas de trazer para o concreto aquilo que se encontra no campo do “indizível”. Mas, também, por se tratarem de materialidades que podem auxiliar o indivíduo a simbolizar e a entrar em contato com a realidade de forma mais suportável. Assim, o uso destes recursos dialógicos entre a realidade interna e externa pode atuar em um sentido de diminuir angústias da existência e, também, de atribuir sentido, contribuindo para um viver mais criativo, colorido e autêntico (MACHADO; AIELLO-VAISBERG, 2003).

19

Pressupõe-se, a partir das contribuições de Aiello-Vaisberg orientada pela perspectiva winnicottiana, a importância da oferta de atendimentos psicoterápicos grupais no contexto escolar, que sejam mediados por objetos lúdicos para que, de forma transicional, as crianças com tendência antissocial possam elaborar suas vivências traumáticas. Ressalta-se que a realização de intervenções no contexto escolar pelo psicoterapeuta requer a necessidade de criar condições favoráveis para o estabelecimento de um ambiente suficientemente bom, com o intuito de apresentar o objeto de forma gradual em um enquadre adequado e protegido, tal como é concebido por Winnicott (1971/1984).

Enfatiza-se que o objeto transicional precisa, necessariamente, ter vinculação e significado com o contexto ou a história de vida daqueles que irão fazer uso do mesmo. Trata-se de um objeto *orgânico-estético-subjetivo* que deve ser criado e apresentado de acordo com as necessidades dos participantes, pois quando o objeto é destituído de sentido, não é apoderado por estes e, assim, não é capaz de propiciar a experiência mutativa (CAMBUÍ, 2013).

Com base na proposta clínica do “Ser e Fazer: enquadres clínicos diferenciados”, reconhece-se que a escola se revela como lugar importante e potencial para a realização de um trabalho multidisciplinar de natureza sócio-psico-pedagógico voltado às crianças que apresentam tendência antissocial, tendo por intuito a inclusão social, o desenvolvimento

emocional e a aprendizagem com base na criatividade e nas interações inter-humanas.

Deste modo, sugere-se, em especial, que a atuação da psicologia se oriente pela oferta, junto às crianças com tendência antissocial, de atendimentos psicoterapêuticos grupais a partir da realização de oficinas e dinâmicas experienciais, do espaço de escuta e acolhimento, bem como da promoção de vivências ressignificadoras, dadas por intermédio da utilização de materiais lúdicos e gráficos, tais como tinta, massinha, argila, recortes, fotos, retalhos de tecidos, materiais recicláveis, lápis de cor, fantoches, entre outros.

Entende-se que a realização periódica destas intervenções psicológicas orientadas por temas pertinentes e de interesse do grupo pode, ainda, possibilitar o estreitamento de laços afetivos e sociais, tanto com as famílias como com a escola, sendo assim possível favorecer o processo de amadurecimento, de autonomia e, também, de convívio social dentro da comunidade.

Quanto aos procedimentos para realização destas intervenções psicoterápicas grupais, propõe-se que o ambiente seja adequado, confortável e ventilado. Esclarece-se que as salas da instituição escolar podem ser utilizadas, considerando os aspectos observados anteriormente, de modo que este espaço possa comportar um grupo constituído por no máximo quatro crianças e um psicoterapeuta. O período das intervenções pode ser estabelecido conforme as demandas do grupo homogêneo de acordo com a faixa etária aproximada, mas sugere-se que seja semanalmente durante o ano letivo, ou seja, durante aproximadamente trinta semanas, com duração de uma hora e meia a duas horas.

No tocante às temáticas abordadas nos encontros clínicos, estas podem ser delineadas conforme as demandas do grupo. Mas, propõem-se os seguintes eixos temáticos: identidade, família, comunicação, autoestima, agressividade, luto e resiliência, autoimagem, amigos, relações sociais, sexualidade, noções de expressão corporal, formas de comunicação emocional, automutilação, suicídio, assim como formas de enfrentamento, sonhos, rotina e cuidados, autoconceito, substâncias psicoativas, questões relacionadas à comunidade, a escola e ao mundo atual, entre outros.

Outro aspecto central é o estabelecimento de sigilo entre os participantes e o contrato terapêutico, assegurando a todos a preservação dos conteúdos pessoais que forem abordados em sessão. Sugere-se que os encontros devem ser conduzidos por psicólogos ou estagiários do curso de psicologia bem instrumentalizados, amparados e supervisionados por psicólogos formados ou docentes de psicologia, com ênfase nas áreas da Psicologia da Educação e do

Desenvolvimento Infantil.

Infere-se que a realização de oficinas psicoterápicas em modalidade grupal com crianças com tendência antissocial, de acordo com o modelo “Ser e Fazer”, revelam-se benéficas no contexto escolar, sendo este um espaço para fazer arte e, assim, ser si mesmo. A utilização de instrumentos e recursos mediadores permitem o contato com texturas, cores, formas, sons, assim como a experiência artística, musical e esportiva, de modo que por meio das atividades brincantes, as crianças podem fazer uso estritamente pessoal, em contexto grupal dos objetos, tendo a oportunidade de criar e encontrar o que necessitam em enquadre seguro e acolhedor (AIELLO-VAISBERG; AMBROSIO, 2002),

Desta forma, reconhece-se que a presença constante e acolhedora do psicoterapeuta, frente ao sofrimento das crianças com tendência antissocial nesse contato inter-humano mediado por recursos diferenciadas favorece o acontecer clínico, que se configura enquanto um “espaço-transicional”. Trata-se de um acontecer clínico promovido por meio da criatividade e da participação tanto do psicoterapeuta quanto dos pacientes que irá favorecer a mutualidade, a fim de que, façam-se, enquanto, “mundos transicionais” (AIELLO-VAISBERG, 2005).

21

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhece-se que a escola é fundamental para a constituição do indivíduo e lugar de conexão entre a criança, a família e a comunidade. Verificam-se, sobretudo, os descompromissos políticos e econômicos para com a educação, a formação e o amparo de crianças que ainda se encontram em intenso desenvolvimento. Embora a escola pública tenha enfrentado sérias dificuldades devido à escassez de recursos e a falta de estrutura adequada, nota-se que ainda resiste intrepidamente com a ajuda da população.

Com base na teoria winnicottiana, concebe-se que o ambiente escolar se configura como imprescindível para a construção mútua entre sujeito e sociedade, bem como para o desenvolvimento emocional, à medida que ao promover as condições básicas (*holding, handling e* apresentação de objetos) pode-se facilitar a conquista do “vir a ser”.

Em especial, este estudo se centrou em crianças que apresentam tendência antissocial, caracterizadas pelas condutas reativas, atuadas e agressivas recorrentemente observadas no ambiente escolar. Segundo as contribuições de Winnicott, entende-se que estas crianças foram desapossadas de forma abrupta e precoce dos cuidados iniciais, fato que as levam

inconscientemente a recuperar o que foi, de forma violenta, tomado.

Com base nos pressupostos de Winnicott e o grupo de estudo de Aiello-Vaisberg, verifica-se a preocupação com as instituições educacionais e sociais, visto que estas resguardam as raízes históricas e culturais, assim como o conhecimento por meio das brincadeiras, tradições, contos, mitos, costumes, crenças, lendas, entre outros. Deste modo, reconhece-se que o ambiente escolar, uma vez que é constituído por muitas crianças com tendência antissocial, configura-se como lugar propício para a realização de intervenções psicoterápicas grupais por meio do uso de objetos transicionais e mediadores, para que se faça possível promover a expressão emocional destas crianças, de forma lúdica e relaxada, bem como a elaboração de conteúdos traumáticos.

Sugere-se que o psicólogo de orientação psicanalítica, que atua na escola, realize as intervenções grupais com as crianças com tendência antissocial, sustentado na disponibilidade emocional e nas técnicas de associação livre e atenção flutuante. Para que ocorra a retomada do desenvolvimento emocional e a manifestação de gestos espontâneos e criativos, faz-se importante fazer uso de materialidades mediadoras não estruturadas e que ocorra a sobreposição do brincar do psicoterapeuta e das crianças em espaço protegido, sigiloso e confortável no ambiente escolar.

Reconhece-se que os fenômenos ligados à expressão da criatividade por meio de um brincar espontâneo necessitam de mais atenção no campo multidisciplinar entre a Psicologia e a Pedagogia, pois possibilita a retomada dos recursos simbólicos e imaginativos, bem como propicia um viver que possui sentido e a expressão de um ser criativo e reflexivo que habita o indivíduo e que, também, pertence a uma realidade social que, por sua vez, pode ser transformada e recriada, incessantemente, através da transicionalidade e do brincar.

REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, T. A. M. A criatividade de Winnicott. In: Pinto, G.C. (org.). **Coleção Memória da Psicanálise: Winnicott: os sentidos da realidade**. São Paulo: Duetto Editorial, 2009. p. 28-39.

ABRAM, J. **A linguagem de Winnicott**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

AIELLO-VAISBERG, T. M. J. Os enquadres clínicos diferenciados e a personalização/realização transicional. In: **Cadernos ser e fazer: o brincar**. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 2004.

- AIELLO-VAISBERG, T. M. J. Ser e fazer: interpretação e intervenção na clínica winnicottiana. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 95-128, 2003.
- AIELLO-VAISBERG, T.M.J.; AMBROSIO, F.F. O ser e fazer na clínica winnicottiana. **Mudanças-Psicologia da Saúde**, v. 13, n. 2, p. 271-471, 2005.
- ALMEIDA, A. P.; NAFFAH, A. A teoria do desenvolvimento maturacional de Winnicott: novas perspectivas para a educação. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 24, n. 03, p. 517-536, 2021.
- AMBROSIO, F.F; AIELLO-VAISBERG, T. **Trajeto do Sofrimento: desenraizamento e Exclusão**. São Paulo: Instituto de Psicologia Universidade de São Paulo, 2002.
- AMBROSIO, F.F; AIELLO-VAISBERG, T.M. O estilo clínico ser e fazer como proposta para o cuidado emocional de indivíduos e coletivos. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 2, p. 39-44, dez. 2009.
- ANFUSSO, A.; INDART, V. KRECL, V. O objeto subjetivo segundo Winnicott. In: OUTEIRAL, J. (Org). **Donald Winnicott na América Latina – teoria e técnica psicanalítica**, 1997, p. 109 – 148.
- ANTUNES, M.A.M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar Educacional**, v. 12, n. 2, 2008, p. 469-475.
- BOGOMOLETZ, Litman Davi (org.). De Buber a Winnicott: uma visão benigna da sociedade ou para compreender a nova era. In: CATAFESTA, Ivonise Fernandes da Motta *et al* (org.). **Um dia na universidade dialogando com Winnicott, Lacan, Klein sobre a criança e o adolescente**. São Bernardo do Campo: Umesp. Cap. 7, 1999. p. 63-155.
- CAMBUÍ, H. A. **Sofrimento Psíquico Contemporâneo: Um estudo Psicanalítico do Imaginário Coletivo de Estudantes de Psicologia**. 2013. 178 f. Tese (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista "Julio Mesquita Filho", Faculdade de ciências, Bauru, 2013.
- CAMBUÍ, H. A.; NEME, C. M. B. ABRÃO, J. L. F. A constituição subjetiva e saúde mental: contribuições winnicottianas. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**. v. 19, n. 1, p. 131-145, 2016.
- CELERI, E.H.R.V. A mãe devotada e seu bebê. In: Pinto, G.C. (org.) **Coleção Memória da Psicanálise: Winnicott: os sentidos da realidade**. São Paulo: Duetto Editorial, 2009, p. 28-39.
- CHAGAS, J. C.; PEDROZA, R. L .S. Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. In: **Psicologia Escolar Educacional**, v. 17, n. 1, p. 35-43, 2013.
- CRAEMER, U. Culturas populares, brincar e conhecer-se. In: MEIRELLES, R. (Org.). **Território do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Alana, 2015. p. 24.

DE LIMA, A. O. M. N. Breve Histórico Da Psicologia Escolar No Brasil. **Psicologia Argumento**, [S.l.], v. 23, n. 42, p. 17-23, 2005.

DIAS, E.O. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. 4. ed. São Paulo: DWW editorial, 2017.

FRIEDMANN, R. O território do brincar: O olhar antropológico por dentro da infância. In: MEIRELLES, Renata (Org.). **Território do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Alana, 2015, p. 37-42.

FULGÊNCIO, L. O brincar como modelo do método de tratamento psicanalítico. **Revista Brasileira de Psicanálise**, v. 42, n. 1, p. 123-136, 2008.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da Educação: fundamentos teóricos aplicados à prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LABRUNETTI, S.F. **Contribuições de Winnicott para estudo de prevenção da atitude antissocial no ambiente escolar**. 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Ciências da Vida – PUC, Campinas, 2014.

LANE, S.T.M; LIBÂNEO, J.C *et al.* (Org). Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In: **Psicologia Social: o homem em movimento**. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989, p. 154-179.

24

LEVISKY, F.B. **Contribuições da psicanálise para a educação: o grupo como sujeito da criação**. 2008. 156 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

LOPARIC, Z. Elementos da teoria winnicottiana da sexualidade. **Natureza humana**, v. 7, n. 2, p. 311-358, 2005.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia Escolar. Construção e consolidação da identidade profissional** – Delimitando espaços e estabelecendo conexões- educação e escola. 3. ed. Campinas: [s.n.], 2010.

MEIRELLES, R. O território do brincar: um encontro com o educador. In: MEIRELLES, Renata (Org.). **Território do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Alana, 2015. p. 17-75.

MELLO FILHO, J. O conceito de preocupação em Winnicott. In: OUTEIRAL, J.O.; GRAÑA, R.B. **Donald W. Winnicott: Estudos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 54-61.

NETO, O.F. Constituição do si mesmo e transicionalidade. In: PINTO, G.C. (org.) **Coleção Memória da Psicanálise: Winnicott: os sentidos da realidade**. São Paulo: Duetto Editorial, 2009. p. 16-21.

OUTEIRAL J.; ABADI, S. (Orgs.). **Donald Winnicott na américa Latina – teoria e técnica psicanalítica**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997. p. 3-19.

OUTEIRAL, J. O.; GRAÑA, R.B. **Donald W. Winnicott**: Estudos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

PARENTE, S.M.B. A criação e a externalidade do mundo. *In*: PINTO, G.C. (org.) **Coleção Memória da Psicanálise: Winnicott: os sentidos da realidade**. São Paulo: Duetto Editorial, 2009. p. 22-27.

PEREIRA, R.C.C. (1976a). O desenho como atividade simbólica. *In*: PEREIRA, R.C.C. **A espiral do Símbolo: a arte como terapia**. Petrópolis: Vozes, 1976. p.67-69.

PEREIRA, R.C.C. (1976b). O grupo terapêutico como fenômeno transicional. *In*: PEREIRA, R.C.C. **A espiral do Símbolo: a arte como terapia**. Petrópolis: Vozes, 1976. p.111-113.

RIBEIRO, D. P. S. A.; TACHIBANA, M. A.; AIELLO-VAISBERG, T. M. J. A experiência emocional do estudante de psicologia frente à primeira entrevista clínica. **Aletheia**, Canoas, n. 28, p.135-145, 2008.

RIBEIRO, M. J. **O início das vivências escolares: contribuições da obra do psicanalista D. W. Winnicott**. APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, v. 2, n.11, 2008, p. 155-177.

SAFRA, G. O brincar sob a perspectiva Winnicottiana. *In*: CATAFESTA, I. F. M. *et al.* (Org.). **Um dia na universidade dialogando com Winnicott, Klein e Lacan sobre a criança e o adolescente**. São Paulo: Cromosete, 1999, 157-161.

SAURA, S. C. Culturas Populares, Brincar e Conhecer-se. *In*: MEIRELLES, R. (org.). **Território do Brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015. v. 1, p. 51-61.

SOUZA, R. C. O tempo de enfrentamento *In*: PINTO, G.C. (org.) **Coleção Memória da Psicanálise: Winnicott: os sentidos da realidade**. São Paulo: Duetto Editorial, 2009, p. 70-77.

VADEMARIN, V.V. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 73-84, 1998.

VITALI, L.M.; AIELLO-VAISBERG, T.M.J. Flor-rabisco: a oficina psicoterapêutica de arranjos florais. *In*: **Cadernos ser e fazer: apresentação e materialidade**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2003.

WINNICOTT, C. (1959); SHEPERD, R.;DAVIS, M. (Orgs.) (1989). O destino do objeto transicional. *In*: WINNICOTT, C; SHEPHERD, R; DAVIS, M.; ABREU, J. O. A. **Explorações Psicanalíticas: D. W. Winnicott**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994. p.44-48.

WINNICOTT, C. (1968); SHEPERD, R.;DAVIS, M. (Orgs.), (1989). O Brincar e a Cultura. *In*: WINNICOTT, C; SHEPHERD, R; DAVIS, M.; ABREU, J. O. A. **Explorações Psicanalíticas: D. W. Winnicott**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994. p. 160-162.

- WINNICOTT, D. W. (1949). O bebê como uma organização em marcha. *In: A criança e seu mundo*. 6. ed. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2012. p. 26-30.
- WINNICOTT, D. W. (1960). Distorção do ego em termos de falso e verdadeiro “self”. *In: WINNICOTT, D. W. O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Tradução Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artmed, 1983. p. 128-139.
- WINNICOTT, D. W. (1964). A Mãe, a professora e as Necessidades da Criança. *In: WINNICOTT, D. W. A criança e seu mundo*. 6. ed. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2012. p. 214-225.
- WINNICOTT, D. W. (1971). **Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil**. Tradução: Joseti Marques Xisto Cunha. Rio de Janeiro: Imago, 1984.
- WINNICOTT, D. W. (1984). A tendência Anti-social (1956). *In: WINNICOTT, D. W. Privação e Delinquência*. Tradução Álvaro Cabral. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 135-147.
- WINNICOTT, D. W. (1989a). A Imaturidade do Adolescente (1968). *In: WINNICOTT, D. W. Tudo começa em casa*. 5. ed. Tradução: Paulo Sandler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 137-144.
- WINNICOTT, D. W. (1989b). As origens da criatividade. *In: WINNICOTT, D. W. Tudo começa em casa*. 5. ed. Tradução: Paulo Sandler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 23-41.
- WINNICOTT, D. W. (1989c). A criança no grupo familiar. *In: WINNICOTT, D. W. Tudo começa em casa*. 5. ed. Tradução: Paulo Sandler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 123-125.
- WINNICOTT, D.W. (1945). O Desenvolvimento emocional primitivo. *In: WINNICOTT, D.W. Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 218- 232.
- WINNICOTT, D.W. (1971a). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. *In: WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade*. Tradução: José Octavio de Aguiar Abreu Rio de Janeiro: Editora Imago, 1975. p. 10-19.
- WINNICOTT, D.W. (1971b). O brincar. *In: WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade*. Tradução: José Octavio de Aguiar Abreu Rio de Janeiro: Editora Imago, 1975. P. 88-107.
- WINNICOTT, D. W. (1965). Influências de Grupo e a criança desajustada: aspecto escolar. *In: WINNICOTT, D. W. A família e o desenvolvimento individual/ D.W.Winnicott*. Tradução Marcelo brandão Cipolla. 4. ed . São Paulo: Martins Fontes 2011. p. 213 – 225.