

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

EVANOR DANIEL DE CASTRO

UMA EDUCAÇÃO PARA ALTERTRANSCENDER-SE:
a Empatia como Fundamento Pedagógico para o Ensino Religioso

São Leopoldo

2011

EVANOR DANIEL DE CASTRO

UMA EDUCAÇÃO PARA ALTERTRANSCENDER-SE:
a Empatia como Fundamento Pedagógico para o Ensino Religioso

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Área de Concentração:
Educação e Religião

Orientador: Dr. Remí Klein

São Leopoldo

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C355e Castro, Evanor Daniel de

Uma educação para altertranscender-se: a empatia como fundamento pedagógico para o ensino religioso / Evanor Daniel de Castro ; orientador Remí Klein. – São Leopoldo : EST/PPG, 2011.


132 f.


Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2011.

1. Ensino religioso – Psicologia. 2. Winnicott, D. W. (Donald Woods), 1896-1971. 3. Empatia. 4. Transcendência. I. Klein, Remí. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

BANCA EXAMINADORA

1º Examinador: 
Prof. Dr. Remi Klein (Presidente)

2º Examinador: 
Prof.ª Dr.ª Laude Erandi Brandenburg (EST)

3º Examinador: 
Prof.ª Dr.ª Beatriz Terezinha Daudt Fischer (UNISINOS)

ESTA PESQUISA FOI FINANCIADA PELO CNPq

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

"National Counsel of Technological and Scientific Development"

RESUMO

Por meio dos conceitos de *preocupação*, *responsabilidade* e *cuidado de si* em Donald Woods Winnicott conceituou-se uma alteridade empática no ambiente pedagógico do Ensino Religioso. Colocou-se a práxis dessa alteridade como propícia para estabelecer um ambiente suficientemente bom entre os educandos e os profissionais do componente curricular do Ensino Religioso. Tal alteridade propicia um ambiente de segurança, aconchego e confiança que, por conseguinte, forja um ambiente adequado para o exercício da criatividade e da autonomia dos sujeitos. Baseado nos estudos psicanalíticos de Winnicott e de Ana-Maria Rizzuto, sinaliza-se que essa práxis reforça situações de cuidado vivenciadas na tenra infância, bem como enaltecem ou esmaecem as imagens do Transcendente que, em última análise, são reflexos das experiências de cuidado junto aos provedores paternos. Por fim propõe-se uma prática que faça jus ao que o profissional do Ensino Religioso representa na sala de aula nos conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso. Tal postura de coerência epistemológica garantiria a imaginação, a criatividade e a autonomia dos educandos, o encontro de seus limites e com os limites do outro. E à medida que o docente cria um ambiente favorável ao aprendizado por meio da preocupação, da acolhida e da empatia, o profissional do Ensino Religioso promove um resgate de momentos de descuido existente na história do educando, permitindo que sua agressividade seja acolhida e canalizada por meio da criatividade. É destruindo o não-eu que o *eu sou* se manifesta. Na destruição deve haver a sobrevivência do cuidador para poder ser reconhecido como alguém oferecedor de amor. Havendo isso o sujeito passa a estar habilitado para sentir culpa diante da destruição e, por conseguinte, retribuir a quem tanto o quer bem. Essa experiência às vezes precisa ser vivida em sala de aula por quem tem histórico de carência afetiva. A “sobrevivência” do docente permite o outro aprender a cuidar de si, do outro e estabelecer os seus limites. Permite ir ao encontro do seu limite e o do outro. Quando isso acontece o outro passa a ser ponte para transcendência. Preocupar-se com o outro permite uma sociedade mais solidária e justa. Tal capacidade empática tem como consequência a transcendência a partir do outro. Por isso *altertranscendência*. A *altertranscendência* engloba o cuidado e o reconhecimento do outro, a solidariedade e a acolhida da finitude humana como pressupostos para a fraternidade. Portanto, temas existentes nas diversas culturas religiosas podem ser trabalhados em sala de aula como vislumbre de uma nova realidade social. Como lugar para imaginar e ser diferente. Em suma, a *altertranscendência* permite a autonomia dos sujeitos por meio do outro, por meio da capacidade de se responsabilizar.

Palavras-chave: empatia, confiança, altertranscendência, autonomia.

ABSTRACT

As the concerning concepts responsibility and self care, according to Donald Woods Winnicott was conceptualized an empathic alterity at the religious pedagogical environment . The praxis of this alterity was set as propitious to establish a good enough environment among students and the professional of the religious curricular teaching component. This alterity creates a safe, cosy and confident environment that establish a proper environment for creativity and autonomy of individuals. Based on psicanalitic studies of Winnicott and Ana-Maria Rizzuto, there are signals that this praxis reinforces situations of caring lived in early childhood, as , praise or faint the images of the transcendent, that are reflexes of caring experiences with paternal providers. Finally, it proposes a practice that make sense to what the professional of the religious teaching represents at the classroom, in the contents proposed by the national curricular plans to the religious teaching. This coherent epistemological position would assure the imagination, criativity and independence of the students. It would be the encounter of their limitations and the others limitations. As the docent creates a favorable environment for learning through concerning, reception and empathy, the religious teaching professional promotes a rescue of the non-care moments that occurs in the history of students which allows their agressivity would be received and canalized through creativity. It is destroying the no- me that the I am shows up. In the destruction must have the survival of the carer, so that he will be recognized as someone who offers love. Through this attitude the person is able to feel guilty before destruction, so that he is able to retribute love for those who love him. This experience must be lived in the classroom for those who have a history of affective needing. The “survival” of the docent allows others to learn how to take care of themselves and how to establish their own limits. It allows people to encounter their limits and the limits of others. When it finally happens the others become a bridge for transcendence. The act of concerning for the others allows stimulates a more solidary and fair society. This empatic capacity brings the transcendence that comes from the other. Hence, altertranscendence means caring and recognition to the other, the solidarity and the approaching of human´s finitude as a presupposition for fraternity. Therefore themes in different religious culture that may be analized in the classroom as a vision of a new social reality, as a spot to imagine and be different. To summarize, the altertranscendence brings the individual autonomy through the other, through the capacity of being responsible.

Key-words: empathy, trust, altertranscendence, autonomy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 A ALTERIDADE NO COMPONENTE CURRICULAR DO ENSINO RELIGIOSO COMO EMPATIA DE UM SABER CUIDAR	17
1.1 Uma alteridade religiosa para além de um utilitarismo epistêmico	20
1.2 A alteridade do Ensino Religioso	24
1.3 Religião e Escola: espaços de cuidado na terceira área da experiência	25
1.3.1 Definição de Fenômeno Transicional	27
1.3.1.1 <i>A relação entre o brincar e o simboliza</i>	30
1.3.1.2 <i>O caso de Edmund: uma explicitação de Fenômeno Transicional</i>	31
1.3.1.3 <i>Considerações finais sobre a definição do Fenômeno Transicional</i>	33
1.3.2 A escola como extensão dos cuidados parentais.....	34
1.3.2.1 <i>A criatividade e a autonomia estendidas na escola</i>	37
1.4 A escola como um lugar de saber cuidar	41
1.4.1 O cuidado suficientemente bom	42
1.4.2 O professor suficientemente bom.....	47
1.4.2.1 <i>Professor facilitador e inibidor da criatividade</i>	54
1.4.2.2 <i>A empatia como um saber cuidar</i>	58
1.4.3 A empatia como fundamento pedagógico para o Ensino Religioso	63
2 UM ENSINO RELIGIOSO PARA ALTERTRANSCENDER-SE	67
2.1 Interfaces entre Winnicott e o Fenômeno Religioso	73
2.1.1 O imaginativo e a desilusão	75
2.1.2 A fantasia e a ilusão	79

2.1.4 A imaginação e o símbolo	83
2.1.3 O espelhamento e o Transcendente	87
2.2 A Religiosidade e o objeto transicional.....	90
2.2.1 <i>O Transcendente como objeto transicional</i>	90
2.2.2 A representação objetal do Transcendente no caso “Fiorella”	92
2.2.3 A formação da imagem do Transcendente no desenvolvimento da psique	95
2.2.4 A pergunta no aparecimento da religião.....	98
2.3 A Empatia no Ensino Religioso para um altertranscender-se.....	102
2.3.1 Uma aplicação científica de fenômeno transicional	104
2.3.2 O grupo focal na Escola Estadual de Ensino Médio Poço das Antas	108
2.3.3 A empatia para altertranscender-se	113
2.3.3.1 <i>Uma alfinetada na perfeição</i>	113
2.3.3.2 <i>Fundamentando a Altertranscendência</i>	114
2.3.3.3 <i>No limite como um instrumento de uma coletiva fraternidade</i>	116
2.3.3.4 <i>Altertranscendência no limite: confiança, autonomia e benquerer</i>	118
2.4 Considerações finais	120
CONCLUSÃO	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127

INTRODUÇÃO

A empatia facilmente lembra um sensibilizar emocionalmente por algo fora-de-si ou por alguém. Como um fazer-se sentir de um sentimento que seja alheio. Pela etimologia grega, isso seria um “συμπαθηια”¹, um sentir com ou simpatia. Na linguagem usual simpatia ficaria restrito a relações com coisas ou pessoas com as quais nos identificamos ou das quais gostamos. O “sentir com” aqui proposto refere-se à etimologia grega “εμπαθηια”² ou ao sentir em, sentir dentro de si. Essa noção etimológica de empatia abarca uma compreensão mais profunda de sentir com alguém do que a etimologia de simpatia. Sentir alguém ou algo dentro si não inclui exclusivamente aqueles com os quais melhor nos relacionamos, mas inclusive esses e também aqueles que nos são diferentes e com quem até mesmo não simpatizamos.

Essa ação simpática como empatia atende melhor a proposta de posturas de alteridade desejadas para as posturas do profissional do Ensino Religioso. Afinal, as divindades de forma geral, no fenômeno religioso, aparecem relacionarem-se com o ser humano por meio de uma atitude empática e não tanto simpática. Há uma relação gratuita por parte do Transcendente a tal ponto de ser reconhecida e manifestada nas reuniões religiosas como dádiva nas formas de louvor, agradecimento e glorificação. O universo é dado como um dom empático, gratuito, sem distinção de etnia, de condição social, de postura ética. No fenômeno religioso o Transcendente mostra-se empático e não somente simpático.

O profissional do Ensino Religioso poderia fazer desse pressuposto um embasamento pedagógico para suas posturas na sua relação com seus educandos? Esse é o grande questionamento dessa pesquisa. Como fundamentar uma empatia na antropologia humana? Como fazer dessa fundamentação uma justificativa para a prática pedagógica do Ensino Religioso?

¹ CUNHA, Antônio Geraldo. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, (1982c). p. 723.

² CUNHA, (1982c), p. 293.

Pergunta-se: há possibilidade de falar do fenômeno religioso não só como objeto de estudo, mas também como um conhecimento dotado de uma epistemologia própria? O universo religioso pode ser um método de conhecimento como é o filosófico e como é o científico?

A religião por si dignifica o ser humano? Ela poder ser fonte de criatividade? De autonomia dos sujeitos? Ela permite a ipseidade diante da heteronomia religiosa? A vivência religiosa pode permitir o fortalecimento da identidade de cada pessoa?

No fenômeno religioso pode estar implícita a existência da alteridade? O espaço religioso tolera a diversidade das identidades dos sujeitos, das culturas e das religiosidades? Se no meio religioso ocorre a alteridade, ela ocorre à medida em que há um vínculo. Isso significa que a alteridade religiosa se dá entre pelo menos duas pessoas, portanto: ela ocorre numa comunidade religiosa.

Ou essa alteridade ocorre entre a realidade do sujeito e a realidade com a qual o sujeito tenta se ligar? Essa outra realidade motivada por um re-ligare é real? Se não for real, pode existir alteridade? Sendo real, essa outra realidade pode ser considerada como um vínculo entre duas pessoas (ou seja, entre o sujeito e o Transcendente)?

O que é real? O concreto? O palpável? A realidade que presenciamos pelos sentidos? Nossos significados? Nossos sentidos e valores de vida? Existe uma realidade pura, totalmente objetivável? Existe um “eu” puro, concreto, totalmente perceptível de si mesmo?

Se a religião é um re-ligare, ela pode ser uma terceira via entre um possível “eu puro” e uma possível realidade absoluta? Se for assim, a religião pode ser vista como uma zona intermediária entre o eu puro inatingível e a realidade concreta inabarcável?

Se a religião é um re-ligare com o Transcendente, é possível estabelecer uma relação de alteridade entre o ser humano e o Transcendente? Este pode ser visto como uma pessoa com a qual realmente podemos estabelecer relações de cuidado e com a qual podemos ser empáticos?

Pode o Ensino Religioso ser uma fonte de alteridade, práxis da diversidade e da identidade, fonte de criatividade e, portanto, fonte de transcendência?

Enfim, a práxis da “empatia” por parte do educador pode levar os educandos no componente curricular do Ensino Religioso a exercerem uma alteridade capaz de transcendê-los a partir do outro como percebido dentro de si?

Desses questionamentos elege-se três objetivos gerais:

- Analisar como atitudes empáticas no Ensino Religioso reforçam as imagens do Transcendente e as experiências de cuidado parentais;
- Identificar como o estudo das diversas religiosidades geraria situações de alteridade no convívio escolar;
- Apresentar a Altertranscendência como resultado de um ambiente empático

Como objetivos específicos identificou-se sete relatados abaixo.

- Apontar a alteridade do Ensino Religioso a partir de uma iniciativa do Transcendente;
- Fundamentar uma alteridade empática a partir dos cuidados parentais;
- Apresentar a escola como uma extensão dos cuidados parentais;
- Identificar as posturas do corpo docente como reavivamento das experiências de cuidado familiar;
- Apontar as atitudes do profissional do Ensino Religioso como reforços das representações do Transcendente;
- Indicar a postura empática do profissional do Ensino Religioso e a apresentação da diversidade religiosa como instrumentos de transcendência;
- Definir o conceito de Altertranscendência.

Para o alcance desses objetivos colocou-se no horizonte da composição da dissertação seis hipóteses:

Primeira hipótese: suspeita-se de que a religiosidade seja fruto de conhecimento religioso pautado através de linguagem essencialmente simbólica. Simbólica a partir de uma realidade que aponta para uma segunda realidade: a nossa realidade atual e uma realidade possível. Dotado de símbolos como *zona intermediária* entre um *eu puro* e uma *realidade pura* que aponta para uma realidade ainda não existente, mas passível de vir a ser. Aqui a religiosidade como um *vir-a-ser* acontecendo.

Segunda hipótese: o movimento empático primeiro se experiencia no aconchego da mãe para com o filho: a primeira experiência da dádiva da vida. Essa experiência pode ser continuada numa relação de alteridade entre o ser humano e o Transcendente. Dessa forma, a alteridade elaborada num conhecimento religioso pode ser fonte de acolhida da ipseidade: finita, limitada, falível, inacabada num *contínuo sendo*, num *transcendendo criativo*; promotora de autonomia e de identidade na medida em que o outro é minha ponte para a transcendência.

Terceira hipótese: o estudo das diferentes religiosidades dentro do componente curricular do Ensino Religioso poderia gerar situações de alteridade empática pelo simples fato de poder haver uma similaridade comportamental entre o saber compreender a religiosidade diversa e o saber compreender as diferenças do colega em sala de aula.

Quarta hipótese: as posturas empáticas do professor em sala de aula enfatizam as primeiras experiências de cuidado desde o nascimento, cujas experiências moldam as imagens parentais que mais tarde serão substituídas por uma imagem representacional do Transcendente.

Assim, o fenômeno religioso, como experiência de alteridade entre o ser humano e o Transcendente, se dá e se mostra através de uma linguagem simbólica capaz de gerar representações do Transcendente fundamentais para um adequado amadurecimento psíquico, para um empoderamento dos sujeitos, para uma criatividade dos indivíduos, para uma explicitação de suas identidades.

Esse fenômeno acontece com o outro: acolhendo o outro, permitindo solidarizar-se com o outro e permitindo reconhecer a necessidade do outro. Sou sendo com o outro. Por isso, o conhecimento simbólico da Teologia, das Ciências da Religião e do profissional do Ensino Religioso poderia ser visto como uma Educação

ALTERTRANSCENDENTE³.

Para indicar um conhecimento religioso como simbólico, utilizar-se-á principalmente Donald Woods Winnicott e Paul Ricoeur. Tanto Paul Ricoeur como Winnicott concordam que não existe uma objetividade pura e nem uma subjetividade pura. Ricoeur fundamenta uma epistemologia em que a pessoa ora é sujeito e ora é objeto de seu próprio objeto. Bem como um objeto ora é sujeito sobre seu criador e sobre seu leitor e ora é objeto de quem lê ou escreve.

Nessa virada hermenêutica de Ricoeur, há uma produção de significados e ressignificados tanto para o sujeito (seja ele leitor ou autor do texto) quanto para o objeto que ora diz a intenção do autor, ora diz algo em si mesmo, ora o diz para quem lê – só aqui pode haver três significados diferentes. Um mesmo texto ou discurso pode apontar três significações diferentes; pode fazer com que cada pessoa que lê construa um significado diferente para a sua vida. Nesse sentido, a linguagem é simbólica: aponta algo para além de si mesma. Assim, os mitos tendem a apontar uma visão de mundo diferente dessa que a realidade não pode expressar. Aqui, Ricoeur acrescenta uma nova categoria à linguagem mitológica (simbólica): ela é metafórica, ou seja, o que a linguagem não consegue explicar pelo padrão atual da realidade ela o tenta fazer apontando para algo além dessa realidade.

O principal conceito de Winnicott para essa dissertação é o do *fenômeno transicional*. Esse fenômeno inicia-se por volta dos seis meses de idade e perdura por toda a vida do sujeito. Nesse fenômeno o ser humano acha formas de manter vivo dentro de si as primeiras experiências de cuidado ocorridas desde o nascimento por meio do manejo de seu corpo, por meio da segurança do colo e através do olhar carinhoso da mãe quando o bebê a fita. Esse ligar à mãe com aquilo que está fora da mãe vai sendo constituído pelo brincar, pela criatividade, pela criação artística, pela criação tecnológica, pela pesquisa científica, pelo estudo filosófico e pela experiência religiosa. Então a criação humana é aquilo que está entre a subjetividade e a realidade externa como símbolo da união entre a mãe e a realidade fora-de-si, como re-viver o aconchego do colo materno.

Winnicott divide o amadurecimento humano em três grandes momentos: a *dependência absoluta* entre zero a seis meses de idade, a *dependência relativa* que

³ Altertranscendente (ALTER - TRANSCENDER-SE). Minha experiência com o Transcendente pode fazer com que eu acolha o outro e me identifique com o outro a tal ponto que o outro possa ser minha ponte de transcendência, de humanização? Minha alteridade com o outro a partir da experiência religiosa pode fazer com que ocorra a autotranscendência ou o transcender-se?

perdura até o fim da adolescência e a *independência relativa* equivalente à idade adulta. A mais determinante para a vida adulta é a *dependência absoluta*. Nela são forjadas as imagens parentais e as imagens de si que determinarão o desenvolvimento da fantasia, da imaginação e da criatividade através das diversas manifestações culturais como instrumentos da autonomia dos sujeitos.

Na fase de *dependência absoluta* forma-se a sensação de existir (SOU) como sensação de ser benquisto. Essa sensação será sentida através do corpo e, à medida em que o sentimento perdurar, o SOU vai sendo. Para as sensações de SOU continuarem é preciso um cuidado constante por meio do colo seguro, da manipulação adequada do corpo e do atendimento das necessidades fisiológicas. À medida em que os primeiros meses avançam, cada vez mais a criança consegue ficar mais tempo longe da mãe porque cada vez mais ela consegue reter por mais tempo as imagens de cuidado exercidas pela mãe. Se tudo correr bem, a criança aos seis meses de idade poderá perceber que a mãe é uma pessoa separada e que ela é um não-eu a que Winnicott chamará de EU SOU. A partir daí a criança começa a perceber os objetos fora-de-si de forma mais objetiva e como não pertencentes ao corpo da mãe. Aqui, portanto, nasce o *fenômeno transicional* elegendo símbolos para ligar o EU SOU às sensações de cuidado da mãe, as quais serão mais tarde substituídas pelas artes, pela filosofia, pela ciência e pela religião.

Outro conceito importante de Winnicott e novo na psicanálise pós-freudiana é o seu conceito de *self*. Para ele constitui o ego freudiano que domina os instintos do Id sem a necessidade do superego e que é diretamente ligado ao corpo porque o *self* começa a se estruturar com o SOU. Ora, sem as sensações do corpo não pode haver um SOU e disso todas as demais consequências. Inclusive o Id de Winnicott não está motivado pelo prazer freudiano, mas por pura necessidade de satisfação instintiva biológica, como uma pulsão desejosa pela vida. E com isso Winnicott pensa o ser humano como um desejoso pela vida, pelo querer ser aceito, benquisto, bem cuidado e amado, a que ele chama de *impulso amoroso*. E diante disso ele afirma que nascemos com essa herança impulsional amorosa. E, se tudo correr bem, num ambiente suficientemente bom, na vida adulta teremos um *self* bem estruturado e bem condicionado ao corpo humano.

Pelo *fenômeno transicional* de Winnicott, tanto a ciência como a filosofia, a arte e a religião são expressões de um meio intermediário ou ilusório denominado

zona transicional. Ela ligaria a realidade objetiva (externa ao eu) à realidade subjetiva através de símbolos (repletos de significados) que apontam para uma realidade ainda não existente, mas potente de vir-a-ser. Aqui a religiosidade torna-se uma fonte de criatividade e de autonomia dos sujeitos onde a linguagem simbólica é fundamental para um adequado amadurecimento psíquico. Nesse sentido, faz-se fundamental uma adequada imagem do Transcendente como bem fundamenta Ana Maria Rizzuto. A partir da autora, pode-se fundamentar duas possibilidades: se não há uma relação pessoal com o Transcendente, há pelo menos a formação representacional de uma pessoa do Transcendente.

Muito se fala de Winnicott como um psicopedagogo voltado para as crianças. Contudo, aqui discorda-se disso. Ele usa sim as primeiras etapas do desenvolvimento com intuito de fundamentar a sua psicanálise. É muito frequente a Winnicott sua referência aos estágios adolescentes e aos da vida adulta. Quanto à adolescência e à juventude ele tem uma ampla produção quanto às consequências que esses estados do desenvolvimento sofrem diante de um histórico de ausência de cuidado. Segundo Winnicott um adolescente delinquente é um adolescente que precisa sentir-se vivo, criador e capaz porque na tenra infância esse processo foi prejudicado por um ambiente não suficientemente bom.

O mesmo ocorre para o adolescente ao se comportar como se algo lhe fora retido e que a sociedade deve afeto, carinho. A forma de expressar esse sentimento é o de, por exemplo, roubar no sentido de reter aquilo que lhe faltou na tenra infância. Se a mãe não sobrevive aos impulsos fisiológicos do infante, na adolescência eles virão com toda a sua força pulsional e com toda a força física que o jovem possui (se comparado ao porte físico do bebê). Se a mãe não está no momento certo para sobreviver aos seus ataques instintivos, o bebê vai carecer de uma unidade, de um EU SOU que na adolescência virá com todas as suas energias diante da necessidade de autonomia. Se a mãe não sobreviver, ou não estiver lá para ser sobrevivida, no futuro será a sociedade que terá de sobreviver aos seus ataques. Sobreviver aos ataques destrutivos pela necessidade de uma autonomia tardia é uma forma de dizer ao adolescente que, apesar de sua destruição, os seus a sua volta sobrevivem, aceitam-no, querem-no bem. Se há a possibilidade dessa sobrevivência na adolescência, porque na tenra infância essa experiência não foi satisfatória, então, só tardiamente como adolescente descobrirá o *self* e saberá o

que é ser amado. É essa sobrevivência que permite ao ser humano compreender-se como um ser único de valor e é essa sensação interior que possibilita ao ser humano cuidar dos outros de forma empática.

Portanto, na sociedade, o cuidado do professor ou da escola também sobrevive aos históricos de maus tratos na tenra infância ou reforça os cuidados de um ambiente suficientemente bom de aconchego, segurança e confiança iniciado no meio familiar. Eis o papel da escola diante do *fenômeno transicional*: ser a extensão adequada do cuidado parental, do contrário, há um esmaecimento da criatividade e, portanto, da aprendizagem.

Para uma linguagem mais interreligiosa na composição da dissertação usou-se de dois instrumentais. Trata-se de uma inserção qualitativa de uma semana no mês de julho de 2010 na reserva indígena Mbyá-Guarani do Gengibre localizada nas Terras Indígenas da Guarita e no município gaúcho de Erval Seco. O objetivo era o de observar e compreender aquela religiosidade. O método de análise foi o fenomenológico. A experiência foi apresentada no seminário “O que pode um corpo?” dentro do Congresso Internacional de Michel Henry ocorrido na Universidade Católica de Louvain na cidade belga de Louvain-la-Neuve. Também foi apresentado numa preparatória a esse evento na Universidade Católica de Lisboa sob o título “Cultura Guarani e Fenomenologia Material”. Outro instrumental que colaborou para uma linguagem interreligiosa foram as participações mensais no GDIREC⁴ ligado à reitoria da UNISINOS.

Diante dessas observações cabe ainda expor a estrutura da dissertação. Ela foi dividida em dois capítulos:

O primeiro capítulo propõe uma análise do Ensino Religioso a partir de como aparece o fenômeno religioso, pois para os crentes existe algo transcendental com o qual se estabelece uma relação pessoal. Portanto, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso propõe-se estudar as religiosidades a partir desse viés relacional de alteridade e não simplesmente identificar a função utilitária das religiosidades para o bem comum da sociedade. Ou seja, não apenas analisar as consequências positivas da religiosidade para o convívio social, mas vê-

⁴ “Gestando o Diálogo Interreligioso e Ecumenismo” - Líderes de diversas religiosidades da região do Vale do Rio dos Sinos reúnem-se mensalmente para pensarem, conviverem e respeitarem a alterreligiosidade. Atualmente os líderes religiosos representam as seguintes religiosidades: Umbanda, Budista, Santo Daime, IECLB, Católica, Espírita, Presbiteriana e Brahma Kumaris.

la a partir de dentro, de como ela aparece e se manifesta na relação de alteridade com o ser humano. O capítulo continua definindo o *fenômeno transicional* de Winnicott e colocando a religiosidade dentro dele. Disso segue que a escola como lugar do *fenômeno transicional* é colocada como extensão dos cuidados parentais. Disso há espaço para a fundamentação da empatia a partir dos cuidados parentais iniciais. Por fim sugere-se uma alteridade empática ao profissional do Ensino Religioso como reforço das situações de cuidado iniciais e como uma coerência epistemológica diante dos conteúdos propostos para o Ensino Religioso. Nesse capítulo está incluída a reflexão sobre a influência do professor na criatividade dos estudantes a partir de sua postura em sala de aula sob a análise de uma pesquisa qualitativa.

No segundo capítulo define-se a empatia como um aprender a cuidar de si capaz de se responsabilizar pelo outro. Em seguida enfatiza-se que a empatia exercida pelo professor irá reforçar ou esmaecer ou reestruturar as imagens do Transcendente nos educandos, seja qual ela for. São também relacionados conceitos de Winnicott com a religiosidade, tais como a ilusão, a fantasia e a imaginação como fontes de criatividade e de autonomia dos educandos. Por fim define-se o conceito de *altertranscendência* a partir de uma alteridade empática capaz de fazer o ser humano transcender-se com o outro ao senti-lo dentro-de-si. Nesse capítulo estão incluídas um apêndice relatando uma imersão empírica realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Poço das antas sob a forma de grupo focal, a análise de uma aplicação do fenômeno transicional do Winnicott com alunos de 8ª série na zona sul do Rio de Janeiro. E por fim ainda usou-se um exemplo clínico de Ana-Maria Rizzuto relacionando a imagem do Transcendente com a relação dos cuidados parentais.

1 A ALTERIDADE NO COMPONENTE CURRICULAR DO ENSINO RELIGIOSO COMO EMPATIA DE UM SABER CUIDAR

Pensar a dignidade e o respeito ao outro por meio de atitudes empáticas é um desafio humano, uma responsabilidade social e um viver ético da religiosidade. Uma empatia capaz de responsabilizar-se pelo outro seria capaz de promover uma alteridade. Responsabilidade, nesse caso, mostra-se como sensibilidade cuidadora. A atividade paterna e materna são grandes inspiradores de uma empatia que cuida e se responsabiliza por alguém. Assim o cuidado empático é preocupado com o outro mostra-se alteridade: oferece dignidade ao infante, doa possibilidade de ser, fazer e de refazer seu viver. Esse amar *alter* gera transcendência. A forma de cogitar essa realidade na sala de aula geram-nos três discussões norteadoras:

- Por que a empatia é um tema do Ensino Religioso?
- Como a empatia se relaciona com a categoria de saber cuidar?
- Como fundamentar uma prática pedagógica com posturas empáticas?

Para a segunda e a terceira discussão usa-se como fundamento de defesa a psicopedagogia de Donald Woods Winnicott. Uma grande novidade psicanalítica trazida por Winnicott foi o conceito de *Fenômeno Transicional*⁵. E, segundo ele, a escola é um lugar para se desenvolver esse *espaço potencial* que é essencialmente criativo. Esse fenômeno iniciaria no primeiro ano de vida, ou seja, na família, e perduraria por toda a vida.

Portanto, outra categoria que Winnicott retoma frequentemente é o da criatividade. Para ele a escola é vista como uma extensão da família e a sociedade o lugar para o adolescente, por meio da sua criatividade, aprimorar essa *terceira área da experiência*. Ou seja, a escola é vista por Winnicott como uma extensão dos cuidados parentais e a sociedade como o lugar para o sujeito desenvolver a criatividade imaginativa - que fora iniciada já desde quando éramos bebês onde,

⁵ “Esse espaço é batizado por Winnicott de diferentes modos: espaço intermediário, potencial ou terceira área de experiência.”. (Cf. POLENTO, Maria Lucila. A Concepção do Brinquedo na Teoria de Winnicott In: OUTEIRAL, José Ottoni; GRAÑA, Roberto Barberena. *Donald W. Winnicott: estudos*. Porto alegre: Artes Médicas, 1991, p. 104-105).

ilusoriamente, criávamos o seio que nos alimentava.⁶ Trata-se de uma ilusão criativa num estágio de *imaginação primária* onde o seio é “criado”. Essa elaboração imaginativa é anterior à razão e à representação objetal do tipo freudiana! Mesmo que seja pré-racional é inteligível e indispensável porque esse “poder de criar o seio” permite a sensação de um *eu posso*. E isso na *imaginação primária* do bebê é absolutamente real.

Já para a primeira discussão a respeito da empatia ser um tema curricular para o Ensino Religioso sugere-se uma epistemologia para além do funcionalismo e do utilitarismo nas pesquisas do âmbito religioso. Trata-se de uma perspectiva científica das religiões que privilegie a análise a partir da relação do “transcendente” com o “eu-transcendental”. Um estudo da relação *transcendental* como uma alteridade que permita ao transcendente ter a iniciativa de se relacionar com o *eu-transcendental*, afinal, essa é a visão e a vivência na maioria das comunidades religiosas. Tal prática metodológica de pesquisa permite um maior respeito à vivência religiosa. “Básico para a construção da paz na sociedade é a humildade para reconhecer que a verdade não é monopólio da própria fé religiosa ou política.”⁷ E, se quisermos continuar, a verdade também não pode ser monopólio de um cientificismo materialista e utilitarista.

Se o meio científico quiser ter uma relevância social e cultural, ele precisa ter um método de pesquisa que permita essa contribuição. E estudar as religiosidades a partir da crença, da relação do transcendente para com o eu-transcendental é uma forma de “alteridade científica” capaz de contribuir com o fundamento e como instrumento para preservação do fenômeno religioso na sua diversidade e nas suas singularidades. Acredita-se ser atitude muito mais sensata do que simplesmente pressupor a irracionalidade e a ilusão das experiências sagradas e, bem como, somente identificar aspectos positivos gerados na sociedade pela vivência religiosa, ou seja, de apenas olhar o fenômeno religioso com uma funcionalidade social.

Os teóricos têm numerosas explicitações éticas, como, por exemplo, que a religião serve a funções – sendo a posição subjetiva dos crentes religiosos

⁶ Cf. WINNICOTT, Donald Woods. *Natureza Humana*. Rio de Janeiro: Imago, 1990a. p. 123.

⁷ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*. 1. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009. p. 33.

considerada como objetivamente irrelevante. Mas função não é essência.⁸

O cientista da religião pode ir além de uma funcionalidade: por que não permitir-se averiguar do porquê determinada prática religiosa permite um relacionamento humano mais adequado? Esse porquê a partir do olhar do crente e não de quem simplesmente olha de fora ou observa. Sugere-se, portanto, que a resposta desse porquê encontrar-se na forma como esse transcendente se revela às comunidades religiosas. “É possível dizer que a Religião, como núcleo da cosmovisão e da cultura, significa ver tudo *sub specie divinitatis*, compreender a totalidade como uma visão transcendente, de uma religião com o divino.”⁹ Estudar os fenômenos religiosos com esse pressuposto permite um melhor respeito às culturas. Esse respeito epistemológico não interfere na nossa objetividade científica, não nos faz ateus, nem crentes e muito menos proletores de alguma vivência religiosa. Portanto, também não entram em questão as tentativas de uma possível prova científica da existência do transcendente.

Bem, a tentativa científica de separar o sagrado do profano num dualismo incongruente é uma herança do cartesianismo e do positivismo. O que para o crente ou ateu (que também é uma forma de crer) não é nenhum problema. As comunidades religiosas entendem que a vivência religiosa e a vida em sociedade são um casamento indissolúvel. Esse aspecto da cultura o cientista da religião precisa ter bem presente se quiser respeitar as religiosidades que irá investigar.

A religião, considerada preocupação suprema, é a substância que dá sentido à cultura, e a cultura, por sua vez, é a totalidade das formas que expressam as preocupações básicas da religião. Em resumo: religião é a substância da cultura e a cultura é a forma da religião.¹⁰

Ou seja, pesquisarmos cientificamente as religiosidades sob esse viés não nos faz crentes dessa ou daquela religiosidade e nem apontamos que a doutrina ou a mitologia de religião x ou y são uma verdade (científica). Se esse for o motivo de não ver a religiosidade a partir da iniciativa do transcendente, provavelmente caracteriza-se por um erro metodológico. A vantagem desse “óculos” metodológico proposto pelo Ensino Religioso é a de que podemos superar um utilitarismo e um

⁸ LA BARRE, Weston. apud RIZZUTO, Ana-Maria. *O Nascimento do Deus Vivo: um estudo psicanalítico*. São Leopoldo: Sinodal, 2006. p. 237.

⁹ PERESSON TONELLI, Mário Leonardo. *Pedagogias e Culturas* In: SCARLATELLI, Cleide da Silva; STRECK, Danilo; FOLLMANN, José Ivo. *Religião Cultura e Educação: interfaces e diálogos*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006. (coleção humanitas) p.70.

¹⁰ TILLICH, Paul. *Teologia da Cultura*. São Paulo: Fonte Editorial, 2009, p. 83.

funcionalismo científico no estudos das religiões. Tal superação, certamente, torna a relevância científica mais eficaz no que tange oportunizar instrumentos da defesa cultural às comunidades religiosas.

Partindo dessa ótica epistêmica, aponta-se a empatia como um tema do Ensino Religioso contida no fenômeno religioso. Na alteridade foca-se a categoria do cuidado. Na relação com a pedagogia winnicottiana, o cuidado, o saber cuidar ou o *cuidado suficientemente bom* serão propostos como atitudes empáticas.

1.1 Uma alteridade religiosa para além de um utilitarismo epistêmico

Segundo a resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, do Ministério da Educação, o Ensino Religioso ¹¹ constitui uma área de conhecimento:

§ 1º Integram a base nacional comum nacional:

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;
- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- e) a Educação Física;
- f) o Ensino Religioso.

§ 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.¹²

Antes dessa publicação muito já se havia comentado de que - diante do currículo proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso

¹¹ Em 9 de dezembro de 2010 o ministro da Educação homologou uma decisão do Conselho Nacional de Educação colocando o Ensino Religioso como uma área de conhecimento obrigatória para o currículo do Ensino Fundamental:

O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger obrigatoriamente, conforme o artigo 26 da LDB, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso. (cf.: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO *Parecer CNE/CEB Nº:11/2010*, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2010.)

¹² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: *Parecer CNE/CEB nº 7/2010*, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de julho de 2010.

– não havia a necessidade de uma área de conhecimento para o Ensino Religioso e que profissionais das demais ciências humanas poderiam se ocupar desses conteúdos curriculares para o Ensino Religioso.

Os pesquisadores do Ensino Religioso usam-se sim dos conhecimentos da antropologia, da sociologia, da história, da filosofia e da literatura. Contudo, usam-se de maneira diferente. Se a ciência em geral vê a religiosidade do ser humano com o transcendente a partir de uma função utilitarista, ou seja, identificando nas comunidades religiosas aspectos positivos a partir da experiência religiosa, o Ensino Religioso os proporá para além dessa necessidade funcional.¹³

Desse modo enfocar-se-á uma perspectiva contrária: levar-se-á em conta como esse ser superior influencia, relaciona-se e interage com as comunidades religiosas – porque para a maioria das religiosidades trata-se de alguém com quem se estabelece uma relação pessoal.

As ciências apenas avaliam um lado dessa relação, ou seja, examinam as manifestações dos comportamentos humanos e delas tiram suas conclusões, definindo o caráter e a natureza da religião. Devido ao método utilizado, elas não consideram a alteridade existente na relação religiosa.¹⁴

O ponto fulcral dessa discussão questiona a relação de necessidade do ser humano para com o fenômeno religioso – ou a maneira como as ciências humanas analisam a experiência religiosa em suas abordagens. Quer-se defender que existe um elemento além da necessidade religiosa. Tenta-se fundamentar um elemento difuso ao da necessidade. Por exemplo: podem os gestos de gratidão nos ritos e símbolos ser retratos de uma relação de necessidade? Provavelmente não. Essa também é da defesa de Marcos Armange:

É totalmente justificável, portanto, a proposição de que o método materialista utilizado pelas ciências, paradigma na busca da verdade, não pode avaliar a relação religiosa além daquela verificável através das manifestações humanas, no caso da psicanálise, dos processos psicológicos motivadores da adesão religiosa. É prematuro afirmar, porém, o fato de que as únicas conclusões a que se pode chegar sejam aquelas que compreendam a religião sob o aspecto da utilidade e do benefício humano.¹⁵

O ser humano, quando toma consciência de si, da sua realidade e de seus

¹³ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2009, p.59-61.

¹⁴ ARMANGE, Marcos Augusto. Para Além do Conceito de Utilidade no Estudo da Religião. In: SCHAPER, Valério Guilherme et al. *A Teologia Contemporânea na América Latina e no Caribe*. São Leopoldo: Faculdades EST/Oikos Editora, 2009. p. 177.

¹⁵ ARMANGE, 2009, p. 177.

obstáculos e busca sua superação, experimenta sua finitude e sua transcendência. “O fato de o ser humano ter uma preocupação última, revela algo de sua natureza, isto é, ele tem a capacidade de transcender o fluxo contínuo de experiências finitas e passageiras.”¹⁶ Diante dessa realidade limitada do ser humano pergunta-se ao fenômeno religioso isto: a religiosidade é uma constituinte do desenvolvimento humano ou ela é uma derivante da constatação de nossas limitações e da necessidade de superação? Ou, ainda, a religiosidade é decorrente da incapacidade do ser humano de superar?

“Mas se este é o caso”, você poderia ponderar: “se teologia é antropologia, se a teologia é uma projeção dos desejos humanos, ela não tem nenhuma validade objetiva. É nada mais que uma ilusão, um ópio, uma gratificação substitutiva que o homem inventa a fim de proteger-se contra duros fatos da realidade”.¹⁷

Se essa última afirmação for verdadeira, então Feuerbach, Freud e Marx tinham razão em afirmar, a partir de avaliações pelo método materialista, de que a Religião se tratava de um delírio humano, uma projeção da nossa finitude, uma nostalgia da proteção paterna perdida com o fim da nossa infância. Se assim for, então a religiosidade pode ser caracterizada como o resultado dos egoísmos humanos, uma mera relação fantasiosa baseada na troca de favores.

Olhando por um outro viés, a relação religiosa celebra o transcendente através do louvor, do agradecimento ao já dado, sem que se houvesse exigido qualquer bem ou favor ou ainda sem que houvesse qualquer desejo humano anterior àquilo que se reconhece como dom (presente dado de forma gratuita antes que pudéssemos pedir), então, trata-se de uma relação entre a pessoa humana e seu Deus, entre o ser humano e o transcendente. Em outras palavras, quem agradece a Deus pelo fato de simplesmente existir é porque é grato. Quem celebra a existência do transcendente é porque o reconhece como um dom, como alguém que se oferece de forma desinteressada pela realidade humana. Quem louva o transcendente pelo dom da vida que ele oferece, está reconhecendo-o pela grandeza da sua existência.

“O homem finito, inconcluso, busca fora de si o desconhecido, o mistério: transcendente.”¹⁸ Quando o *transcendente à realidade finita*, dá-nos sentido e

¹⁶ TILLICH, Paul. *Dinâmica da Fé*. São Leopoldo: Sinodal, 1974. p. 10.

¹⁷ ALVES, Rubem. *O Enigma da Religião*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1984. p. 21.

¹⁸ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2009, p. 42.

ressignifica a nossa existência, trata-se de uma relação de confiança, intimidade e, principalmente, de reciprocidade. A confiança recíproca só ocorre entre dois sujeitos. Trata-se de uma relação estabelecida entre duas realidades ou a partir de duas categorias que interagem de forma relacional – o que seria próprio do exercício de ser pessoa. Nesse sentido, podemos arriscar a afirmação de que se trata de uma relação estabelecida entre duas pessoas: uma transcendente e outra transcendental.

Se o louvor de gratidão se dá de forma gratuita e espontânea, então, podemos também afirmar que a experiência religiosa não se dá pela iniciativa humana, pois, na experiência religiosa, “aceitamos aquilo que nos toca incondicionalmente”¹⁹ É, portanto, um fenômeno motivado por uma realidade exterior à humana que provoca assombro, êxtase, encantamento – ele ao menos aparece desse modo²⁰ Segundo Paul Tillich, sentimo-nos tocados de forma incondicional por algo que não reconhecemos como finito. “Não tem sentido falar de coisas divinas se não se está tomado incondicionalmente por elas.”²¹ Se é possível pensar o Ensino Religioso por essa ótica ele também pode ser reconhecido como uma área do conhecimento específica e autônoma.

Se tivermos claro que o Ensino Religioso não é história das religiões, ou filosofia da religião, ou alguma ciência da religião, o Ensino Religioso estará invadindo o terreno dessas abordagens e duplicando-as, com a desvantagem de os educadores religiosos não possuírem a formação exigida para essas disciplinas. Qual, então, é o objeto do Ensino Religioso? A relação pessoal com Deus vivida individual e socialmente.²²

E como autônoma pode eleger os seus temas. Desse modo, o Ensino Religioso, “pelo espírito de reverência às crenças alheias (e não só pela tolerância), desencadeia-se o profundo respeito mútuo que pode conduzir à paz.”²³ . A paz é a presença da justiça que é o reconhecimento do outro e toda dignidade para que se possa ser do outro. Quem pratica a justiça pode colocar-se no lugar do outro e ser

¹⁹ TILLICH, 1974, p. 10.

²⁰ O fenômeno religioso aparecendo nessa direção do transcendente para com o transcendental convém, epistemologicamente, estudá-lo sob essa perspectiva porque, afinal, “a mulher e o homem religiosos” percebem o mundo e suas relações sob esse viés: o transcendente que vem ao encontro do seu *eu-transcendental*. Mesmo no Budismo: a pergunta pelo sofrimento e pela injustiça é uma forma de se deixar tocar de uma forma Incondicional e, assim, permitir que questões últimas interpelem o coração e a consciência humana.

²¹ TILLICH, 1974, p. 12.

²² PAIVA, Geraldo José de. Ensino religioso: como ensinar? – apontamentos psicológicos In: WACHS, Manfredo Carlos; FUCHS, Henri Luiz; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí; REBLIN, Iuri Andreas. *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas*. São Leopoldo: Faculdades EST; Editora Sinodal; CAPES, 2010. (VII Simpósio de Ensino Religioso) p. 23.

²³ FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2009, p. 45.

com o outro.

Propõe-se continuar essa defesa de um Ensino Religioso que olhe a alteridade existente e atuante nas religiosidades a partir dos olhares das comunidades religiosas que veem essa alteridade acontecendo a partir da iniciativa do transcendente ou por motivações de características últimas e que tocam o ser humano de forma incondicional sem que haja a necessidade de provar a existência do transcendente no ser humano. Porque o homem e a mulher religiosos não se preocupam com isso. O estudo do fenômeno religioso pode, portanto, ver o fenômeno religioso a partir de como a experiência religiosa o percebe, ou seja, concluir a análise científica da religião assim como ela está aparecendo para quem experimenta o sagrado. Sem esse pressuposto fica difícil realizar uma análise fiel da alteridade manifestada no fenômeno religioso.

1.2 A alteridade do Ensino Religioso

O Ensino Religioso, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, facilita a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam, subjacentemente, o processo histórico da humanidade. Por isso necessita: proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando.²⁴

A partir da diversidade religiosa um dos temas propostos pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso é o da alteridade – por justamente esse tema estar incorporado na relação do Transcendente com o transcendental (com o ser humano).

Nesse sentido, a busca de caminhos de compreensão e enriquecimento entre as diversas tradições religiosas, o Ensino Religioso encontrará não apenas desafios pela frente, mas sim seu verdadeiro sentido: viver na alteridade, isto é viver no reconhecimento da alteridade absoluta do outro.²⁵

Sendo assim, a alteridade é um tema escolhido para o profissional do Ensino Religioso propor em sala de aula. Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigo 33 da LDBEN 9394/96), o FONAPER – Fórum Nacional

²⁴ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2009, p. 46.

²⁵ SIDEKUM, Antônio. Saber cuidar a Terra: saber viver a alteridade. In: CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA (orgs). *Terra e Alteridade: pesquisas e práticas pedagógicas em Ensino Religioso*. São Leopoldo: Oikos; Nova Harmonia, 2007. p. 23.

Permanente do Ensino Religioso – propõe nos Parâmetros Curriculares Nacionais que o Ensino Religioso seja sempre parte

[...] do convívio social dos educandos para que se respeite a tradição religiosa trazida de suas famílias e assim se salvguarde a liberdade de expressão religiosa de cada um. Só assim o educando se desenvolverá no desarmamento pessoal e no empenho pelo entendimento mútuo, na paz e na fraternidade. Desse modo, fica claro que o Ensino Religioso não quer fazer prosélitos (seguidores) de qualquer tradição.²⁶

Estudando o tema da alteridade a partir das diversas religiosidades existentes - sob o foco epistemológico que privilegie a relação do transcendente com o ser humano e não o contrário - este capítulo propõe aprofundar esse tema a partir da postura do profissional do Ensino Religioso em relação a sua capacidade de criar um clima favorável de acolhida, confiança, cuidado e empatia no seu relacionamento com os seus educandos em sala de aula. “Aplicar em sala de aula a alteridade é justamente perceber e acolher cada ser, cada educando na sua originalidade, isto é, na sua crença, na sua religiosidade, na sua cultura”²⁷ Como propor essa postura em relação ao tema da alteridade proposto para o Ensino Religioso?

Para isso usufrui-se da psicopedagogia e da psicanálise de Donald Woods Winnicott. Portanto, a partir de agora responde-se – até o final do capítulo - como a empatia do profissional do Ensino Religioso pode contribuir para uma ambiente de cuidado na sua relação com os educandos e como o Ensino Religioso pode estimular o educando a cuidar do colega.

1.3 Religião e Escola: espaços de cuidado na terceira área da experiência

Como podemos fundamentar a religiosidade como algo significativo e partícipe da estrutura antropológica e psíquica? Uma forma achada para isso foi vislumbrada em Winnicott. Portanto, quer-se aqui aprofundar esse fundamento através do desenvolvimento do conceito psicanalítico do *Fenômeno Transicional* de Winnicott que acontece com os *objetos transicionais* num *Espaço Transicional* entre um “eu puro” e um “não-eu” absoluto. Segundo Winnicott o *fenômeno transicional* inicia o seu processo de formação desde a nossa saída do útero até o fim de nossas

²⁶ FONAPER. *Ensino Religioso*: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola. Caderno Temático N° 1. Curitiba, 2000. p. 22.

²⁷ POZZER, Adecir. A alteridade e a Religiosidade do Aluno na Aula de Ensino Religioso. In: CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA (orgs), 2007, p. 244.

existências.

Essa área intermediária na experiência incontestada quanto ao pertencer à realidade interna ou externa (compartilhada), constitui a parte maior da experiência do bebê e, através da vida, é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador.²⁸

Se o *fenômeno transicional* é mal elaborado e a religião é vista como uma extensão desse fenômeno - iniciado desde que saímos do útero de nossas mães -, então, a religiosidade quando bem direcionada pode ser fonte para ressignificação dos *fenômenos transicionais* não adequadamente elaborados desde nossa tenra infância. E a questão basilar desse sucesso se dá por uma ambiente de confiança. “O espaço potencial entre o bebê e a mãe, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo, depende da experiência que conduz à confiança.”²⁹ Nesse sentido, podemos fazer do Ensino Religioso uma extensão ou um aprimoramento dos fenômenos transicionais existentes em cada educanda e em cada educando.

No desenvolvimento do bebê até a idade de escolaridade, o sujeito para entender que ele é um diferente de um outro, aos poucos, vai escolhendo objetos como símbolos que o ligam aos seus cuidadores. “O uso de um objeto simboliza a união de duas coisas separadas, bebê e mãe, no ponto, no tempo e no espaço do início do seu estado de separação.”³⁰ Como o *fenômeno transicional* é essencialmente simbólico ele pode apontar novas significações de vida, novas visões de mundo e novas perspectivas nas relações empáticas de um determinado grupo que pode ser o de uma turma que tem em seu currículo o Ensino Religioso como um dos seus componentes curriculares.

Quer-se ainda chamar a atenção de que, mesmo tendo Winnicott fundamentado o *fenômeno transicional* a partir da sua vivência com o mundo simbólico das crianças, ele jamais afirmara de que esse é um fenômeno exclusivo dessa etapa do desenvolvimento psíquico. Várias vezes chamou a atenção de que esse fenômeno tem seus *objetos transicionais* da infância (o ursinho, o pano, o bico...) substituídos pela religião, pela arte e pela ciência.

²⁸ WINNICOTT, Donald Woods. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 30.

²⁹ WINNICOTT, 1975, p.142.

³⁰ WINNICOTT, 1975, p. 135.

Nesse ponto o meu tema se amplia para o do brincar, da criatividade e apresentações artísticas, do sentimento religioso, do sonhar, e também do fetichismo, do mentir e do furto, a origem e a perda do sentimento afetivo, o vício em drogas, o talismã dos rituais obsessivos, etc.³¹

Segundo Winnicott também é possível argumentar uma adequada formação do *fenômeno transicional* nos primeiros anos da infância para uma adequada relação nos vínculos pessoais da vida adulta.

1.3.1 Definição de fenômeno transicional

O *fenômeno transicional* é um evento extra-uterino. Dentro do útero todas as necessidades são atendidas. Fora dele começam as primeiras experiências de uma realidade embarcada de limitações: as necessidades não mais atendidas em tempo real. Se dentro do útero não se percebia a separação do seu eu com o eu da mãe, agora começam os primeiros sinais dessa possibilidade. Entre os acontecimentos primeiros provavelmente seja o fato de justamente ter fome: um desconforto que no útero não fora sentido. Aparecem as primeiras evidências de que a mãe “não está”. Um longo período onde a mãe “não está” pode significar um sentimento de que também “não se está”, ou seja, como se não fosse, não existisse. Portanto, não discrimina o mundo exterior do seu mundo interior. Nesse estágio inicial o recém-nascido apenas

[...] sente um desconforto, uma necessidade e encontra o seio, apresentado pela mãe, exatamente no local e no momento em que estava pronto para concebê-lo. Esta experiência lhe proporciona uma ilusão de onipotência. Ele sente que criou o mundo a partir de suas necessidades. É a origem da criatividade e da crença no mundo e em si mesmo.³²

Uma mãe “suficientemente boa” irá fazer com que esse intervalo de tempo não exceda ao ponto da criança sentir-se ausente da mãe e, portanto, de si mesmo. É nesses intervalos que o bebê cria um *fenômeno transicional*. Esse fenômeno trata de uma ilusão. Um espaço entre o eu da mãe e o seu eu. Um lugar intermediário do eu e do não-eu. É um mecanismo que permite ter a sensação de que a mãe continua presente. Assim como se o seio materno estivesse ali sempre presente e aí disponível para quando ele precisar. Assim como a criança “criou” o seio no

³¹ WINNICOTT, 1975, p. 19.

³² FRELLER, Cintia Copit. Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem. *Psicol. USP [online]*, vol.10, n.2, 1999. p. 195.

momento em que o buscava e buscando o achou.

O bebê, por meio de suas tensões instintivas, cria o seio do qual necessita, e a mãe, por sua vez, oferece-o no momento exato: o fenômeno de ilusão acontece, graças ao encontro. É o estado devotado da mãe que lhe proporciona o desenvolvimento de sua singularidade. De um lado, há um movimento de busca por parte do bebê, por meio de suas tensões instintivas e, por parte da mãe, há um olhar em direção ao seu bebê como se ali estivesse. Assim, nesse estágio, a tônica está circunscrita à “criação” do mundo, em virtude do estabelecimento do fenômeno de ilusão, que surge por meio do gesto espontâneo do bebê que cria o que lá já se encontrava.³³

Nesse sentido, o *fenômeno transicional* tem a função de aos poucos o indivíduo perceber-se de uma identidade própria diferente à da mãe. Diante das limitações do próprio ambiente, muitas vezes desconfortável, ele vai entendendo que a realidade externa não é ele, assim como a da mãe não faz parte de sua realidade interna. Um *fenômeno transicional* vai permitir ao sujeito mais tarde – quando tiver condições cognitivas para isso – de internalizar a presença da mãe. Sem que precise mais estar fisicamente presente. Sem que ela precise “voltar novamente”. Cria-se um vínculo.

Um vínculo se dá ao menos entre duas pessoas. Contudo esse vínculo inicia no manejo da mãe com o seu recém-nascido. Winnicott “assinala que a mãe (ou o cuidador) se comunica com seu bebê essencialmente através de gestos, sorrisos e vocalizações.”³⁴ Essas manipulações de cuidado sentidas no corpo irão mais tarde ser a imagem e a representação interna da mãe. Winnicott “ressalta que a amamentação é um exemplo importante de um dos primeiros meios de comunicação e formação de vínculo entre a mãe e seu bebê.”³⁵ Segundo ainda Winnicott esse manejo inicial adequado será fundamental, pois “a boa evolução dos estágios posteriores do desenvolvimento depende principalmente de bons resultados nos primeiros contatos do bebê com a mãe ou cuidadora”³⁶.

Um *fenômeno transicional* adequado - forjado por um ambiente de provedores “suficientemente bons” - permite a criação de novos e adequados

³³ GENARO JUNIOR, Fernando . Considerações sobre a constituição do self e da religiosidade da pessoa humana. *Estudos de Psicologia* (PUCCAMP. Impresso), v. 25, 2008. p. 530 .

³⁴ ESTEVES, Carolina Marocco; BORGES, Edson Sá. O resgate do vínculo mãe-bebê: estudo de caso de maus tratos. *Psicol. Cienc. Prof.*, Brasília, v. 27, n. 4, dez. 2007. p. 765 Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007001200015&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 maio 2011.

³⁵ ESTEVES; BORGES, 2007, p.765 -766.

³⁶ ESTEVES; BORGES, 2007, p.765.

vínculos. Seja na vida de um grupo social, num namoro ou numa amizade. Por quê? Ora, um provedor “suficientemente bom” permite ao sujeito “crer” na espera do cuidado e, assim, pode confiar no amor materno: amado pode amar, acolhido pode acolher, aceito pode aceitar o outro. “Destá maneira as crianças médias³⁷ têm a oportunidade de construir uma capacidade de acreditarem em si mesmas e no mundo: elas constroem uma estrutura sobre a acumulação da confiabilidade introjetada.”³⁸ Amado pode apostar nesse amor, nesse dar-se ao outro, pois, poderá ser amado como o fora pelos seus provedores.

Teríamos ainda uma terceira função do *fenômeno transicional*: o de proporcionar o desenvolvimento da fantasia, da imaginação e da criatividade. O bebê enquanto cria os seus *objetos transicionais* – na sua ilusão de ter presente a mãe – ele fantasia com a mãe, com o seio e, por que não, com a realidade externa, com o seu não-eu. Nesse sentido, o *objeto transicional* pode ser visto como um símbolo que o remete para além de si, para fora de si.

A singularidade e a variabilidade das experiências pessoais e as vicissitudes da vida de cada um constituem a marca de origem deste espaço potencial onde a produção do símbolo de certa forma evita a separação... separando. Mais uma vez, o paradoxo, mais uma vez, a ilusão, solo de constituição subjetiva na teoria winnicottiana.³⁹

No momento em que a criança elege um *objeto transicional*, ela está escolhendo um símbolo que significa a presença da mãe. Com ele brinca, tem seus rituais e imagina uma realidade fora de si. Aos poucos vai aprendendo a conviver com sua realidade fora-de-si. Esses símbolos vão evoluindo para outros à medida que conseguimos cognitivamente compreender que somos uma identidade separada e ao mesmo tempo dependente da realidade externa. Com isso quer se enfatizar que

[..] a experiência transicional não é característica exclusiva dos estágios iniciais do desenvolvimento da criança, e a ilusão se reencontra no adulto como refúgio na vagabundagem dos pensamentos, lugar de suspensão da lógica racional, capacidade de brincar com as próprias fantasias e, também, com as realidades da vida circunstantes (pessoas, coisas, afetos e

³⁷ Este é o termo usado na tradução de José Octávio Aguiar Abreu. Está no sentido de normalidade, de crianças que recebem o cuidado suficiente bom necessário. O cuidado necessário que cada criança necessitaria receber para um amadurecimento normal.

³⁸ WINNICOTT, Donald Woods. O Conceito de Regressão Clínica Comparado com o de Organização Defensiva. In: WINNICOTT, Clare; SHEPHERD, Ray; DAVIS, Madeleine (orgs). *Explorações Psicanalíticas*: D. W. Winnicott. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 153.

³⁹ GARCIA, C. A. . O conceito de ilusão em psicanálise: estado ideal ou espaço potencial?. *Estudos de Psicologia* (Natal), v. 12, p. 173, 2007.

pensamentos...) de maneira criativa: não só refúgio nostálgico e regressivo, mas lugar originário da experiência pessoal mais profunda; da experiência erótica, da intuição estética, da fé religiosa.⁴⁰

1.3.1.1 A relação entre o brincar e o simbolizar

A transicionalidade está no encontro entre o mundo psíquico e o mundo socialmente construído. Este campo intermediário constituído tanto pela realidade interna quanto pela realidade externa é fundamental para entender o brincar de Winnicott.⁴¹

A brincadeira como criadora de símbolos aponta para uma realidade que não está nem no eu e nem fora do eu. Mas entre o eu e o não-eu. Assim pode assinalar para uma realidade ausente tanto no eu, como no não-eu, mas, acontecendo *entre*. A brincadeira como lugar de uma imaginação criativa indica uma realidade nova, possível de vir-a-ser. Por isso a imaginação criativa - acontecendo pelo simbolizar-brincado - pode deflagrar uma práxis criativa: produz novos significados, novas ações, novas posturas comportamentais, enfim, uma nova realidade que no não-eu ainda não existia e que passa ser também uma realidade do eu: uma realidade compartilhada.

Esta área intermediária tem a ver com a crescente capacidade do bebê de perceber e aceitar a realidade socialmente construída. Trata-se de uma transição que começa com a ilusão do bebê, que se percebe como potente e criador do mundo que o circunscreve, passa pela desilusão quanto à sua onipotência e chega a uma certa aceitação da realidade construída pelo social. Na vida adulta esta área intermediária está expressa nas artes, religião e cultura em geral; [...]. O espaço que o brincar ocupa não fica dentro nem tampouco fora da subjetividade, fica na fronteira. O brincar não está no espaço repudiado pelo bebê que constitui o não-eu, nem está inteiramente dentro de sua subjetividade e corpo. Este espaço de brincar Winnicott chamou de espaço potencial e é de início pensado como um espaço que se forma entre a mãe e o bebê.⁴²

Uma criança quando brinca está imbuída de seu espaço potencial e criativo. Nesse lugar (entre si e a realidade) ela joga com uma linguagem simbólica. Uma criança, por exemplo, cuja primeira fase do *fenômeno transicional* não foi bem elaborada, pode brincar de ligar as coisas. Pegar um cordão e amarrar objetos a outros objetos: a cadeira ao pé do armário. Vejamos esse fato testemunhado por

⁴⁰ ALETTI, Mario. A figura da ilusão na literatura psicanalítica da religião. *Psicol. USP [online]*. vol.15, n.3, 2004. p. 170.

⁴¹ FRANCO, Sérgio de Gouvêa. O Brincar e a Experiência Analítica. *Ágora (PPGTP/UFRJ)* ^{JCR}, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, v. VI, n. 1, p. 45-59, 2003. p. 47.

⁴² FRANCO, 2003, p. 47.

Winnicott no seu trabalho clínico através do tópico seguinte.

1.3.1.2 O caso de Edmund: uma explicitação de fenômeno transicional ⁴³

Trata-se de um caso em que a mãe depressiva muitas vezes se fez ausente no cuidado de seu filho Edmund. Nas crises depressivas em que a mãe se fazia ausente, Edmund era cuidado por sua tia. Na época em que a mãe se dirigiu à clínica de Winnicott, Edmund tinha seus 4 anos de idade. Então a mãe viera à consulta com seu filho Edmund. Seu assunto não era sobre Edmund, mas era a respeito de seu filho mais novo com deficiência mental: tinha dificuldade em conviver com essa deficiência desse filho mais novo. Durante a consulta - com fins de acalmar Edmund -, Winnicott propôs uma brincadeira: ele fazia um risco e Edmund teria que completá-lo. Nas várias tentativas desse brincar surgiram os seguintes desenhos:

um laço
um chicote
um chicotinho
um cordão de ioiô
um nó dado num cordão
outro chicotinho
outro chicote ⁴⁴

No decorrer do tratamento da mãe soube-se dos repetidos hábitos de Edmund quanto ao seu amarrar os móveis de casa. Segundo o relato dos seus cuidadores o menino ficou “obcecado com tudo que se referisse a cordão, e de fato, sempre que entravam numa sala, já esperavam encontrar mesas e cadeiras amarradas por ele”. ⁴⁵ Mais tarde ficou claro que esses hábitos eram mais frequentes quando Edmund pressentia que a mãe sairia novamente de casa (para se hospitalizar) e, então, Edmund começava a amarrar os móveis da casa.

Diante desse simples fato vemos como a criança brincando revela seu estado de vida nessa zona transicional. Nesse caso, muito mal. Ligar as coisas com o cordão é uma tentativa de internalizar a imagem da mãe que, novamente, está se fazendo ausente. Está também dizendo que a mãe lhe é muito ausente. Aqui o

⁴³ Cf. WINNICOTT, 1975, p. 31-37.

⁴⁴ WINNICOTT, 1975, p. 33.

⁴⁵ WINNICOTT, 1975, p. 33.

fenômeno transicional se manifesta por um cordão na tentativa de religar-se à mãe. Sua mãe não fora suficientemente boa para lhe dar a esperança de que não o deixará. Esse cordão fala, simboliza, aponta outra realidade que se fez ausente: a presença da mãe. “Quando a esperança está ausente o cordão representa uma negação da separação.”⁴⁶ Assim o *objeto transicional* desse cordão foi uma forma de Edmund conviver com esse “entre”: o si mesmo e o mundo exterior. No entanto, nesse caso, trata-se de um mecanismo transicional inadequado porque não o reabilitava a uma relação e vínculos adequados... não aprendeu a ser esperado e a confiar em quem o espera reencontrá-lo.

Como a mãe de Edmund não fora suficientemente boa nos seus cuidados, permitiu que seu tempo de ausência extrapolasse o tempo que Edmund conseguisse esperar para satisfazer os seus desejos de aconchego e segurança com a mãe. Portanto, a primeira etapa do *fenômeno transicional* de Edmund não foi bem estabelecida e integrada na sua pessoa, o que irá prejudicar os seus relacionamentos futuros, pois necessitavam dessas experiências de cuidado.

A sensação de que a mãe existe dura x minutos. Se a mãe ficar distante mais que x minutos, então, a *imago* se esmaece e, juntamente com ela cessa a capacidade do bebê utilizar o símbolo da união. O bebê fica aflito, mas essa aflição é logo corrigida, pois a mãe retorna em $x+y$ minutos. Em $x+y$ minutos, o bebê não se alterou. Em $x+y+z$ minutos, o bebê ficou traumatizado. Em $x+y+z$ minutos, o retorno da mãe não corrige o estado alterado do bebê.⁴⁷

Neste caso Edmund terá dificuldade de desprender-se definitivamente da mãe e de ser ele mesmo. Afinal ele aprendeu que a mãe “não volta” porque ela quase sempre “não esteve” e, assim, ele sentiu-se muitas vezes como inexistente. Diante disso, separar-se da *dependência relativa*⁴⁸ (ou da *dependência absoluta*) da mãe significou o mesmo que não ser. Porque não conseguiu internalizar a presença

⁴⁶ WINNICOTT, 1975, p. 36.

* O tradutor usou essa palavra. “imago”. Segundo o dicionário citado mais adiante: do latim “imago”, o mesmo que imagem (Cf.: BUENO, Francisco da Silveira. *Grande Dicionário Etimológico Prossódico da Língua Portuguesa*. 4 v. São Paulo: Editora Saraiva, 1965, p. 1856) e Cf. CUNHA, (1982c), p.425: do inglês “imagist”, imago.

⁴⁷ WINNICOTT, 1975, p. 135.

⁴⁸ Nos estágios de amadurecimento de Winnicott existem basicamente três estágios: a fase de *dependência absoluta* dos 0 aos 6 meses, a *dependência relativa* até o final da adolescência e, por fim, a *independência relativa* equivalente à vida adulta. Contudo elas não podem ser vistas de forma estanque. Esses estágios podem ser adiantados ou atrasados - de acordo com os estímulos de cuidado recebidos por cada indivíduo durante o seu processo de amadurecimento. E como se percebeu no caso de Edmund, descrito anteriormente, o seu estágio de *independência relativa* não foi alcançado, pois, mostrou-se muito preso à fase de *dependência relativa*.

dela. Segundo, não conseguiu estabelecer outros vínculos adequados de confiança e de cuidado. Do mesmo modo sua criatividade ficou bastante limitada para interagir com a realidade. Sua capacidade de criar e imaginar esteve muito presa à realidade da mãe. Não conseguiu suficientemente dissociar o que é a mãe e o que ele é.

Na adolescência, o rapaz desenvolveu novos vícios, especialmente em drogas, e não podia deixar sua casa para receber instrução. Todas as tentativas para colocá-lo longe da mãe falharam, porque normalmente fugia e voltava para casa.⁴⁹

Fazer essa dissociação é o primeiro passo para saber-se um eu diferente de um não-eu. Ocorrendo essa dissociação, a mãe passa a fazer parte da realidade fora-de-si. Conseguir essa dissociação é fundamental para o sujeito interagir com a sociedade, com a cultura e com elas conseguir conviver adequadamente. Em outras palavras, pela dissociação advém a autonomia dos sujeitos. Os indivíduos sociáveis conseguem ser sujeitos e cidadãos. Como se viu no caso de Edmund essa dissociação não ocorreu de forma satisfatória e acabou dificultando o seus vínculos futuros

1.3.1.3 Considerações finais sobre a definição do Fenômeno Transicional

Quanto melhor for o cuidado dos provedores durante a fase de *dependência absoluta* (0 a 6 meses de idade), mais rápido a criança passa a escolher *objetos transicionais* porque os cuidados iniciais foram suficientemente bons a ponto do bebê conseguir melhor se adaptar às primeiras falhas – ausências um pouco mais longas do comumente acostumado. “Se a mãe tiver sido uma mãe suficientemente boa, no período de dependência absoluta, a criança se sentirá segura e começará a viver uma vida pessoal e individual.”⁵⁰ Diante das pequenas falhas suportáveis a criança vai elencando objetos como forma de “manter” a mãe dentro de si e, assim, conseguir aumentar o espaço de ausência da mãe.

Enquanto a mãe não chega o bebê brinca e fantasia com seu símbolo da presença da mãe. A fantasia que exerce agora com o seu *objeto transicional* já é imaginação criativa. Quando a criança consegue escolher *objetos transicionais*, ela

⁴⁹ WINNICOTT, 1975, p. 37.

⁵⁰ KLEIN, Liane Kunz.. *A Função da Família na Aprendizagem do Sujeito*. 2010. Trabalho de Conclusão (Bacharel em Psicopedagoga) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2010. p. 38.

não está mais na fase de *dependência absoluta* e já está na fase de *dependência relativa*. Nessa fase de *dependência relativa* o *fenômeno transicional* há um evidência explícita: o bebê já está começando a dissociar o que é o *seu eu* e o *eu da mãe*. Contudo essa dissociação não é racional, no entanto, inteligível para o bebê.

Ainda é necessário um esclarecimento etimológico do conceito de objeto e fenômeno transicionais. O *objeto transicional* pode ter dois significados: um no sentido de provisório e outro como aquele que transita (num entre). Provisório porque os *objetos transicionais* podem ser substituídos, abandonados e, ao mesmo tempo, são símbolos de uma terceira realidade (que transita) entre a mãe e a realidade - no início da fase de *dependência relativa* - e, mais tarde, entre a realidade e o eu. Eles dão o surgimento ao *fenômeno transicional* com o mesmo duplo sentido. Eles dão “lugar” para a criatividade e a cultura. E o “lugar” da cultura, da criatividade e do brincar são um “espaço” que Winnicott define como *espaço potencial*.

1.3.2 A escola como extensão dos cuidados parentais

O ser humano, ao nascer, é totalmente indefeso. Por isso, tem a necessidade imprescindível da família, que é o primeiro grupo ao qual o indivíduo pertence e com o qual ele tem a oportunidade de aprender através do afeto, dos estímulos, do apoio e do respeito.⁵¹

Para o bom início de um *fenômeno transicional* é fundamental um cuidado suficientemente bom na fase de *dependência absoluta*. Porque o bebê, nessa fase, precisa ter se sentido seguro quando fora segurado, cuidado quando percebera suas necessidades corporais serem atendidas pela mãe, amado quando fora cuidadosamente manuseado ao colo, ao vestir ou ao banho. Essas experiências suficientemente positivas permitem ao bebê fantasiar ou reviver essas experiências nos momentos em que está em repouso, relaxando ou sonhando. É o início primário de uma imaginação capaz de dar lugar à representação objetal da fase de *dependência relativa*. Essa capacidade de fantasiar dará lugar a uma imaginação criativa capaz de fazer dos *objetos transicionais* representações, ou seja, aptos para tornarem coesa a presença da mãe na sua momentânea ausência.

Como observadores, notamos que na brincadeira tudo já foi feito antes,

⁵¹ KLEIN, 2010, p. 26.

sentido antes, cheirado antes, e onde surgem símbolos específicos da união do bebê e da mãe (objetos transicionais), esses próprios objetos foram adotados, não criados. Contudo, para o bebê (se a mãe puder proporcionar as condições concretas), todo e qualquer pormenor de sua vida constitui exemplo do viver criativo.⁵²

Nesse sentido o bebê vai perceber que a mãe não é ele ou que ele e a mãe não são um só. A imaginação criativa fará com que o bebê brinque com o *objeto transicional* como se ele fosse a mãe: uma maneira inicial de suportar as ausências da mãe - que agora na fase de *dependência relativa* são mais longas que o comumente percebido na fase de *dependência absoluta*.

Sabe-se que uma das contribuições de Winnicott que mais lhe deram notoriedade foi a dos objetos e fenômenos transicionais, sendo particularmente importante nas questões educacionais na medida em que trata do início da atividade simbólica, da capacidade de brincar e conquistar a possibilidade de participar da cultura humana.⁵³

À medida que o bebê vai se desenvolvendo e se tornando uma menina ou um menino, a mãe precisa apresentar continuamente uma variada quantidade e suficientemente boa de novos objetos para o indivíduo brincar de representar a realidade existente entre ele e mãe - no início da *dependência relativa* - nesta ordem: entre ele e o objeto subjetivamente percebido, entre o objeto subjetivamente percebido e o objeto objetivamente percebido, entre ele e a realidade.⁵⁴

Experimentamos a vida na área dos fenômenos transicionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, e uma área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos.⁵⁵

Trata-se de um espaço *entre* que não é nem a realidade concreta e nem o sujeito: chama-se isso de *fenômeno transicional* ou o “lugar” onde “está” a cultura que para a criança se manifesta em forma de brincadeira. “Há uma evolução direta

⁵² WINNICOTT, 1975, p. 140-141.

⁵³ RIBEIRO, Maria José. *Reflexões sobre Educação e Experiência Cultural em D. W. Winnicott*. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 2009, São Paulo – SP: Universidade Presbiteriana de Mackenzie, 2009. p. 1-2. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/18.pdf>. Acesso em: 24 maio 2011.

⁵⁴ (Cf. WINNICOTT, 1975, p. 70-72.). O bebê vai gradativamente percebendo a realidade. Quando intui a existência de uma dependência entre ele e a mãe, inicia-se o *fenômeno transicional* com a eleição de *objetos transicionais* – símbolos criativos de união entre ele e a mãe (subjetivamente percebido). Inicialmente o *objeto transicional* é percebido subjetivamente - como a mãe o é no início da fase de *dependência relativa*. Mais tarde a mãe é concebida objetivamente: consegue fazer uma representação do que seja um objeto. Mesmo percebendo a mãe e o objeto que a representa de forma objetiva, o *objeto transicional* percebido objetivamente será usado como símbolo em meio ao brincar e ao fazer criativo. A grande diferença nessa etapa do *fenômeno transicional* é o fato da criança ser capaz de unir, simbolicamente, a realidade subjetivamente compreendida com a realidade cultural (entendida objetivamente) onde a mãe não é mais o único fato fora de si mesmo ou o exclusivo acontecimento fora do seu não-eu.

⁵⁵ WINNICOTT, 1975, p. 93.

dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado e deste para as experiências culturais.”⁵⁶

Na apresentação dos objetos, a mãe começa a mostrar-se substituível e a propiciar ao seu bebê o encontro e a criação de novos objetos que serão mais adequados ao seu atual estado de desenvolvimento, considerando que, inicialmente, a mãe é um objeto subjetivo para o bebê.⁵⁷

Portanto a mãe que gradativamente vai apresentando novos *objetos transicionais* vai organizando ao novo indivíduo um *espaço potencial* “onde” a criatividade e a manifestação cultural (como adulto) fará com que “brinque de ter uma profissão”. “A separação que o bebê faz entre o mundo dos objetos e o eu (*self*) só é conseguida pela ausência de um espaço intermédio, sendo o *espaço potencial* preenchido do modo como estou descrevendo.”⁵⁸. Portanto, nesse processo de formação criativo do sujeito, a escola mostra-se um lugar de abertura significativa para esse *espaço potencial* da cultura humana - forjado pelo *fenômeno transicional*.

Sendo a escola um lugar do *fenômeno transicional* onde as possibilidades do *espaço potencial* à criatividade e à cultura são fomentados na educanda e no educando, então, ela já é uma extensão dos cuidados parentais. Como extensão dos cuidados parentais a escola é aquela que continuamente apresenta novos *objetos transicionais* para o desenvolvimento da criatividade e para introdução e manifestação cultural dos sujeitos em sociedade. “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral”⁵⁹. Portanto, é a partir da apresentação de objetos - como possibilidade do brincar e da expressão da criatividade - que os sujeitos podem manifestar e interagir com a cultura da sua sociedade e, desse modo, serem autônomos na fase de *independência relativa* – na vida adulta⁶⁰. Nesse sentido a escola é aquela que contribui muito para o sujeito adquirir uma autonomia diante da cultura, da sociedade e das relações pessoais.

Podemos conceber, portanto, o espaço educacional como um lugar de criação na medida em que permita autonomia e autocriação do aluno e do

⁵⁶ WINNICOTT, 1975, p. 76.

⁵⁷ KLEIN, 2010, p. 30-31.

⁵⁸ WINNICOTT, 1975, p. 149.

⁵⁹ WINNICOTT, 1975, p. 80.

⁶⁰ Winnicott afirma constantemente que apesar do desenvolvimento se dirigir naturalmente para uma independência (absoluta), ele nunca ocorre e, assim, permanece sempre como uma *independência relativa*, pois afinal, a cultura é sempre um espaço potencial, transitório e compartilhado: somos continuamente interdependentes um do outro. (Cf. WINNICOTT, 1975, p. 188.)

professor. O importante, parece-nos, é trabalhar na direção de se pensar o espaço educacional através das questões da responsabilidade e do reconhecimento mútuo que permitam sujeitos de ação e de criação.⁶¹

Para continuar essa reflexão da escola como lugar de criatividade capaz de provocar a autonomia dos educandos, faz-se necessário o tema a partir do conceito winnicottiano de *onipotência*. Para isso segue o desenvolvimento do seguinte tópico.

1.3.2.1 A criatividade e a autonomia estendidas na escola

Quando o bebê recém nascido encontra o seio materno é sua ilusão, ele “cria” o seio como um *poder-de-fazer*. A mãe precisa fazê-lo de forma adequada: deixar o seio exposto no momento certo para que o bebê, por impulso instintual, encontre o que acaba de “criar”: o seio.

Ele sente um desconforto, uma necessidade e encontra o seio, apresentado pela mãe, exatamente no local e no momento em que estava pronto para concebê-lo. Esta experiência lhe proporciona uma ilusão de onipotência. Ele sente que criou o mundo a partir de suas necessidades. É a origem da criatividade e da crença no mundo e em si mesmo.⁶²

Ele precisa ter essa sensação de criação para que possa mais tarde ser capaz de encontrar novos objetos como se os criasse, manipulando-os e “destruindo-os” - quando esses objetos não mais satisfazem no momento em que o seu corpo pedia satisfação ou cuidados. “O objeto é repudiado, aceito de novo e objetivamente percebido. Esse processo complexo é altamente dependente da mãe ou figura materna preparada para participar e devolver o que é abandonado.”⁶³

A primeira sensação de criar (o seio) é fundamental para o que bebê tenha a autonomia de criar novos objetos, amá-los, odiá-los, revivê-los e querê-los bem novamente. “Isso significa que a mãe (ou parte dela) se acha num permanente oscilar entre ser o que o bebê tem capacidade de encontrar e (alternativamente) ser ela própria, aguardando ser encontrada.”⁶⁴ Ou seja, uma sensação suficientemente boa de *criação onipotente* permite ao recém-nascido a impressão de poder e de que é capaz. Chama-se isso de *controle onipotente* mediante a capacidade inata do bebê saber fantasiar - como se estivesse alucinando.

⁶¹ MACIEL, Maria Regina. A Questão da Intersubjetividade no Espaço Escolar e os Processos de Subjetivação Contemporâneos. In: *TEIAS*: Rio de Janeiro, ano 5, nº 9-10, jan/dez 2004. p. 4.

⁶² FRELLER, 1999, p. 6.

⁶³ WINNICOTT, 1975, p. 70.

⁶⁴ WINNICOTT, 1975, p. 70.

Se a mãe pode desempenhar esse papel por certo tempo, sem permitir impedimentos (por assim dizer), então o bebê tem certa *experiência* de controle mágico, isto é, experiência daquilo que é chamado de “onipotência” na descrição psicanalítica.⁶⁵

No controle mágico de experiência *onipotente* o “bebê e o objeto estão fundidos um ao outro. A visão que o bebê tem do objeto é subjetiva e a mãe se orienta no sentido de tornar concreto aquilo que o bebê está pronto a encontrar”.⁶⁶ Se o bebê não tiver uma experiência suficientemente boa de criar o seio que acabara de encontrar, ele tardará a perceber os objetos de forma objetiva, atrasará a percepção de que é dependente da mãe e, assim, podendo permanecer além dos seis meses de idade no *controle onipotente*: dessa forma o bebê permaneceria concebendo que a mãe e ele seriam um só e que tudo que acontecesse entre ele e a mãe continuaria imbuído de uma percepção subjetiva e de uma mesma unidade indissolúvel.

Com isso a sua autonomia de ingressar no *fenômeno transicional* - onde pode perceber os objetos objetivamente e dar-se conta de que ele e a mãe não são a mesma unidade - vai ficar para um segundo plano. Se sua capacidade de desenvolver a onipotência for bastante prejudicada por longo e inadequado cuidado da mãe, sua potencialidade em começar elencar *objetos transicionais* – onde cria símbolos de união entre ele e a realidade, entre ele e a mãe – ficará atrasada ou dificultada.

Se a mãe não facilita o crescimento rumo à dependência relativa do seu filho, a emergência da capacidade simbólica fica prejudicada na medida em que não se abre justamente o campo de separação e, conseqüentemente, as oportunidades para descobrir o mundo ficam reduzidas. Quando o ambiente inicial foi confiável, a separação pode ocorrer em razão das falhas adaptativas da mãe, que levam o bebê a relacionar-se com objetos reais (inclusive elegendo o objeto transicional), que podem ser encontrados, descobertos criativamente pelo bebê e disponíveis para o brincar.⁶⁷

Diante desse exposto ficam claros três aspectos:

Primeiro de que há uma relação entre o criar do *controle onipotente* (durante a fase de *dependência absoluta*) com a criação simbólica no estágio de dependência relativa em meio ao *fenômeno transicional*.

Segundo aspecto: tanto a criação onipotente como a criação imaginativa de

⁶⁵ WINNICOTT, 1975, p. 70.

⁶⁶ WINNICOTT, 1975, p. 70.

⁶⁷ RIBEIRO, 2009, p. 3-4.

eleger, organizar e brincar com os *objetos transicionais* revelam a capacidade humana de amadurecer de forma autônoma – desde que as condições favoráveis para isso estejam disponíveis (como uma mãe e um ambiente suficientemente bons).

E, por terceiro, a dependência do outro mediante a afirmação do *eu* ou da singularidade: o seio “destruído” permite a noção de um *não-eu* porque o seio, subjetivamente entendido como *si próprio*, é “destruído” sem “destruir” o *eu* do bebê - desvelado como um *eu* dependente de um *não-eu* no ato da “destruição” do seio. Automaticamente vem a sensação de depender de um *não-eu* (da mãe). Há aí também um “reconhecimento” do cuidado, até então ofertado pela devoção da mãe e, assim, o objeto do seio volta a ser amado: o objeto “destruído” e “revivido”⁶⁸.

Pela onipotência do bebê que o introduz no fato de ser capaz de criar, criar como ser capaz-de-fazer – introduzindo-o autonomamente ao espaço compartilhado e potencial dos *objetos transicionais* - , então, a escola como extensão dos cuidados parentais, por ser um dos lugares do *fenômeno transicional*, é aquela, portanto, a proporcionar um ambiente suficientemente bom para o desenvolvimento da criatividade: um instrumento para educandos inserirem-se no meio cultural como sujeitos autônomos e, paradoxalmente, como interdependentes do outro e da realidade herdada.

A cultura é constitutiva do homem. O ser humano anseia por se desenvolver, por participar e contribuir para o meio social e cultural em que está inserido. Necessita e busca inscrever sua subjetividade na realidade externa, utilizando sua vida imaginativa para transformá-la em objetos significativos. Neste sentido, a aprendizagem escolar e a apropriação de materiais culturais relevantes são experiências buscadas pelo indivíduo.⁶⁹

A criatividade é uma ferramenta humana capaz de estimular a autonomia da educanda e do educando à medida em que os objetos apresentados pela escola os inserem no meio cultural de forma não somente passiva, mas, fundamentalmente, como sujeitos capazes de fazer acontecer uma nova realidade e diferente daquela inicialmente vislumbrada de forma passiva.

Uma política e uma filosofia educacional promotoras da autonomia dos

⁶⁸ Nesse momento o controle onipotente perde força pela evidência de uma desilusão: dar-se-á espaço para desenvolver o *fenômeno transicional* no estágio de *dependência relativa*.

⁶⁹ FRELLER, 1999, p. 4.

educandos permite à educanda e ao educando integrarem-se à cosmologia da sua cultura e por meio da criatividade humana podem sonhá-la de forma diferente. Surgem criativamente valores com força de ação. São símbolos entre uma realidade existente e uma realidade possível de vir-a-ser. O símbolo valorado pelos educandos é sempre um elo de união entre a realidade que veem com a realidade possível e potente para ser acontecida. Da mesma maneira o pano carregado por uma criança dá a esperança de que mãe estaria presente ou de que ela logo voltaria a sua presença.

No final do controle onipotente o bebê “destroi” os objetos que não o satisfazem (por algum motivo), aparecendo como um ódio à mãe e, assim, percebendo a sua dependência do outro e que, desse modo, ele e mãe não são mais um só. Da mesma maneira o adolescente no meio escolar e social vai escolhendo novos objetos culturais, valores simbólicos distintos, numa espécie de deslealdade parental. Nessa idade, então, surgem os grupos juvenis afins de acordo com suas identificações. Segundo Winnicott as *deslealdades* são “uma característica essencial do viver, e provem do fato de que se alguém tem de ser ele mesmo será desleal a tudo aquilo que não for ele mesmo.”⁷⁰ A escola convive com isso e pode usufruir-se disso para estimular a autonomia criativa dos seus educandos.

Levando-se em conta o que Winnicott diz sobre o espaço transicional, e pensando em termos de educação, a escola pode “potencialmente” ser um lugar de trânsito entre a tradição e a criação do sujeito. Para que ela exista enquanto “espaço potencial”, há que se ter um encontro professor/aluno que permita isto. Um encontro no qual o que se aprende e o que se ensina seja significativo para ambos os participantes. Neste sentido, o educar poderia visar a criação de condições para que se estabeleça uma ponte entre a tradição (o já instituído) e a criação (novos conjuntos de conhecimentos a serem acumulados).⁷¹

Essa lealdade a uma nova cultura almejada é uma maneira de simbolicamente “destruir” a cultura herdada de seus progenitores. A escola como formadora de cidadãos pode oferecer instrumentos para que a criatividade juvenil “destrua” essa realidade que vê e construa uma sociedade diferente da que aí está. Contudo essa mudança é sempre feita com o outro.

O espaço educacional pode ser espaço de criação, portanto, se estiver menos voltado para a transmissão de conteúdos e para uma relação hierárquica frente ao conhecimento, e mais direcionado para uma

⁷⁰ WINNICOTT, Donald Woods. *Tudo Começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Psicologia e Pedagogia). p. 110.

⁷¹ MACIEL, 2004, p. 3.

aprendizagem que seja intersubjetiva e dialógica.⁷²

Essa postura dialógica colabora melhor para uma construção de uma nova realidade, uma realidade diferente. Essa postura permite, por parte da escola, estimular a noção de interdependência humana mediante seu *saber cuidar* como extensão dos cuidados parentais em meio ao *fenômeno transicional* – esse produtor de sonhos exigentes de novas ações.

1.4 A escola como um lugar de saber cuidar

De acordo ao que tem sido explicitado, a partir da psicopedagogia de Winnicott, o saber cuidar na escola apresentam-se nestes modos:

- uma extensão dos cuidados parentais,
- um ambiente do *fenômeno transicional* onde apresenta-se objetos da cultura,
- um lugar para desenvolver a criatividade,
- um apoio para a inserção participativa e atuante dos seus educandos na sociedade.

Portanto, é à maneira dos cuidados maternos que o saber cuidar na escola é o *apresentar-sendo* de um *espaço potencial* suficientemente bom. Nesse sentido Winnicott direciona-se ao corpo docente nesta forma: “*Aos professores precisa ser apresentada a dinâmica do cuidado infantil tanto quanto é necessário que se lhes ensine a ensinar.*”⁷³ Ou seja, saber ensinar é saber cuidar tendo, como base, a dinâmica do zelo materno iniciado desde a tenra infância.

Para que ocorra esse espaço potencial de criatividade e de autonomia nos educandos faz-se necessário que o professor desencadeie esse processo de cuidado. O saber cuidar do corpo docente é o possibilitador de uma ambiente escolar suficientemente bom. Mas como seria um cuidado suficientemente bom para Winnicott? Isso será analisado nos pontos seguintes.

⁷² MACIEL, 2004, p. 4.

⁷³ WINNICOTT, 1989, p. 140. Grifos meus.

1.4.1 O cuidado suficientemente bom

Para entendermos o cuidado suficientemente bom de um professor, segundo Winnicott, precisamos entender primeiro as características de uma mãe suficientemente boa. As categorias essenciais de uma mãe suficientemente boa para Winnicott são o *holding*⁷⁴, *handling*⁷⁵ e a *apresentação de objetos*. Os dois primeiros são mais atuantes na *dependência absoluta* do bebê e o terceiro fica mais intenso a partir da *dependência relativa*. Com o *holding* vem a sensação de aconchego, segurança e confiança. Com o *handling* vem a sensação de sentir-se vivo como uma identidade única que é cuidada e amada. E com a *apresentação de objetos* se alarga a noção de um *self*⁷⁶ e o aprimoramento da criatividade.

É a partir das sensações percebidas do corpo que um *si primário* vai subjetivamente tendo o registro, através de uma *inteligibilidade-não-racional*⁷⁷, de todas as sensações que decorrem do seu cuidado.

Grande parte do cuidado físico dedicado à criança – segurá-la, manipulá-la fisicamente, banhá-la, alimentá-la, e assim por diante – destina-se a facilitar a obtenção, pela criança, de *psique-soma* que viva e trabalhe em harmonia consigo mesmo.⁷⁸

A forma como a mãe toca, acaricia, segura, veste e banha o corpo do bebê vai lhe dando a percepção de estar vivo, a sensação de estar existindo. No manipular do corpo o bebê vai percebendo-se uma unidade que na *dependência relativa* mostra-se um corpo separado da mãe e, portanto, percebendo-se

⁷⁴ **Hold** do inglês: segurar alguém, segurar/prender com a mão, sustentar, acomodar, manter. (Cf. DICIONÁRIO OXFORD ESCOLAR. 3 ed. Oxford: Oxford University Press, 2009, p. 506.)

⁷⁵ **Handle** do inglês: operar, manusear, ser suporte, trato com pessoas. (Cf. DICIONÁRIO OXFORD ESCOLAR, 2009, p. 497.)

⁷⁶ **Self** segundo a psicanálise de Winnicott é a psique entendida como ego freudiano que domina os impulsos instintuais do Id. A psique forma-se num corpo que sente ser cuidado, amado, zelado e devotado pela presença de alguém. O *self* é um eu consciente de si como psique que se sente num corpo e a partir de um corpo que sente - e não um corpo que é sentido por uma racionalidade. O eu ou o *self* é psicossomático. O *self* tem chance de consolidar-se autonomamente no estágio de *independência relativa* - se a as condições ambientais anteriores foram suficientemente boas. (Cf.: WINNICOTT, Donald Woods. Sobre as bases do self no corpo. In: WINNICOTT; SHEPHERD; DAVIS, 1994, p. 210 e cf. GOMES, Katia Pavani da Silva. O manejo de crianças adotadas a partir da teoria Winnicottiana. *Aprender*, Vitória da Conquista, ano VI, n. 11, 2008. p. 227-232.)

⁷⁷ Prefere-se aqui usar essa categoria ao invés da de comunicação optada por Winnicott. Entre a mãe e o recém-nascido há uma comunicação – por meio das sensações do corpo - que são entendidas antes do desenvolvimento do intelecto ou da racionalidade. Há um entendimento mesmo que o bebê não diferencie o seu corpo e o corpo da mãe. Se há uma comunicação, há uma compreensão e se essa apreensão é antes da ocorrência de uma racionalidade ou de um intelecto, então, a comunicação da mãe com o *si primário* do bebê pode ser definido como uma *inteligibilidade-não-racional*.

⁷⁸ WINNICOTT, 1989, p. 23.

subjetivamente dependente do corpo da mãe. “O manejo (handling) é o cuidado materno que possibilita a tarefa de alojamento da psique no corpo. O manejar faz parte do acolher (*holding*), mas refere-se especificamente ao segurar físico.”⁷⁹. Contudo, na *dependência absoluta* a psique do recém-nascido só tem um *si primário*, não tem um eu capaz de diferenciar-se de um não-eu. O *si primário* é concebido como estendido ao corpo da mãe a tal ponto onde não existe um eu e nem um tu da mãe: apenas o indissolúvel *si primário*; aquele ambiente suficientemente bom do par mãe-bebê.

Esse segurar e manejar no estágio de *dependência absoluta* é de fundamental importância para toda vida futura do bebê. Não havendo uma experiência de segurança e acolhida na tenra idade dos 0 aos 6 meses os próximos estágios ficarão prejudicados. O bebê precisa nesse momento sentir-se envolto de cuidados. Os cuidados lhe dão a sensação de ser bem-quisto, aceito, amado. São esses cuidados que lhe oportunizarão o desenvolvimento de uma pessoa madura: confiante, segura, autônoma, criativa.

A maior parte dos bebês tem sorte de serem bem segurados na maior parte do tempo. A partir daí eles adquirem confiança num mundo amigável, mas, o que é ainda mais importante, por terem sido segurados suficientemente bem, tornam-se capazes de atravessar todas as fases do desenvolvimento emocional muito rápido. A base da personalidade estará sendo bem assentada se o bebê for segurado de forma satisfatória.⁸⁰

“Amor significa existir, respirar e estar vivo, ser amado.”⁸¹ A mãe especialmente nesse período de *dependência absoluta* precisa perceber as necessidades fisiológicas do bebê como a fome, a sede e alguma dor que possa estar sentido. Estar atento às necessidades e situações dos bebês e saber atendê-las da forma mais adequada possível permite ao bebê ter sensações de cuidado, aconchego, acolhida. Possibilita ele continuar sentido-se vivo. Sendo assim, amor “significa integração (por parte do bebê) do objeto instintivo com a mãe total ou com

⁷⁹ TOLEDO, Sabrina Penteado Ribeiro de. *Integração, Personalização e Realização: a teoria do desenvolvimento emocional de Winnicott*. 2008. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Ciências Humanas e Saúde do Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. p. 31.

⁸⁰ WINNICOTT, Donald Woods. *Os bebês e suas Mães*. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 54.

⁸¹ *Amor significa existir, respirar y estar vivo, ser amado*. (Cf.: WINNICOTT, Donald Woods. *La Familia y el Desarrollo del Individuo*. 4 ed. Buenos Aires: Hormé, 1995. p. 28. [tradução nossa]).

o contato afetivo; dar-se relaciona com tomar.”⁸² deter controle da situação como se fosse o próprio bebê a resolver seus infortúnios.

A mãe nesses momentos precisa ficar pouco ansiosa para poder transmitir segurança ao bebê. Essa segurança será percebida à maneira como manuseia o corpo nas crises instintivas do bebê, na sua respiração, na sua calma e na sua capacidade de consolar a dor – como “ressarcimento” dos sentimentos de insegurança sentidos quando os instintos exigiram a sanação da fome, da sede ou o abatimento da dor. Esses espaços entre a aflição instintiva e a comunicação adequada da mãe com o corpo do bebê são registrados por ele como pequenas falhas da consolidação de um ambiente suficientemente bom. Contudo, essas falhas relativas

[...] às quais se dá uma solução imediata, acabam sem dúvida sendo comunicadas, e é assim que o bebê acaba tomando conhecimento do sucesso. Assim, a adaptação bem-sucedida dá uma sensação de segurança e um sentimento de ter sido amado.⁸³

Com as falhas *relativas* o bebê vai adaptando-se cada vez mais a falhas mais prolongadas durante os seus primeiros meses de idade. A mãe precisa da sensatez de quando esse tempo de ausência chega a um limite suportável pelo bebê. “Quando a mãe está longe por um tempo superior ao da sua capacidade de crer em sua sobrevivência, aparece a ansiedade, e este é o primeiro sinal de que a criança percebe.”⁸⁴ No primeiro mês convém a inexistência dessa ausência porque justamente está-se no início do estágio de *dependência absoluta*⁸⁵. Aos seis meses essa ausência já pode existir por período até onde a criança comece a não mais suportar a não vinda dos seus cuidadores. São essas ausências cada vez mais longas e suportáveis que vão permitir ao bebê perceber sua dependência e, assim, perceber um eu entendido como subjetivamente separado de um eu materno (também subjetivo)⁸⁶ Mais tarde o eu subjetivo do bebê vai perceber objetivamente o eu materno.

⁸² *Amor significa integração (por parte do niño) del objeto de la experiencia instintiva con la madre total o el contacto afectuoso, dar se relaciona con tomar, etc.* (Cf.: WINNICOTT, 1995. p. 28. [tradução minha]).

⁸³ WINNICOTT, 1988. p. 87.

⁸⁴ WINNICOTT, Donald Woods. *O ambiente e os seus processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. 3. ed. Porto alegre: Artes Médicas, 1990b, p. 84.

⁸⁵ Cf. WINNICOTT, 1990b, p. 215.

⁸⁶ O início do estágio de dependência relativa.

Com isso vem a noção de limite. Essa noção de limite é confrontada com sua onipotência que agora cai em desilusão. “É a partir daí que se pode ir introduzindo, gradualmente, o princípio da realidade, e a criança que conheceu a onipotência experimenta as limitações que o mundo impõe.”⁸⁷ A manipulação de objetos - numa percepção inicialmente subjetiva e depois objetiva - vai fazendo com que o bebê se adapte à frustração da perda da sensação de onipotência e permite que, criativamente, conviva com os limites do seu corpo e da realidade externa.

Em um ambiente suficientemente bom, o bebê gradualmente começa a descobrir maneiras de incluir objetos não-eu e fenômenos não-eu em seu próprio esquema corporal e, portanto de evitar fenômenos narcísicos.⁸⁸

Chegado nesse ponto a criança já consegue – pela eleição de seus símbolos – permanecer um turno inteiro sem a presença da mãe e presenciar o compartilhamento da realidade: consegue brincar em grupo⁸⁹. Segundo Winnicott a brincadeira é uma atividade criativa no qual a criança consegue desempenhar à medida em que “tem confiança em alguém ou tornou-se confiante de modo geral, mediante a experiência satisfatória de um cuidado bom.”⁹⁰ Quando as falhas da mãe foram *relativas* – ou seja, suportáveis pelo bebê – ele adquire confiança na mãe porque sabe que pode esperar, que a mãe estará lá assim que se sentir necessitado dela.

A criança brinca confiante de que a pessoa a quem ama está lá, disponível, sustentando o brincar. A mãe é esquecida, mas quando lembrada, o é como alguém que merece confiança e pode ser facilmente acessada.⁹¹

Enquanto não sentir a necessidade da presença concreta dela, vai desenvolvendo a sua autonomia através na manipulação dos objetos que criativamente a vão introduzindo cada vez na sua realidade exterior. Vai se sentindo cada vez mais capaz de interagir com a realidade - apesar dos possíveis percalços. Portanto, a apresentação e a manipulação de objetos capacitam a criança a ficar um longo tempo sem presença dos provedores paternos.

⁸⁷ WINNICOTT, 1989, p. 39.

⁸⁸ WINNICOTT, Donald Woods. Observações Adicionais sobre a Teoria do Relacionamento Parento-Filial In: WINNICOTT; SHEPHERD; DAVIS, 1994, p. 60.

⁸⁹ Aqui a criança já tem os seus 3 anos.

⁹⁰ WINNICOTT, Donald Woods. Notas sobre o Brinquedo In: WINNICOTT; SHEPHERD; DAVIS, 1994, p. 50.

⁹¹ FRANCO, 2003, p. 48.

Relembrando que o primeiro objeto apresentado ao bebê é o seio da mãe que, primeiramente, não é percebido nem subjetivamente, mas apenas como uma sensação do seu *si primário*. “Ao passar do estágio dos objetos subjetivos e adentrar o espaço transicional, o bebê experimenta o viver criativo.”⁹² Serão eles (objetos objetivamente percebidos) os símbolos eleitos para unir a mãe e o bebê. Os *objetos transicionais* são, então, “a primeira posse do bebê e simboliza a passagem da dependência absoluta para a relativa, a separação entre o eu e o não-eu, a desadaptação do bebê de sua mãe.”⁹³ Servirão para incremento da imaginação e da criatividade e possibilitarão cada vez mais ao bebê ou à criança entrarem na realidade de sua cultura.

Dada a oportunidade, o bebê começa a viver criativamente e a utilizar objetos reais, para neles e com eles ser criativo. Se o bebê não receber essa oportunidade, então não existirá área em que possa brincar, ou ter experiência cultural, disso decorrendo que não existirão vínculos com a herança cultural, nem contribuição para o fundo cultural.⁹⁴

Sendo assim a *apresentação de objetos* é um estímulo para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia dos sujeitos em todos os estágios da vida humana. No início o bebê entende seu corpo como o mesmo corpo da mãe, logo, os objetos são sentidos como sensações do *si primário*; em seguida há uma percepção subjetiva dos objetos na transição da dependência absoluta para a relativa e, por final, há uma compreensão objetiva dos objetos por meio do *fenômeno transicional*. No decorrer do avanço do *fenômeno transicional* a criança consegue brincar com o outro, permite compartilhar sua fantasia e imaginação com as fantasias e imaginações do outro.

É na realidade compartilhada, no brincar das crianças umas com as outras, que há possibilidades de se introduzir novas aprendizagens, como as que interessam ao trabalho dos professores, que é diferente do trabalho dos analistas: enquanto a estes últimos interessa a remoção dos bloqueios ao desenvolvimento da criança, ao professor cabe o “enriquecimento” do seu processo de aprendizado.⁹⁵

Nesse sentido o professor apresenta objetos da cultura por meio de seu componente curricular. Contudo, ele precisa saber comunicar os seus objetos

⁹² TOLEDO, 2008. p. 87.

⁹³ RIBEIRO, 2009, p. 3.

⁹⁴ WINNICOTT, 1975, p. 141.

⁹⁵ WINNICOTT, 1975, p. 74.

curriculares: precisa de *handling*. Mas não basta ser apenas competente ou didático para isso, ou seja, não basta apenas um *handling* na sala de aula. O cuidado também precisa do *holding*. Por isso o educador suficientemente bom estimula as capacidades de seus educandos através da acolhida, do *confiar em*, da empatia, do colocar-se na realidade dos seus educandos, do levá-los em conta, do suporte pronto para ajudar nos obstáculos da aprendizagem e através disso transmitir segurança aos seus educandos.

O professor também pode ter atitude arrogante, prepotente, a ponto de não criar um ambiente favorável para acolher um aluno – especialmente aquele que em casa não obteve um ambiente suficiente bom – e, dessa forma, enfatizar as situações passadas de abandono onde não se sentira acreditado, seguro, confiado e acolhido.

No entanto, se o professor proporcionar um ambiente diferente desse, como um ambiente suficientemente bom, a “escola pode fornecer, com facilidade, um alívio tremendo para a criança que vive em família”⁹⁶ Ou seja, a escola pode oportunizar uma nova realidade fazendo-se presente no mundo dos seus educandos, como pode reforçar as sensações de descrédito provenientes de uma família carente de um ambiente suficientemente bom. Com isso Winnicott está afirmando a escola como um lugar para ressignificar esses momentos de carência a partir de um ambiente escolar propício ao acolhimento dos educandos. Essa escola proposta por Winnicott é capaz de acreditar e apostar nas potencialidades da educanda e do educando quando elege meios para estimular a manipulação dos objetos culturais fornecidos pelos componentes curriculares.

1.4.2 O professor suficientemente bom

O professor como um cuidador apresenta os objetos da cultura humana, da realidade particular em que se encontra a geografia da escola. Precisa ser competente nessa apresentação para poder se comunicar com seus educandos, ou seja, necessita ter didática para isso. Mas isso não basta para ser um professor

⁹⁶ WINNICOTT, 1989, p. 109.

suficientemente bom. Ele precisa fazer com que os educandos se sintam confiados e confiantes na manipulação dos objetos apresentados em sala de aula. Nesse sentido Winnicott é enfático a uma plateia de professores de religião.⁹⁷

Do meu ponto de vista, o que vocês ensinam só pode ser implantado em capacidades que já estão presentes na criança, fundadas em experiências precoces e na continuidade de um “segurar” confiável, em termos de um círculo escolar e social cada vez mais amplo.⁹⁸

É essa experiência de confiança, estendida da família para o meio escolar, a promotora da capacidade dos educandos acreditarem em si mesmos quando estão manuseando os objetos propostos pelo professor em sala de aula. Nesse sentido Winnicott se dirige à plateia de professores neste tom: “o sucesso de vocês vai depender da capacidade que a criança tem de crer.”⁹⁹ Se a criança vem de casa com um ambiente desfavorável da sua capacidade de *confiar em* e a escola, porventura, reforça essa experiência anterior, essa sensação é reafirmada: educanda ou o educando deixam de confiar no ambiente quando lhes é proposta a manipulação dos objetos culturais e a criatividade lhes é retraída.

Portanto, os educandos necessitam ser acreditados para crerem na sua capacidade de manipular os elementos da cultura apresentados pelo corpo docente. Precisam que suas realidades específicas sejam levadas em conta durante a apresentação dos conteúdos propostos porque isso permite que sejam aceitos e respeitados. Precisam sentir-se dignos, vivos, criativos para criar e recriar, a sua maneira, as ideias apresentadas a respeito do mundo em que vivem. Essa sensação de ser confiado e acreditado é pré-verbal.¹⁰⁰ Assim como as mães transmitem seu cuidado, amor e carinho pré-verbal do mesmo modo o professor demonstra acreditar ou não nos seus educandos.

Uma criança que não experimentou o cuidado pré-verbal, em termos do “segurar” e do manuseio – confiabilidade humana -, é uma criança carente. A única coisa que pode ser aplicada de modo lógico a uma criança carente é o amor, em termos de “segurar” e manuseio.¹⁰¹

⁹⁷ O título dessa conferência foi “Aprendizado Infantil” sob o tema “Evangelismo Familiar” promovido pelo “Christian Teamwork Institute of Education” no Kingswood College for Further Education em 05 de Junho de 1968. (Cf. WINNICOTT, 1989, p. 111-116.)

⁹⁸ WINNICOTT, 1989, p. 116.

⁹⁹ WINNICOTT, 1989, p. 112.

¹⁰⁰ Cf. WINNICOTT, 1989, p. 115.

¹⁰¹ WINNICOTT, 1989, p. 115.

Aqui o segurar corresponde ao *holding*, ao acolher do professor que reforça experiência primária da sensação de segurança ao colo materno. É no reforço dessa sensação que os educandos podem confiar no ambiente que é a relação eu e não-eu. Confiar no ambiente permite a manipulação dos objetos externos a si porque se confia neles. Confiar no ambiente é o pressuposto para se confiar em si mesmo porque o ambiente é parte de si mesmo. A confiança “fica” nesse “espaço” entre o eu e o não-eu. Portanto, se o ambiente escolar não reproduzir esse ambiente materno suficientemente bom, a “não-confiabilidade do professor faz com que toda criança se desintegre”¹⁰², ou seja, provoca a sensação de estar caindo do colo, deixando de ser, tendo a sensação de estar caindo eternamente num poço infindável.

Portanto, não basta apenas manusear bem, mecanicamente, o bebê ou os educandos. Não basta o *handling*.¹⁰³ Não basta o professor ter uma excelente didática e domínio dos seus objetos apresentados em sala de aula. Ele precisa também o *holding* para que a educanda e o educando se sintam acreditados em si mesmos pelo ambiente de acolhida e aconchego por meio da postura do educador.

Atos de confiabilidade humana estabelecem uma comunicação muito antes que o discurso signifique algo – o modo como a mãe olha quando se dirige à criança, o tom e o som de sua voz, tudo isso é comunicado muito antes que se compreenda o discurso.¹⁰⁴

Assim como a mãe já comunica ao bebê uma linguagem pré-verbal e pré-racional de cuidado pelo olhar, pelo tom de voz, o professor também reproduz essas sensações por meio de uma comunicação pré-verbal onde os educandos se sentirão acolhidos, acreditados e confiados. “O ensinar aparece aqui como a base da capacidade de crer daquela criança em particular.”¹⁰⁵ Assim, o professor na ausência de *holding* pode reforçar experiências de descuido primárias e, portanto, inibir a criatividade e a autonomia dos seus educandos. O jovem precisa crer no ambiente que apresenta sua cosmologia cultural para poder crer em si mesmo a tal ponto de conseguir rever, confrontar e reescrever o mundo em que vive de forma

¹⁰² WINNICOTT, 1989, p. 49.

¹⁰³ Mesmo que o *handling* não baste, na sua falha ele acaba por corresponder por uma ausência de *holding* porque a falha didática torna-se uma falha ambiental promotora, portanto, de um ambiente pouco confiável. O *handling* não basta para o aprendizado, contudo, é necessário.

¹⁰⁴ WINNICOTT, 1989, p. 115.

¹⁰⁵ WINNICOTT, 1989, p. 116.

autônoma e criativa. Precisa estar confiante no ambiente do qual faz parte para poder revê-lo e reinventá-lo. Portanto, como nos diz Winnicott essa “questão de ‘segurar’ e manusear traz à baila toda a questão da confiabilidade humana.”¹⁰⁶ Nesse sentido temos um testemunho significativo da adolescência de Paulo Freire:

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos uma a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar.¹⁰⁷

Nesse caso a demonstração de confiança do professor de Paulo Freire foi fundamental para encorajá-lo a continuar escrevendo, a acreditar no seu potencial de escrever. Não foi apenas *handling*, foi também *holding*. Não foi apenas competência didática ou instrumental do professor que estimulou a criatividade. O que fez Freire acreditar foi a postura de *holding* de seu professor. São essas atitudes de *holding* - acompanhadas de um competente *handling* didático - as alavancas das capacidades criativas do ser humano. E sem criatividade ficamos “a ver navios”, “deixamos o mundo acontecer”, “perdemos o trem da história”, tornamo-nos sujeitos tímidos de cidadania e de autonomia. Precisamos da criatividade, da imaginação e do sonho. A imaginação criativa é a “catapulta” para o empoderamento juvenil. Um ambiente de confiança empodera a criação juvenil, faz acontecer uma realidade diferente daqui aí já estava.

Como lugar para o desenvolvimento da criatividade pela manipulação dos objetos culturais apresentado pelos componentes curriculares com a finalidade de colaborar na formação de sujeitos em sociedade, na contribuição para o desenvolvimento da autonomia dos educandos, a escola é um ambiente que nos dá a capacidade para aprender, “não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade a um nível distinto do nível do adestramento de animais ou

¹⁰⁶ WINNICOTT, 1989, p.114.

¹⁰⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. (coleção leitura). p. 48.

do cultivo de plantas.”¹⁰⁸ Por isso novamente a importância do *holding* nas posturas do professor. Nesse sentido também vem corroborar Cíntia Freller:

Mais do que procurar transmitir conteúdos, impor regras, ajustar a criança à lei da escola, é preciso saber quem é cada aluno. De onde vem? Qual seu ritmo, seu estilo, suas crenças, seus valores, seus hábitos, suas necessidades e concepções? O que já sabe? Como construiu esse saber? Como o utiliza? Onde e como utilizará a cultura escolar? Enfim, olhar para o aluno como um ser humano e não como coisa.¹⁰⁹

Somente exercendo o *handling* corremos o risco de fazer do ambiente escolar um espaço sem confiança ambiental. Sem confiança ambiental não há manipulação dos objetos apresentados em sala de aula. Os educandos ficam desencorajados para se posicionarem frente à possibilidade de serem prejudicados no resultado final da nota: são desestimulados de apropriarem-se do conteúdo curricular, ficam desencorajados para brincarem com os conceitos ensinados, o sentido de pensar e repensar criticamente as lições de casa se esvai e a cultura no qual vivem deixa de ser revista: sobra pouco espaço para recriar e reinterpretar suas experiências de vida. O resultado disso é uma reprodução do conteúdo apresentado pela professora. “O aluno num ambiente docente ausente de *holding* pode pensar desse modo: “acho que o professor quer que eu desenvolva a redação dessa maneira” ou “acho que é para dar esta e aquela resposta”. Já numa postura de pedagogia baseada no *holding* o *handling* didático deixa de ser uma reprodução conteudista:

Facilitar e promover formas variadas de expressão, resgatar a história escolar, fazer perguntas, reconhecer e valorizar o que já foi constituído pelo aluno e identificar os valores e referenciais do seu grupo de origem são funções básicas do professor preocupado com o indivíduo humano (que por ser humano pode e busca aprender). Não estamos propondo nenhuma novidade. Freire falou muito em conhecer e partir da realidade e do referencial do educando.¹¹⁰

Portanto, colocar-se no lugar vivencial do estudante é uma forma de exercer e promover um ambiente de *holding*. Nesse tipo de atitude não há espaço para reprodução. Os educandos poderão, inclusive, ter opiniões contrárias ao do professor porque sabem da idoneidade de sua educadora ou de seu educador em acolher sua maneira de ser, sabem que entre ele e o professor há respeito. É

¹⁰⁸ FREIRE, 1999, p. 76.

¹⁰⁹ FRELLER, 1999, p. 7.

¹¹⁰ FRELLER, 1999, p. 7.

questão de saber ouvir. “Ao ouvir o aluno, mais do que conhecê-lo melhor, o professor permite que ele se escute, se surpreenda pensando, fazendo, sendo.”¹¹¹ Esse clima de confiança dá a sensação de segurança para haver a apropriação dos objetos oportunizados pelos educadores. É somente por meio da apropriação permitida por meio de um ambiente facilitador permeado de cuidado e acolhida docente que engendrará a autonomia criativa dos educandos. Segundo Paulo Freire o aprendizado é um fazer criativo,

[...] uma aventura criadora, algo, por si mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.¹¹²

Assim como os filhotes de pássaros são incitados a voar, o professor permite que os seus educandos possam ser eles mesmos, possibilita a abertura para o sonho e faz vislumbrar novas possibilidades de vida, de ser e de se estabelecer em sociedade. Ou seja, não apenas capacita a “voar” pelas habilidades desenvolvidas e aprimoradas em sala de aula como também dá um “empurrão” para o “voo” iniciar: aqui entra o fantasiar criativo, a imaginação, a possibilidade de lutar por uma sociedade melhor, humana e solidária; a crença de que é possível existir um mundo cada vez mais justo. Afinal, uma sociedade justa age por princípios econômicos democráticos, ecologicamente sustentáveis e esforçados em distribuir a renda social – só para responder aos adeptos da educação bancária¹¹³ que um pujante desenvolvimento econômico depende de uma justiça social e que, portanto, não basta somente o desenvolvimento de habilidades (handling), mas o humano, o cuidado, o saber confiar, o saber acolher, a solidariedade, o saber se colocar no lugar do outro.

Pensar em comunicação entre pessoas e não em transmissão de conhecimento para a recepção passiva do aluno. Procurar investir no espaço potencial entre indivíduo e mundo externo, no processo, na passagem e não valorizar exclusivamente os conteúdos objetivos já construídos. E, principalmente, ouvir seu aluno.¹¹⁴

Os conteúdos programáticos nas escolas precisam ser “temperados” pelo *holding* se quisermos uma criatividade juvenil e vindoura fazendo do planeta um

¹¹¹ FELLER, 1999, p. 7.

¹¹² FREIRE, 1999, p. 77.

¹¹³ Cf. FREIRE, 1999, p. 27-28.

¹¹⁴ FELLER, 1999, p. 7.

lugar melhor para vivermos. Para Paulo Freire o *holding* e o *handling* winnicottianos formam uma unidade indispensável: o preparo científico, acadêmico e didático dá autoridade (*handling*) docente, mas somente isso não lhe dá competência profissional. O *handling* precisa estar acompanhado de *holding* – que Freire chama de competência profissional: eficiência e eficácia na capacidade de estimular a criatividade e autonomia dos educandos. “Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência.”¹¹⁵ Em seguida complementa:

O professor que não leva a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.¹¹⁶

Ou seja a competência profissional do educador e da educadora depende exclusivamente de uma capacidade empática. Essa capacidade se calca já na tenra infância e é reproduzida na relação com os educandos. Essa empatia possibilita ao professor importar-se com os seus, permitindo o desenvolvimento de suas individualidades singulares, acolhendo suas dificuldades do aprendizado com a apresentação de novos instrumentos didáticos, adequando-se à realidade social dos seus educandos em meio aos objetos do seu componente curricular, desconstruindo formas de ver o mundo e propondo a reconstrução de novas maneiras de ver, de se relacionar com o outro, fazendo os educandos desvelarem uma visão ainda não vislumbrada, apostando nas suas habilidades criativas, provocando a pergunta, instigando a pergunta e a curiosidade. Tudo isso é *holding*. Tudo isso gera um ambiente de confiança. O *holding* é uma questão de afetividade. É questão de exercer a capacidade humana de “querer bem”. Essa abertura empática “significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la”.¹¹⁷

É uma questão de agir humano. E por fim é questão de decisão por parte do profissional da educação. Ou ele é empático e fortalece o processo natural de desenvolvimento rumo à autonomia dos sujeitos ou ele é arrogante, frio, distante. Essa segunda opção retrai a criatividade e pode ainda reforçar situações infantis de

¹¹⁵ FREIRE, 1999, p. 103.

¹¹⁶ FREIRE, 1999, p. 103.

¹¹⁷ FREIRE, 1999, p. 159.

descuidado fazendo com que os educandos não creiam nos seus ambientes escolares e assim não tenham coragem de manipular os objetos de conhecimento, tendo dificuldade em acreditar na sua capacidade de manipulação criativa. Sob esse viés a decisão de agir empaticamente torna-se um compromisso com a criatividade e a autonomia dos educandos: “Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.”¹¹⁸ Sobre isso Paulo Freire enfatiza:

Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e cinzento me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato com os objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.¹¹⁹

Novamente, numa linguagem winnicottiana, o *holding* se faz imprescindível ao *handling* num aprendizado suficientemente bom para o desenvolvimento da autonomia dos educandos. Nesse sentido vem muito bem à corroboração desse discurso o resultado de uma pesquisa realizada por Tales Vilela Santeiro, Fabíola Ribeiro de Moraes Santeiro e Irene Rodrigues de Andrade¹²⁰.

1.4.2.1 Professor facilitador e inibidor da criatividade

Trata-se de uma pesquisa realizada com universitários de curso de Biomedicina. Todos eram alunos iniciantes do curso. A maioria dos participantes tinha a idade de 18 a 20 anos (67,55%) onde os mais velhos estavam na idade de 44 anos: a média de idade entre esses e os de 18 anos era de 25,9 anos. Todos estavam matriculados numa universidade particular de grande porte no nordeste paulista. A esses alunos 117 alunos foram sugeridas as respostas para duas perguntas:

¹¹⁸ FREIRE, 1999, p. 159.

¹¹⁹ FREIRE, 1999, p. 159-160.

¹²⁰ SANTEIRO, Tales Vilela; SANTEIRO, Fabíola Ribeiro de Moraes; ANDRADE, Irene Rodrigues de. Professor facilitador e inibidor da criatividade segundo universitários. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 9, n. 1, Abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 Jun. 2011. doi: 10.1590/S1413-73722004000100012.

Na primeira questão solicitava-se aos estudantes o seguinte: “Selecione, dentre os seus professores atuais, aquele que, no seu entendimento, ofereceu melhores condições para o desenvolvimento e a expressão de suas habilidades criativas. Apresente uma descrição detalhada de comportamentos típicos deste professor em sala de aula e quaisquer outros dados que considere relevantes a respeito dele”. Na segunda pergunta solicitava-se: “Selecione, dentre os seus professores atuais, aquele que, no seu entendimento, mais inibiu ou bloqueou o desenvolvimento e expressão de suas habilidades criativas. Apresente uma descrição similar àquela solicitada na questão anterior”.¹²¹

Por meio de sorteio foram coletadas 10% das respostas o que correspondia à coleta de 3 questionários por turma – totalizando 12 questionários em 4 turmas. Elas foram enviadas à análise por dois juízes¹²² formados em psicologia com mestrado e doutorado – sendo que nenhum dos dois teve acesso a um possível compartilhamento antecipado sobre suas análises. Suas análises classificaram as respostas pelos seguintes itens: preparo do professor, técnicas instrucionais, forma como se relaciona e traços de personalidade.

Resultado da pesquisa:

- ✓ Como facilitadores da criatividade a maioria das respostas se enquadrou no quesito preparo do professor (36,06%) e 31,15% das respostas se enquadrou no quesito da forma como o professor se relaciona.
- ✓ Como inibidores da criatividade enquadraram as respostas em 42,29% na forma como o professor se relaciona e 36,82% no preparo do professor.

Análise: como facilitador da criatividade foi apontado em primeiro lugar o *handling* e em segundo lugar o *holding* e como grande inibidor da criatividade, com quase 50%, o *holding*. No que tange à comparação da falta de preparo do professor com a sua maneira inadequada de se relacionar podemos dizer que as repostas indicam que tanto o *handling* como o *holding* são necessários para o desenvolvimento da criatividade forjado num ambiente de confiança e segurança. Quanto à comparação das repostas em relação ao preparo do professor como facilitador da criatividade em 36,06% e da postura inadequada do professor como inibidor da criatividade em 42,29% das repostas, podemos dizer que os

¹²¹ SANTEIRO Vilela; SANTEIRO Moraes; ANDRADE, 2004, p. 98.

¹²² Esse é o termo que as autoras da pesquisa usaram para definir quem iria classificar as respostas.

universitários sinalizam neste sentido: não só o *handling* estimula a criatividade e o ambiente de confiança, mas, também e, principalmente, o *holding*.

“Para ilustração de como a amostra caracterizou o preparo do professor inibidor, tem-se: ‘Não me senti à vontade para fazer perguntas, as aulas foram apresentadas com pressa’.”¹²³ Portanto, somente o *holding* não possibilitará um ambiente de segurança. Mas somente o *handling* também não garante um ambiente suficientemente bom como defende Winnicott. Na mesma perspectiva vai a conclusão das pesquisadoras desse projeto: “Estes fatores interligam-se, uma vez que o envolvimento do professor no preparo da aula é parte de como ele deseja, conscientemente ou não, relacionar-se com seus alunos.”¹²⁴ É interessante observar nas respostas as formas como o professor se relaciona com os seus alunos como determinantes da criatividade. Como facilitador da criatividade:

“O professor que mais ofereceu condição para o desenvolvimento e expressão de minha criatividade é uma pessoa muito educada e que se preocupa com os alunos; ele procura fazer com que os alunos se interessem mais pela aula, está sempre sorrindo”.¹²⁵

E como exemplo de inibidor da criatividade: “No meu entendimento, esse professor, ainda que muito inteligente, era muito arrogante. Sempre tive ‘medo’ de fazer uma pergunta.”¹²⁶

O preparo do professor não é sinônimo de *holding*. A falta de um relacionamento adequado nesse caso diminui a curiosidade epistemológica. A inteligência e o preparo desse professor foram bastante insuficientes para o incremento da criatividade epistemológica. Como nos afirma Paulo Freire ao final da *Pedagogia da Autonomia*: o professor competente precisa ser gente, “Gente mais gente”. Não somos máquinas, não somos apenas uma coisa, ou objetos cobaias de novas experiências. Somos seres humanos aptos a nos relacionar de forma democrática: “Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas

¹²³ SANTEIRO Vilela; SANTEIRO Morais; ANDRADE, 2004, p. 99.

¹²⁴ SANTEIRO Vilela; SANTEIRO Morais; ANDRADE, 2004, p. 100.

¹²⁵ SANTEIRO Vilela; SANTEIRO Morais; ANDRADE, 2004, p. 99.

¹²⁶ SANTEIRO Vilela; SANTEIRO Morais; ANDRADE, 2004, p. 99.

lamento neles a ausência da simplicidade que, não diminuindo em nada o seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente.”¹²⁷

Winnicott chamará a atitude arrogante de um professor de *prostituição da educação*! Ele relaciona a arrogância docente a um ditador. Não há espaço para a pergunta, a curiosidade e a criticidade epistemológica “O ditador conhece tudo a tal respeito e maneja o poder mediante a oferta de uma vida isenta de dúvidas. Que monotonia.”¹²⁸. Como afirma Paulo Freire: “Não há docência sem discência.”¹²⁹ Aqui Paulo Freire está enfatizando que um professor sem uma postura adequada e democrática não terá sucesso no desenvolvimento do aprendizado que é necessariamente criativo e emancipatório. É preciso o *holding* winnicottiano para esse sucesso aprendente acontecer:

Quanto mais observamos, tanto mais concluímos que se os professores e alunos estão convivendo de um modo saudável encontrando-se empenhados num sacrifício mútuo de espontaneidade e independência, isso é quase tão importante, como parte da educação, quanto o ensino e a aprendizagem dos assuntos programados.¹³⁰

O *holding* é imprescindível para garantir um aprendizado satisfatório aberto ao diálogo, ao questionamento, à dúvida, à curiosidade e ao espaço para o confronto - tão necessários para o empoderamento juvenil. Do contrário há uma relação de sujeito e objeto. “É nesse sentido que ensinar não é transferência de conhecimento.”¹³¹ Essa relação inclusive não colabora para estruturação de um sujeito singular e inibe um relacionamento democrático e eficaz na diversidade da sociedade. A esse tipo de educação definida por Paulo Freire como bancária¹³² é uma educação concebida por Winnicott como “pobre de conteúdo, mesmo quando

¹²⁷ FREIRE, 1999, p. 165.

¹²⁸ WINNICOTT, Donald Woods. *A criança e o seu Mundo*. 6 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos S. A., (1982c), p. 230.

¹²⁹ Para melhor definir o conceito de discência em relação à docência: não é uma relação de sujeito e objeto, mas, de dois sujeitos dialogando, confrontando-se de forma democrática e respeitosa. Conforme o próprio Paulo Freire: “as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.” (FREIRE, 1999, p. 25.). Ou seja, para haver um corpo discente como sujeito aprendente e criativo fazem-se necessário a decência e o cuidado ético por parte do corpo docente.

¹³⁰ WINNICOTT, (1982c), p. 230.

¹³¹ FREIRE, 1999, p. 25.

¹³² Cf. FREIRE, 1999, p. 27-28.

os assuntos são bem ensinados, se essa lição objetiva - 'dar e receber' – estiver ausente ou for anulada pelo domínio de uma personalidade sobre a outra".¹³³

Um professor arrogante ,segundo Winnicott ,não conseguirá proporcionar o *holding* necessário para um ambiente suficientemente bom em sala de aula, como também não conseguirá sobrevier ao confronto dos questionamentos e até mesmo do comportamento agressivo do aluno. O professor, segundo Winnicott, precisa entender de que talvez a escola seja o único lugar para ser ele mesmo. Às vezes a forma de construir sua autonomia seja a de expressar sua violência. Pode ser o lugar para ele "destruir o seio". Quando a aluna e o aluno perceberem que o professor "sobrevive" ao seu "ataque" e que continua tendo uma postura adequada, os educandos desses casos perceberão que ali poderão ser eles mesmos, será permitido perguntar, duvidar, contrariar, confrontar e se empoderar dos objetos culturais apresentados em sala de aula. "O professor tem de ser capaz de tolerar que duvidem ou suspeitem dele, tal como a mãe tolera os vários caprichos alimentares dos filhos."¹³⁴

1.4.2.2 A empatia como um saber cuidar

O professor suficientemente bom é dotado de *holding*: vai ao encontro da realidade do educando, procura entender os motivos de seu comportamento, o porquê de suas dificuldades de aprendizagem para poder estabelecer metas e instrumentais didáticos que possam "incendiar" os processos de aprendizagem. Aprendizagem pensada como aquela que aprimora a criatividade, a imaginação e a fantasia: elementos necessários para o sujeito intervir no mundo, ser autônomo e confiante da sua trajetória histórica. História tão particular e ao mesmo tempo tão compartilhada, repleta de esperanças e de fazeres. Fazeres solidários, esperanças solidárias.

Os educandos têm muito a nos ensinar. Eles podem ressignificar tudo aquilo que pretendíamos oferecer de experiência a eles. Antes mesmo de o educador tentar oferecer algo de diverso é o educando que tem a mais nova experiência da

¹³³ WINNNICOTT, (1982c), p. 230.

¹³⁴ WINNNICOTT, (1982c), p. 228.

juventude com seus anseios, dúvidas e angústias. “É nesse sentido que se impõe a mim *escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo aprendo a falar com ele.”¹³⁵

Nessa experiência primeira o educador é um servidor. É ele a testemunha do saber ouvir, o saber observar e o saber entrar no mundo alheio sem oprimi-lo, sem sufocá-lo e sabendo cuidar das significações desse novo mundo. “Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.”¹³⁶ Essa atitude denota a experiência de aconchego de quem observa para com quem permite ser observado e ser experimentado pelo educador. E, por conseguinte, sobrevém uma confiança dos educandos no educador. Sentem-se bem livres para se permitirem entrar no mundo do educador porque sabem que o educador não lhes irá impor sua visão. Afinal, já passaram pela experiência anterior em que o educador não negou suas singularidades, suas formas de ser-no-mundo, quando os tentava observar e experienciar os seus modos de ver o mundo.

Desse jeito permitem-se vislumbrar uma nova cosmovisão: a do educador. E sabem que esse vislumbramento não irá ferir suas singularidades. Onde vem essa certeza? Da primeira experiência do professor se achegando aos seus modos de ser: perceberam que o professor não perdeu seu jeito de ser no momento em que se permitiu entrar nos seus mundos, por onde fazia a experiência de conhecer as suas cosmovisões. Assim como o professor se apropria da realidade dos educandos sem feri-los em suas identidades, assim os aprendizes irão se apropriar dos conteúdos apresentados pelo corpo docente.

Paulo Freire vendo-se como professor afirma:

Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la na íntegra, de mim. Ele precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. É por isso que ensinar não é transferir conteúdo.¹³⁷

¹³⁵ FREIRE, 1999, p. 135.

¹³⁶ FREIRE, 1999, p. 135.

¹³⁷ FREIRE, 1999, p. 133-134.

Cria-se um vínculo de respeito e confiança entre educandos e educadores. Nesse vínculo ocorrem novas experiências de cuidado, significativas e ressignificantes. O *holding* aqui provoca um vínculo capaz de criar um ambiente de aconchego: se é cuidado, tem-se a sensação de ser cuidado, aceito, compreendido, levado em conta. Essa nova experiência de aconchego, semelhante àquela do bebê ao colo da mãe, permite reviver essas sensações ou simplesmente viver o cuidado pouco conhecido na tenra infância. Segundo Winnicott, o aconchego do *holding* é uma forma de se sentir vivo, existente que, por conseguinte, significa ser cuidado, amado, querido, aceito.

Quando o adolescente não teve suficientes experiências de cuidado nos seus primeiros meses de vida e não teve oportunidades de recompensar essa falta no decorrer do seu desenvolvimento, ele irá apresentar comportamentos violentos ou agressivos como forma de destruir aquilo que pouco o satisfiz em seus cuidados parentais. Retomando o conceito winnicottiano de *controle onipotente*: quando o bebê não fica totalmente satisfeito com o seio da mãe, ele agredi-o como forma de destruí-lo. Quando isso acontece, ele se percebe como alguém separado da mãe e que pode existir “fora” da mãe e que a mãe (vista agora fora dele) continua existindo apesar de sua “destruição”: vem o reconhecimento de que aquele cuidado recebido não era da sua *onipotência*.

Ocorre uma desilusão. Da desilusão vem o reconhecimento dos cuidados maternos: a mãe sendo, agora, vista de fora é reconhecida por seu cuidado ofertado que parecia ser de si próprio. Da “destruição”, há a desilusão da sua onipotência e o sentimento de culpa por destruir quem o cuidou.¹³⁸ Retornar ao seio ilusoriamente destruído é voltar ao seio da mãe (agora separado). Nesse retorno após a separação há um cuidar do seio da mãe porque pelo reconhecimento dos seus cuidados percebe que aprendeu a cuidar: pois na onipotência era como se o bebê cuidasse de si. Para isso acontecer é fundamental a mãe “estar lá para receber e compreender o gesto reparador verdadeiro.”¹³⁹ Quando isso não ocorre temos a grande chance de predominar no sujeito uma *pulsão agressiva* em detrimento de uma *pulsão amorosa*. A *pulsão amorosa*¹⁴⁰ é vista por Winnicott como o desejo inato

¹³⁸ Cf.: WINNICOTT, 1990b, p. 96.

¹³⁹ WINNICOTT, 1990b, p. 26.

¹⁴⁰ Cf: WINNICOTT, 1990b, p. 71.

em ser cuidado, afagado, benquistado. A *pulsão agressiva*, mais ligada às condições do corpo, incorpora na psique situações fisiológicas como fome, sede, calor, frio, dor: instintos que revelam a busca da sobrevivência, denotam desejo de viver, de ser, de existir.¹⁴¹ Diante do descuidado, portanto, a “destruição da mãe” e a desilusão do *controle onipotente* não ocorrem de forma adequada:

[...] a pulsão agressiva será dissociada, não será integrada à pulsão amorosa, não poderá ser assumida pelo sujeito e só se manifestará através de explosões, atuações e compulsões. É nesta situação que a pulsão agressiva é distorcida, transformando-se em ódio - este sim destrutivo. Teremos, então, indivíduos que não sentem culpa por seus atos destrutivos, uma vez que não os assumem e não se responsabilizam por eles.¹⁴²

O adolescente agressivo nem sequer iniciou essa fase de destruição: o cuidado não suficientemente bom de seus provedores não permitiu realizar a experiência de destruição. Ou, se houve a destruição, não houve tempo para reintegração amorosa de retorno ao seio materno. A *pulsão agressiva* pela vida é reclamada por instintos fisiológicos. Se a mãe não sobrevive à *pulsão agressiva* não tem como integrar-se à *pulsão amorosa*. “Em outras palavras, ela tem uma função a cumprir sempre que o bebê morder, arranhar, puxar seus cabelos e chutar, e esta função é sobreviver.”¹⁴³ E sobreviver é continuar com seus cuidados diante dos ataques. Se a mãe não está para recompensar a sua agressão não há como o bebê reconhecer o cuidado materno. Diante disso predomina a *pulsão agressiva*. “Se a figura materna não é capaz de estar com a criança por toda essa fase, a criança fracassa em descobrir ou perde (se já a possuía) a capacidade de sentir culpa [...]”¹⁴⁴ No caso de um adolescente agressivo Winnicott dá a seguinte orientação:

[...] que o ambiente sobreviva às intenções destrutivas do sujeito – e com esta palavra Winnicott quer significar que o ambiente dê contenção e limites

¹⁴¹ (Cf.: REICH, W. *A função do orgasmo: Problemas econômico-sexuais da energia biológica* (M. G. Novak, trad.). São Paulo: Brasiliense, 1978. p. 139. (Trabalho original publicado em 1942):

Agressão, no sentido estrito da palavra, não tem nada a ver com sadismo ou com destruição. A palavra significa "aproximação". Toda manifestação positiva da vida é agressiva: o ato do prazer sexual assim como o ato de ódio destrutivo, o ato sádico assim como o ato de procurar alimento... Agressão é sempre uma tentativa de prover os meios para a satisfação de uma necessidade vital. Assim, a agressão não é um instinto, no sentido estrito da palavra; consiste mais no meio indispensável de satisfação de todo impulso instintivo. Este último é essencialmente agressivo porque a tensão exige satisfação.

¹⁴² SOCIEDADE DE PSICANÁLISE DA BARRA. *Violência e Exclusão segundo a Abordagem Winnicottiana*. Disponível em:

<<http://www.spbarra.org/conteudo/violencia_exclusao_segundo_abordagem_winnicottiana.pdf>>

Acesso em 23.05.2011. (grifo do autor)

¹⁴³ WINNICOTT, 1988, p. 26.

¹⁴⁴ WINNICOTT, 1990b, p. 96.

à agressividade, **mas não retalie, não se vingue, pelo contrário, permaneça sendo um ambiente confiável.**¹⁴⁵

Portanto, para o professor cabe uma empatia capaz de “sobreviver” a sua agressão. Permitir notarem que sua destruição não “mata” a empatia dos educadores é uma forma dos educandos sentirem-se vivos, aceitos, compreendidos. O ambiente escolar não tem o dever de resolver essa questão: isso compete ao profissional da psicologia e da psiquiatria. Contudo, o corpo diretivo, as pedagogas e psicopedagogas e os professores da escola têm o dever de não reforçarem as experiências de cuidado pouco suficientes. Afinal, os reforços das sensações de descuidos inibem a criatividade, a imaginação e, por conseguinte, o aprendizado. Afinal, o desencadeamento dos processos de aprendizagem é uma tarefa indispensável para uma escola ter sentido de existir.

Assim, para Winnicott, as atitudes anti-sociais e mesmo a delinquência, são tentativas inconscientes de recuperar um ambiente que contenha, dê limites e sobreviva às pulsões agressivas do sujeito. Ou seja, ainda que inconscientemente, ainda há nestes sujeitos a crença e a esperança de reencontrar um ambiente confiável.¹⁴⁶

Sobreviver empaticamente à violência é não tomar uma postura antipática diante das adversidades. A antipatia revela a falência da empatia: a experiência e a sensação de ser cuidado, confiado, acreditado e de ser aceito não ocorrem.

Se você sobrevive surge a idéia de destruição. Mas antes de tudo existe a destruição, e se você começar a amar uma criança que não foi amada, no sentido pré-verbal, pode ser que você se veja em apuros. De repente você é roubado, as janelas são quebradas, o gato é torturado, entre outras coisas terríveis. **Você vai ser amado por ter sobrevivido.**¹⁴⁷

Pela empatia o corpo docente poderá sobreviver e os educandos, em situações de agressividade, poderão ter um comportamento diferente desse à medida que se sentirem num ambiente confiável. O ambiente confiável precisa sobreviver a sua agressividade, do contrário, vai apenas confirmar a tese principal do delinquente: a de que não é benquisto e de que merece não existir.

¹⁴⁵ SOCIEDADE DE PSICANÁLISE DA BARRA. Disponível em: <<http://www.spbarra.org/conteudo/violencia_exclusao_segundo_abordagem_winnicottiana.pdf>> Acesso em 23.05.2011.

¹⁴⁶ SOCIEDADE DE PSICANÁLISE DA BARRA. Disponível em: <<http://www.spbarra.org/conteudo/violencia_exclusao_segundo_abordagem_winnicottiana.pdf>> Acesso em 23.05.2011.

¹⁴⁷ WINNICOTT, 1989, p. 115. (grifo meu).

Pela empatia, o educar mostra-se um saber cuidar como pôr-se no lugar da realidade geográfica e social da escola, compreendendo essa realidade, ouvindo suas dificuldades, percebendo elementos que promovem e que inibem a criatividade. Enfim, respeito para com quem se irá promover a aprendizagem. Afinal, são duas culturas que se encontram: a do professor com suas experiências de vida e sua história com as de seus educandos. Saber cuidar é saber ouvir. Saber ouvir e dar o respeito à cultura de seus interlocutores é saber cuidar. E tudo isso é uma postura empática. Essa postura cria vínculos, ambiente acolhedor e confiança para quem precisa confiar em si, nas suas possibilidades e habilidades de intervenção e de interação com a sociedade.

1.4.3 A empatia como fundamento pedagógico para o Ensino Religioso

No fenômeno religioso o transcendente se mostra de forma empática ou como aquele que se compadece diante das mazelas da finitude humana. Assim é grande parte nas religiões monoteístas. Já nas religiões indígenas brasileiras, por exemplo, em grande parte delas ocorre o reconhecimento do transcendente na dádiva da mãe terra, doadora de si: disso decorrem o respeito e o cuidado pelo dom da mãe terra. O indígena kaingang Pedro Salles define o cuidado com a mãe terra (“Pacha Mamma”) como promotora da alteridade:

A terra para o kaingang significa uma mãe. A terra é aquela que dá alimento e água, igual à mãe que oferece alimento de seu corpo para o seu filho, enquanto que o branco pensa que a Terra é um instrumento de riqueza. Por isso ele não reconhece o seu irmão, seu semelhante e discrimina cada vez mais aquele mais fraco, que não tem condições de enfrentá-lo, de concorrer com ele.¹⁴⁸

Trabalhar o Ensino Religioso apresentando as religiosidades nessa perspectiva e trabalhando os temas desse componente curricular a partir dessa relação por meio das categorias de alteridade, empatia e cuidado, permite pensarmos as aulas de Ensino Religioso como um lugar para ressignificar padrões de comportamentos carentes de cuidado, empatia e alteridade. Portanto, propõe-se um novo olhar pedagógico para esse componente curricular.

E tudo isso começa pelo olhar do rosto do outro, prestar a atenção é saber ouvir o outro, olhando em seus olhos, e vendo de perto o seu rosto (alteridade). Não é um olhar superficial, é um olhar de empatia, sentir o que

¹⁴⁸ CONSELHO INDÍGENA MISSIONÁRIO apud MARKUS, Cledes. A Terra na Perspectiva dos Povos Indígenas. In: CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA (orgs), 2007, p. 66.

o outro sente, sentir como pensa e vê a vida. Resumindo, é a ética da alteridade empática que estabelece relações de respeito ao diferente nas suas diferenças.¹⁴⁹

Essa alteridade empática como postura pedagógica para o Ensino Religioso é um meio de transcendência humana. Permite através do convívio com as diferenças acolher as diversas limitações humanas. Essa acolhida da imperfeição ou limitação humana revela um gesto de preocupação para com o outro ou um sentimento de responsabilidade para com a finitude do outro. Segundo Winnicott “[...] a capacidade de se preocupar está na base de todo brinquedo e trabalho construtivo”.¹⁵⁰ E a partir o conceito de *fenômeno transicional* isso se torna possível de afirmar e de ser. Segundo Winnicott para poder-se afirmar essa realidade como possível de ser, faz-se necessário o *handling* e o *holding*.

O *holding* e o *handling* no Ensino Religioso pressupõem dois aspectos:

- ✚ A coerência epistemológica proposta por Paulo Freire.
- ✚ Um gostar do componente curricular do Ensino Religioso.¹⁵¹

Sobre a *coerência epistemológica* Paulo Freire a chama de *pensar certo*. *Pensar certo* segundo ele é a existência de uma coerência entre a teoria exposta pelo professor e sua vivência dentro e fora da escola. A coerência que se propõe à docência do Ensino Religioso baseia-se no *handling* e no *holding* winnicottianos. Diante da irmandade, da igualdade e da solidariedade propostos pelos movimentos religiosos e do que se propõe em termos de alteridade, pelo FONAPER nos PCNs para o Ensino Religioso¹⁵², isso parece evidente. Contudo, nem sempre o nosso “profissional” do Ensino Religioso tem formação para isso¹⁵³ ou quer lecionar esse conteúdo. O que pensar, por exemplo, de um profissional do Ensino Religioso que silenciosamente, através de uma comunicação não-verbal, transmite seus preconceitos religiosos, étnicos e de gênero e os tange por uma práxis social

¹⁴⁹ WICKERT, Tarcísio Afonso. Terra, Ensino Religioso e Alteridade. In: CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA (orgs), 2007, p. 54.

¹⁵⁰ WINNICOTT, 1990b, p. 70-71.

¹⁵¹ Isso parece um tanto evidente. Contudo, é importante salientar porque inúmeras vezes o professor do Ensino Religioso é aquele preenchedor de carga horária e não necessariamente alguém com formação específica para o Ensino Religioso.

¹⁵² FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2009, p. 43 e 56.

¹⁵³ Sem *handling* não há confiança e sendo obrigado a lecionar um componente curricular para completar carga horária fica difícil haver *holding*. Sem *handling* e sem *holding* a aprendizagem fica comprometida.

solipsa? O que dizer de um profissional que diante dos questionamentos dos estudantes usa um argumento do tipo totalitário: “Vocês sabem com quem estão falando?”. “Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.”¹⁵⁴

Poderíamos questionar se o Ensino Religioso tem de criar situações empáticas. Contudo, isso seria uma contradição entre a forma como o Ensino Religioso vê o fenômeno religioso e a sua prática pedagógica em sala de aula. Isso pode parecer não significativo para um profissional do Ensino Religioso. No entanto, diante da experiência de vida dos estudantes isso fará toda uma diferença na sua forma de ver o mundo e de agir nele. Afinal, o professor do Ensino Religioso é também um educador e como tal deve preocupar-se com a aprendizagem.

O Ensino Religioso não foge a esta regra. Aprendendo a conviver com diferentes tradições religiosas, vivenciando a própria cultura e respeitando as diversas formas de expressão cultural, o educando também está se abrindo para o conhecimento. Não se pode entender o que não se conhece.¹⁵⁵

E, como se tem explicitado, um ambiente de pouca confiança na relação professores-alunos acaba por prejudicar a aprendizagem. Acredita-se que a alteridade para com o conhecimento de novas culturas religiosas possa ajudar a compreender melhor o outro. Diante disso faz-se necessário ao Ensino Religioso também uma *coerência epistemológica*. Sem uma alteridade empática por parte do professor através do *holding* e do *handling*, a *coerência epistemológica* fica comprometida, assim como a aprendizagem como processo criador. A ação criativa é a antessala de uma autonomia dos sujeitos.

Portanto, para uma coerência epistemológica faz-se necessário que o profissional do Ensino Religioso tenha apreço por esse componente curricular. Ter afeição por ele é viver daquilo mesmo que ensina. Com todas as suas forças, sentimentos e motivações. A um professor que não goste de Ensino Religioso e o leciona, fica difícil criar um ambiente aconchegante, eficaz e responsável. É como se um piloto de avião não gostasse de voar: fica complicado imaginar tal situação. Se existir, certamente, não é a regra, não é comum e muito menos normal. Quanto a

¹⁵⁴ FREIRE, 1999, p. 38.

¹⁵⁵ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2009, p. 58.

isso Geraldo José de Paiva é bem enfático: “Iniciar a desenvolver a relação pessoal com Deus nos alunos supõe, então, que o educador não apenas conheça, mas também ame a religião.”¹⁵⁶

¹⁵⁶ PAIVA, In: WACHS; FUCHS; BRANDENBURG; KLEIN; REBLIN, 2010, p. 23.

2 UM ENSINO RELIGIOSO PARA ALTERTRANSCENDER-SE

Como podemos conceber a capacidade do ser humano de colocar-se no lugar do outro, de reconhecer a dignidade do outro, de querer bem ao outro pelo simples fato de querer bem, como podemos ser capazes de espontaneamente cuidarmos de quem está precisando de alento? O que faz o ser humano agir gratuitamente pelo bem do outro? Ou não faz?

Segundo Winnicott há no ser humano uma tendência inata para o amadurecimento voltado para a vida, ao desejo por ela. “Pode-se dizer que um ambiente satisfatório é aquele que facilita as várias tendências herdadas, de tal forma que o desenvolvimento ocorre de acordo com elas” ¹⁵⁷. E poder viver na tenra idade é ser cuidado. No ser cuidado que aprendemos a cuidar de nós mesmos. Pelos cuidados maternos que no início são concebidos como se o próprio bebê cuidasse de si mesmo, ele incorpora-os como se fossem seus mesmos. A incorporação do aprendizado de saber cuidar-se e cuidar da mãe “destruída” ocorre no separar-se.

É como se o bebê pudesse dizer agora à mãe: “Eu a amo por ter sobrevivido à minha tentativa de destruí-la. Em meus sonhos e em *minha fantasia* eu a destruo sempre que penso em você, pois eu a amo” E é isto que objetiva a mãe, coloca-a num mundo que não é parte de bebê, e a torna útil.¹⁵⁸

Quando há a separação de si e da mãe, o “aprendizado” de “saber cuidar de si” é reconhecido como “aprendido” da mãe. E aí vem a culpa de ter “destruído” a mãe que tanto o amou e o cuidou. Como forma de “retribuir” a essa tentativa de destruição frustrada, o bebê retorna para o seio da mãe com cuidado, cuidando, se compadecendo com o maltrato do seio – pois, tendo aprendido a cuidar de si na fase de *onipotência*, agora cuida do seio que fora maltratado na tentativa de destruição. Aqui nasce a empatia winnicottiana. Dentro do desenvolvimento psíquico. A partir do desejo de ser cuidado.

¹⁵⁷ WINNICOTT, 1989, p. 19.

¹⁵⁸ WINNICOTT, 1988, p. 26.

À medida que o self se constrói e o indivíduo se torna capaz de incorporar e reter lembranças do cuidado ambiental, e portanto de **cuidar de si mesmo**, a integração se transforma num estado cada vez mais confiável.¹⁵⁹

A separação, a desilusão e o fim do *controle onipotente* ocorrem ao final da *dependência absoluta* como um processo de saber-se cuidar de si. Segundo Winnicott a passagem de dependência absoluta para dependência relativa, onde ocorre a primeira desilusão do *controle mágico*, ocorre a capacidade de preocupar-se. Diante da tentativa de destruir a mãe - que tanto amou - há um sentimento de culpa: há uma sensação de responsabilidade e uma tentativa de reparação a partir do próprio cuidado apreendido das experiências da mãe. “Preocupação indica o fato do indivíduo se *importar*, ou valorizar, e tanto sentir como aceitar responsabilidade.”¹⁶⁰

Diante desse quadro que vem sendo proposto por Winnicott desde o primeiro capítulo, pergunta-se:

- A empatia do profissional do Ensino Religioso pode contribuir para um ambiente de cuidado na sua relação com os educandos?
- O componente curricular do Ensino Religioso estimula o educando a cuidar do colega?

A partir do *fenômeno transicional* presente na escola - como extensão dos cuidados parentais - podemos começar a verificar essa possibilidade. Além do Ensino Religioso poder contribuir para uma convivência escolar por meio do *holding* docente, ele também trabalha aspectos do fenômeno religioso que sem o *fenômeno transicional* não poderiam existir. Ou seja, o Ensino Religioso é amparado duplamente pelo *fenômeno transicional*: primeiro, como extensão dos cuidados maternos e, segundo, como extensão do *fenômeno transicional* vivido pelas religiosidades.¹⁶¹

Na vida adulta, a estrutura transicional de interação com o mundo exterior continua existindo na forma das experiências culturais e científicas, na religião e em diversas atividades do dia-a-dia: partimos de objetos – materiais e culturais – já existentes e os revestimos de um significado

¹⁵⁹ WINNICOTT, 1990a, p. 136. (grifo meu).

¹⁶⁰ WINNICOTT, 1990b, p. 70.

¹⁶¹ Cf. WINNICOTT, 1975, p. 30.

particular, ou seja, criamos algo paradoxalmente a partir daquilo que já existe. E quando criamos, construímos o nosso verdadeiro *self*.¹⁶²

Portanto, em Winnicott o fenômeno religioso faz parte do *fenômeno transicional* e, como tal, está repleto da ilusão, da imaginação e da criatividade em meio às suas representações simbólicas: elementos necessários para o aprendizado, pois o Ensino Religioso como área de conhecimento também é um lugar de aprendizado.¹⁶³ Os símbolos presentes nos ritos religiosos “são sinais indicativos que atingem a fantasia do ser levando-o à compreensão de alguma coisa”.¹⁶⁴

O símbolo é próprio da constituição do *fenômeno transicional*. Sem símbolo não há *fenômeno transicional*, também não há religiosidade.¹⁶⁵ A proposta, portanto, é pensarmos as aulas do Ensino Religioso como um lugar de *fenômeno transicional* envolto da fantasia, da criatividade e da imaginação como forma de ligar-se a visões de mundo, como conexão a novas realidades, como meio de ver-se num antes e num depois. Lugar para repensar formas de ver o mundo, lugar para sonhar com um mundo diferente do que aí está. “Chegamos ao que mais importa no símbolo: a abertura de níveis da realidade, que de outra forma permaneceriam ocultos e não poderiam se percebidos.”¹⁶⁶ Aqui entra, portanto, o vislumbre e a revelação de uma nova sociedade almejada, o compartilhamento das visões de mundo por meio dos colegas de sala de aula; aqui aparece o saber ouvir o outro, saber-se colocar no seu ponto de vista e, quem sabe, dar-lhe o cuidado de que necessita.

Se o Ensino Religioso trabalhar a simbólica do fenômeno religioso a partir de uma perspectiva empática por parte do transcendente e tendo o *holding* necessário como uma *coerência epistemológica*, provavelmente esse componente curricular criará um ambiente aconchegante capaz de fazer do cuidado do outro a alavanca

¹⁶² SILVA, Nilce da; COSTA, Patrícia Cláudia da; PICCHIONE, Marta Serra Young. Sociedade de Consumo: é possível ser criativo?... In: *Aprender*, Vitória da Conquista, ano VI, n. 11, 2008. p. 248-249.

¹⁶³ Cf. FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2009, p. 58.

¹⁶⁴ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2009, p. 54.

¹⁶⁵ Se for verdade que o objeto transicional e os fenômenos transicionais encontram-se na própria base do simbolismo, acho então que podemos com justiça reivindicar que esses fenômenos assinalam a origem, na vida do bebê e da criança, de uma espécie de terceira área da existência [...]. Essa terceira área poderia revelar ser a vida cultural do indivíduo. (WINNICOTT, Donald Woods. O Destino do Objeto Transicional. In: WINNICOTT; SHEPHERD; DAVIS, 1994, p. 47.) WINNICOTT; SHEPHERD; DAVIS, 1994, p. 47.

¹⁶⁶ TILLICH, 2009, p. 100.

para a sua transcendência, pois somos seres sociais necessitados um do outro, não conseguimos tudo sozinho, não aprendemos apenas sozinhos, aprendemos com o outro. Aprender com o outro é saber respeitá-lo, ouvi-lo, levá-lo em conta, acreditar no seu potencial criador, é dar voto de confiança. As linguagens simbólicas dos mitos e dos textos sagrados trabalham essa dimensão da acolhida.

Fazer isso com o outro é aprender é tornar-se mais criativo, mais imaginativo. Segundo Paulo Freire o aprendizado “[...] é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador.”¹⁶⁷ Quanto mais criativos somos, mais autonomia adquirimos, mais conseguimos congregamos forças solidárias, mais fraternos tornamo-nos, mais capazes de compartilhar ideias, objetivos e ideais. Quando não temos autonomia não conseguimos nos posicionar, não compartilhamos sonhos e tendemos a nos isolar. Minha criatividade sempre é exercida no mundo e, como tal, ela sempre tem reflexos nas demais pessoas a nossa volta. Minha intervenção criativa é com os outros, sem os outros ela não tem sentido de ser.

Segundo ainda Winnicott quando as experiências de confiança na infância não foram suficientemente boas, os processos de desenvolvimento da criatividade, do compartilhamento das fantasias, sonhos e ideais podem ser tardiamente desenvolvidos através de novas situações de cuidado. Sobre essas pessoas Winnicott responde de forma resiliente:

Temos que levar em conta o fato de que nesse grupo há muitas pessoas cujo desconforto e cuja ansiedade os impelem a realizações excepcionais. Pode ser que o convívio com elas se revele muito difícil, mas elas impulsionam o mundo em alguma área da ciência, da arte, da filosofia, da religião ou da política.¹⁶⁸

Portanto, o Ensino Religioso é um lugar e uma porta para quem resolver engendrar-se de forma resiliente a partir de situações de cuidados oferecidos pelo *holding* dos educadores trabalhando temas específicos da religiosidade: apontamentos congruentes com as relações interpessoais. Assim o Ensino Religioso também contribui ao papel da escola enquanto extensão dos cuidados parentais. Nesse sentido Winnicott chega a afirmar que a escola pode oferecer um ambiente mais favorável àquele existente no seu lar. Mesmo que para Winnicott isso possa

¹⁶⁷ FREIRE, 1999, p. 27.

¹⁶⁸ WINNICOTT, 1989, p. 26.

ser menos provável (num contexto inglês), na periferia existente das sociedades emergentes isso pode ser comum e, portanto, pode acontecer de

[...] a criança estar cheia de confiança na escola, em relação a uma pessoa ou ao contexto, e em casa ser irritadiça, inconstante e independente de modo prematuro. Isso só pode ocorrer quando não existe espaço para a criança ser dentro de casa [...] ¹⁶⁹

Com isso Winnicott afirma uma realidade específica de sua visão antropológica: primeiro ocorre o SER¹⁷⁰ ou o SOU¹⁷¹. Ou seja, a vida, a existência cuidada e benquista pelas experiências de cuidado. Sem essa sensação primária não ocorre ou há um retardamento do EU SOU, do EU FAÇO ou do EU POSSO¹⁷². “O Ser tem se desenvolver antes do Fazer.”¹⁷³ Vejamos como seria isso numa fala do Winnicott:

O que se comunica ao bebê é: “Venha para o mundo de uma forma criativa, crie o mundo; só que o você criar terá significado para você.” E em seguida: “o mundo está sob o seu controle.” A partir dessa experiência de onipotência inicial o bebê é capaz de começar experimentar a frustração, e até mesmo de chegar, um dia ao outro extremo da onipotência, isto é, de perceber que não passa de uma partícula do universo, um universo que ali já estava antes mesmo da concepção do bebê, e que foi concebido por um pai e uma mãe que gostavam um do outro, Não é a partir da sensação de ser Deus que os seres humanos chegam à humildade característica da individualidade humana?¹⁷⁴

Sem essas sensações SER, EU POSSO e EU FAÇO, mediante um ambiente de acolhida, não há espaço para a criatividade, a imaginação é reprimida e a fantasia que resta pode levar a estágios psicóticos onde o sujeito tem dificuldade de se relacionar com a realidade, de reagir a ela e de transformá-la. Sem o SOU desenvolvido pelo aporte do *handling* e do *holding* – tanto na tenra infância como na adolescência – a autonomia corre sério risco de ser comprometida na sua eficácia e na eficiência.

Quando o *holding* for satisfatório durante a passagem da *dependência absoluta* para a *dependência relativa* mediante a desilusão do *controle onipotente* e

¹⁶⁹ WINNICOTT, 1989, p. 107.

¹⁷⁰ Prefere-se aqui usar em caixa alta para sermos fiéis à ênfase dada por Winnicott.

¹⁷¹ WINNICOTT, Donald Woods. John Bowlby. In: WINNICOTT; SHEPHERD; DAVIS, 1994, p.332-333.

¹⁷² Quando o sujeito alcançar sua *autonomia relativa* no estágio de *independência relativa* o EU SOU, o EU FAÇO, e o EU POSSO constituirão unívocos na psique através do corpo, ou seja, teremos um *self* amadurecido: seremos adultos sentindo-se capazes de criar nossas imaginações, sonhos e ideais.

¹⁷³ WINNICOTT, 1989, p. 33.

¹⁷⁴ WINNICOTT, 1988, p. 90.

a “destruição do seio”, ocorre uma unidade do EU SOU ¹⁷⁵ O SOU da ambiência mãe-bebê passa agora a ser concebido de forma distinta: como o EU SOU do bebê e o NÃO-EU da mãe. O EU SOU mediante a percepção do NÃO EU permite a identificação de objetos externos e a manipulação desses. Pela imaginação que manipula esses objetos e a fantasia que os destroi e os ressuscita, manifesta-se um EU FAÇO. Surge a eleição de *objetos transicionais*. O EU FAÇO do EU SOU é uma forma de re-viver as sensações de cuidado e da criação onipotente ocorridas durante o SOU: a ambiência mãe-bebê durante os estágios mais remotos da infância quando ainda não existia um EU SOU separado de um NÃO EU, mas simplesmente havia um SOU ou um *eu sou primário* ou um *self primário*.

A palavra-chave aqui é integração que abrange quase todas as tarefas do desenvolvimento. A integração leva o bebê a uma categoria unitária, ao pronome pessoal “eu”, ao número um; isso torna possível o EU SOU, que dá sentido ao EU FAÇO. ¹⁷⁶

Essas sensações de desejar o SOU como sensação de sentir-se vivo e a de EU SOU como forma de se diferenciar numa identidade unitária, serão revividas de modo mais intenso na adolescência quando a exigência de cuidar de si mesmo emerge como necessidade de responsabilizar-se por suas ações. Se os cuidados foram satisfatórios na infância, na adolescência haverá uma manifestação empática mais evidente. Se ambiência mãe-bebê não fora suficientemente boa haverá uma tentativa tardia de “destruição do seio” como forma de manifestar o EU SOU e como uma forma de sentir-se vivo (SOU). O EU SOU na adolescência é sempre uma forma de ser desleal ao NÃO EU. Esse NÃO EU podem ser os provedores ou a sociedade como tal.

Diante disso surgem os grupos leais aos mesmos tipos de deslealdade: sejam as gangs, os movimentos juvenis, sociais ou políticos. Aqui também se manifestam os ideais que não deixam de ser ilusões criadoras de uma nova realidade. Para exemplificar, a esperança do povo alemão diante de Hitler, o sonho da juventude das décadas de 1960 e 1970 em mudar o mundo diante de suas posições políticas, a sociedade ocidental que tantas vezes apoiou ditaduras e de que agora se vê vítima da falta de democracia desses. Como diz Winnicott: “As mais agressivas e por isso mais perigosas palavras do mundo são encontradas na

¹⁷⁵ WINNICOTT, 1989, p. 49.

¹⁷⁶ WINNICOTT, 1989, p. 22.

afirmação EU SOU.”¹⁷⁷ Essa mesma afirmação motivou o movimento negro de Martin Luther King, o movimento político de Nelson Mandela, a união do povo indiano diante colonização inglesa na pessoa de Mahatma Gandhi, os atos de responsabilidade pelos pobres da irmã Dulce na Bahia ou dos mártires da Amazônia brasileira em prol de uma floresta sem o latifúndio destruidor da floresta.

2.1 Interfaces entre Winnicott e o Fenômeno Religioso

Tendo sido fundamentada a empatia pela via psicanalítica de Winnicott e sua aplicação no ambiente escolar por meio dos conceitos de *handling* e *holding*, podemos pensar um *fenômeno transicional* no ambiente do Ensino Religioso. Assim como a ciência, a filosofia e a arte, a religião para Winnicott é também uma manifestação dessa *terceira área de experiência*. Ou seja, é um *espaço potencial*. Como potencial é cheio de imaginação, ilusão, fantasia, criatividade e de relação com o mundo. Entre um *eu* e um *outro* ocorrem objetos de nossas fantasias, nossas imaginações, ilusões e objetos de nossa capacidade criadora e transformadora. São símbolos que unem nossos *eus* com nossos sonhos, angústias e desejos por uma realidade diferente da que se apresenta aí.

Assim os objetos transicionais, verdadeiras pontes entre o eu e o não-eu, são símbolos da unidade originária, mantêm o reflexo da onipotência primitiva, dão sentido a existência e outorgam à ilusão o sentido ontológico do sujeito.¹⁷⁸

Há pelos *objetos transicionais* um ligar da nossa realidade interior com a realidade exterior. Há também um ligar da realidade que há no presente com a que se almeja alcançar no futuro. Assim a música, a arte, a ciência, a filosofia e a religião não estão nem no objeto (no outro ou na coisa) e nem na ipseidade do sujeito, mas nesse entre compartilhado. Não conseguimos pegar e analisar o belo, por exemplo. A pintura desfrutada da sua beleza não está na pintura. Ela é uma linguagem simbólica para o belo. Se estivesse na pintura todos teriam a mesma sensação ao

¹⁷⁷ WINNICOTT, 1989, p. 110.

¹⁷⁸ “Así los objetos transicionales, verdaderos puentes entre el yo y el no-yo, son símbolos de la unidad originaria, mantienen el reflejo de la omnipotencia primitiva, dan sentido a la existencia y otorgan a la ilusión el sentido ontológico del sujeto.” (SANTOS, Hugo. Religion y Transicionalidad a partir de la teoria de Donald Winnicott: aportes para uma psicología de la experiencia religiosa. *Cuadernos de Teología* (Instituto Universitario ISEDET), Buenos Aires, Argentina, v. XXIII, p. 231-255, 2005, p. 233-234.)

vê-la e a mesma interpretação. Se estivesse no sujeito teríamos sempre a mesma sensação toda vez que entrássemos em contato com ela. “O belo não é nem o objeto em si, e nem o sujeito em si, mas antes a relação que os unifica num êxtase místico.”¹⁷⁹ Como bem nos afirma Paul Tillich: “Os símbolos revelam níveis de realidade que a linguagem não simbólica desconhece.”¹⁸⁰

Mesmo a tecnologia precisou de uma prévia imaginação e uma fantasia como desejo ou necessidade que técnica poderia oferecer antes da sua construção e execução. Sua criação precisou de uma prévia de imaginação e fantasia hipotéticas durante a manipulação ou antes do seu resultado final. A fantasia e a imaginação criadoras e manipuladoras de objetos não estão nem nos objetos e nem no sujeito, mas no meio disso, no entre disso. “A própria consciência objetiva é uma construção normativa da imaginação.”¹⁸¹ E também não foge da desilusão e da ilusão: o próprio Albert Einstein se decepcionou com o uso da energia nuclear quando fora utilizada para fins bélicos. Prova de que o sujeito não tem controle de sua criação e a deixa livre para distintos usos e interpretações. A ilusão da objetividade científica está pautada por elementos que já existiam desde que o ser humano começou a expressar suas formas de ver o mundo: quando iniciava a religiosidade. Que elementos são esses presentes desde que a religião nasceu? A imaginação, a fantasia, a criatividade e a curiosidade epistemológica. “A Religião é imaginação e, inversamente, a imaginação tem sempre uma função religiosa para o homem.”¹⁸²

Quando o cientista descobre algo inovador para a humanidade, ele está compartilhando um saber; quando o artista reproduz uma música, ele está partilhando suas emoções, ideais, desejos, sonhos com seus ouvintes; quando Beethoven compôs a sua quinta sinfonia, um de seus desejos era a de uma Europa livre das investidas de Napoleão Bonaparte - que era um desejo compartilhado por seus compatriotas. O que é a religião senão um compartilhamento de sonhos, angústias, maneiras de ver o mundo e de com ele conviver? Diante disso Rubem Alves critica a ilusão científica que tenta observar e medir o fenômeno religioso, ou

¹⁷⁹ ALVES, 1984, p. 38.

¹⁸⁰ TILLICH, 2009, p. 100.

¹⁸¹ ALVES, 1984, p. 44.

¹⁸² ALVES, 1984, p. 24.

seja, sem levar em conta as relações que ela envolve entre o ser humano e o Transcendente: “[...] quanto mais rigorosa a análise do objeto mais equivocada seria, porque a essência da religião não é um objeto, mas uma relação”.¹⁸³ Ou seja, está entre o ser humano e o Transcendente num coletivo compartilhamento.

Os seres humanos não conseguem viver sem ilusões. O tipo de ilusão que selecionamos – ciência, religião ou outra coisas – revela nossa história pessoal e o espaço transicional que cada um de nós criou entre seus objetos e ele próprio para encontrar “um lugar de repouso” em que possa viver.¹⁸⁴

Como a Religião tem esse papel de ligar ou re-ligar o que está desligado, nada mais justo que trazer para o Ensino Religioso essas experiências compartilhadas pela religiosidade como a ilusão, a imaginação, a fantasia e a criatividade geradoras de uma nova civilização mais humana. Diante dessas temáticas pretende-se também relacioná-las com o cuidado e o descuidado. Nessas relações pretende-se propor um papel do Ensino Religioso no re-ligar diante de situações carentes de criatividade em virtude de situações passadas de descuidado.

2.1.1 O imaginativo e a desilusão

O recém-nascido possui dois aspectos na teoria do amadurecimento de Winnicott: um refere-se ao *controle onipotente* e um segundo aspecto é ligado a uma *elaboração imaginativa* ou uma *imaginação primária*.¹⁸⁵ Quanto ao segundo aspecto vamos preferir usar, por uma questão didática e etimológica, o termo elaboração imaginativa: a imaginação poderia ser definida como uma imagem mental entrando em ação, já o termo imaginativo poderia ser descrito como imagens em atividade. Portanto, imaginação, como aqui descrevemos, estaria mais ligada à manipulação de objetos percebidos objetivamente a partir do estágio de dependência relativa.

¹⁸³ ALVES, 1984, p.39.

¹⁸⁴ RIZZUTO, 2006, p. 273.

¹⁸⁵ “A base da psique é o soma e, em termos de evolução, o soma foi o primeiro a chegar. A psique começa como elaboração imaginativa das funções somáticas tendo como sua tarefa mais importante a interligação das experiências passadas com as potencialidades, a consciência do momento presente e as expectativas para o futuro”. (WINNICOTT, 1990a, p. 37.)

Segundo Winnicott o bebê como não separa cognitivamente o seu corpo do corpo da mãe, no máximo a mãe será um objeto subjetivo pertencente ao seu SOU.¹⁸⁶

Isso explica perfeitamente o *controle onipotente*: como não há separação, o alimento que vem à boca é como se o bebê o criasse (EU POSSO). Diante dos descuidos possíveis o infante pode ter a sensação de que o SOU se esvai: há uma sensação de despedaçamento, de não existência.¹⁸⁷ Portanto, sem um *holding* adequado para o SOU, o EU POSSO do *controle onipotente* não pode se desenvolver. Quando um professor e uma professora estimularem a criatividade de seus educandos oferecendo a sensação de que acreditam nas suas criatividades por meio de uma linguagem silenciosa ou por meio de gestos concretos, há um reforço do SOU por meio do *holding* e um incremento do EU POSSO que se constitui na criação de um EU FAÇO. Como afirma Winnicott: “Ser antes de fazer.”¹⁸⁸

Nesse processo os educandos poderiam, num primeiro momento, não alcançar um EU FAÇO satisfatório por parte daquilo que o educador ou a educadora espera. Contudo, se não houver uma ilusão de que vai conseguir o seu EU FAÇO - como uma *realidade onipotente* -, nem sequer o aluno ou aluna irá tentar criar. Diante de uma motivação constante do professor ou da professora uma segunda tentativa pode se tornar realidade de um EU POSSO. Portanto, diante da insistência do corpo docente o EU FAÇO tende a se constituir uma desilusão no sentido de que a ilusão do EU FAÇO agora não mais é uma ilusão, mas uma realidade. E num outro viés a ilusão da primeira tentativa agora é uma desilusão na segunda tentativa. “Através do erro experimentamos a vida em toda a sua extensão e profundidade. O erro pode dar lugar a numerosos recursos.”¹⁸⁹

Há diante da sabedoria popular uma noção de que se aprende com os erros. Os erros são aportes de aprendizagem, de avaliação e de apontamentos para novas estratégias. “Nesse sentido, o erro – que provém acidentalmente do fato de sermos limitados – tem a função de nos harmonizar com o humano. O erro nos treina no uso realista de algo que é frágil, caduco e imperfeito.”¹⁹⁰ Portanto, isso é próprio da

¹⁸⁶ WINNICOTT, Donald Woods. John Bowlby. In: WINNICOTT; SHEPHERD; DAVIS, 1994, p.332-333.

¹⁸⁷ WINNICOTT, 1988, p.88.

¹⁸⁸ WINNICOTT, 1989, p. 33.

¹⁸⁹ PETER, Ricardo. *Respeita teus limites*. São Paulo: Paulus, 1997. p. 11.

¹⁹⁰ PETER, 1997, p. 11.

realidade humana, dos limites humanos e da sua finitude antropológica. Elementos trazidos pela antropologia religiosa¹⁹¹ e usados como ferramentas para a fraternidade e para a solidariedade são também instrumentos para a aprendizagem e para a criatividade. Uma “voz” da perfeição poderia fazer com que o educador desistisse rapidamente do educando diante das suas dificuldades de aprendizagem.

Educadores do Ensino Religioso não acreditando nas potencialidades dos seus educandos tomam uma atitude não religiosa, ferem o princípio de sua coerência epistemológica e deixam de exercer o papel da escola como lugar da aprendizagem por meio da criatividade. Se não houver esse *holding* no Ensino Religioso, diante da finitude humana, perde-se a oportunidade de trabalhar a consciência religiosa dos seus limites diante dos limites do outro. Sem consciência dos limites na ipseidade humana não há como fundamentar a práxis da fraternidade, da irmandade, da dignidade e dos direitos humanos.

Havendo um *holding* capaz de criar um vínculo empático entre corpo docente e discente, os sujeitos retornam para os seus lares e revivem imaginativamente suas imagens de cuidado experienciadas na escola. Se as experiências de cuidado forem mais adequadas na escola que em seus lares, as *elaborações imaginativas* podem significar momentos difíceis das histórias dos educandos. Experiências de *holding* escolar reforçam a *elaboração imaginativa* ocorrida na tenra infância. “A qualquer momento, a criança se mistura de novo ao berço, ou com a mãe, ou com os odores familiares, instalando-se outra vez num ambiente subjetivo.”¹⁹² Na *elaboração imaginativa* dos bebês há um reviver das imagens revividas de *holding* materno, “lembranças” das sensações de ser cuidado, amado, cuidado. A *elaboração imaginativa* afirma a sensação do SOU que por conseguinte permite o EU POSSO e o EU FAÇO.

No dia-a-dia da vida do bebê, podemos observar como ele explora esse terceiro mundo, um mundo ilusório que nem é sua realidade interna, nem é um fato externo, e que toleramos num bebê, ainda que não o façamos com adultos ou mesmo com crianças mais velhas. Vemos o bebê chupando os dedos ou adotando alguma técnica de mexer o rosto ou murmurando um som ou agarrando algum pano, e sabemos que nesse momento o bebê está declarando seu controle mágico sobre o mundo por meio desses diversos

¹⁹¹ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2009, p. 57.

¹⁹² WINNICOTT, 1989, p. 106.

instrumentos, prolongando (e nós o permitimos que ele o faça) a onipotência originalmente satisfeita pela adaptação originalmente realizada pela mãe.¹⁹³

Uma experiência suficientemente boa na escola permite uma *elaboração imaginativa* capaz de ressignificar situações de carência afetiva no passado. A carência afetiva dificulta a aprendizagem porque é uma subtração do *holding*. E, como se tem defendido, o *holding* acompanhado de um *handling* permitem o sucesso da aprendizagem porque geram a criatividade e a autonomia dos sujeitos. Sem o *holding* necessário para o amadurecimento não há juventude. O adolescente permanece como uma criança e o adulto como um eterno adolescente. Juventude é sinônimo de autonomia, criação e transformação.

Uma aprimorada elaboração imaginativa a partir de um ambiente suficientemente bom permite ao infante uma melhor elaboração de seus limites que serão vislumbrados no decorrer do desenvolvimento do estágio de dependência absoluta rumo à dependência relativa: as pequenas falhas da mãe-ambiente de não sanar imediatamente as necessidades biológicas ou ficar mais tempo que sua elaboração imaginativa permite. Para uma questão didática retomemos a “destruição da mãe” e a noção de culpa:

Essa fase inclui um tipo especial de ansiedade que se chama sentimento de culpa, culpa essa relacionada com a ideia de destruição quando o amor também está atuando. É essa ansiedade que leva a criança ao comportamento construtivo ou ativamente amoroso, dentro dos limites de seu mundo, ressuscitando o objeto, fazendo-o ainda melhor, reparando o que foi danificado.¹⁹⁴

Ali ocorre a noção de eu separado de um não eu, a mãe passa a ser percebida objetivamente e, se tudo ocorrer bem, a sua *elaboração imaginativa* retoma as lembranças de cuidado como provindas da mãe e num ato de reconhecimento a culpa por ter destruído o seio retorna empaticamente ao seio destruído como cuidando dele. Ou seja, pela *elaboração imaginativa* por meio de um ambiente suficientemente bom ocorre empaticamente a noção de limite. Pode preocupar-se com o não-eu do seio ou com o não-eu materno.

Gradativamente à medida que a criança descobre que a mãe sobrevive e aceita o seu gesto restitutivo, torna-se capaz de aceitar responsabilidades pela fantasia total do impulso instintivo global que era impiedoso

¹⁹³ WINNICOTT, 1990a, p. 126.

¹⁹⁴ WINNICOTT, 1990b, p. 96.

previamente. A crueldade cede lugar à piedade, e a despreocupação à preocupação.¹⁹⁵

O cuidado, a empatia, o limite e a solidariedade pelo limite estão presentes desde muito cedo. Pelo *holding* do professor do Ensino Religioso as situações de cuidado (ou descuidado) podem ser revividos positivamente, especialmente quando seus temas religiosos trabalharem temas como finitude humana. Pelo *holding* capacitamos os educandos a conviverem com seus limites que dificultam sua criatividade e sua autonomia. Uma relação professor-aluno adequada permite fazer dos limites humanos pontes de transcendência e de altertranscendência¹⁹⁶. Ou seja, pelo *holding* e pela *elaboração imaginativa* – que são os possibilitadores do EU SOU, do EU POSSO e do EU FAÇO - os nossos limites podem se constituir formas de transcendermo-nos criativamente com a solidariedade de sujeitos finitos: seja sendo, fazendo com o outro ou sendo e fazendo para o outro.

2.1.2 A fantasia e a ilusão

O nascimento da fantasia, como a primeira desilusão, está relacionado com a “destruição da mãe”. A respeito da sobrevivência da mãe e o nascimento da fantasia, Winnicott nos afirma isto: “Se ela sobreviver, o bebê encontrará novo significado para a palavra amor, uma nova coisa surgirá em sua vida: a fantasia.”¹⁹⁷. Com o esmaecimento do *controle onipotente*, a “destruição do seio” e a noção de objetividade ocorre o nascimento da fantasia. A ilusão de que o seio não foi destruído, que o objeto-mãe sobrevive à destruição, dará espaço para se relacionar com outros objetos que não são a mãe.

Essa destrutividade se torna cada vez mais um aspecto nas experiências das relações objetais, e a fase desenvolvimento que me refiro dura dos seis meses aos dois anos, mais ou menos, após a qual acriança pode vir a ter uma integração satisfatória da ideia de destruir o objeto, ao mesmo tempo que ama o objeto.¹⁹⁸

Na fantasia o bebê começará a brincar de criar os objetos que encontra e, na sua fantasia criativa, os destruirá como forma de conviver com o seu mundo

¹⁹⁵ WINNICOTT, 1990b, p.26.

¹⁹⁶ Esse termo será melhor desenvolvido ao final da dissertação.

¹⁹⁷ WINNICOTT, 1988, p. 26.

¹⁹⁸ WINNICOTT, 1990b, p. 96.

interno no decorrer do desenvolvimento do seu *self*. Será também uma forma de conviver e apreender o mundo externo. O brincar fantasioso ficará nesse entre da realidade interna com a realidade externa durante a manipulação dos objetos. Assim a fantasia se mostra uma ilusão no sentido de que não é palpável e não está nem na realidade interna e nem realidade externa: está num “hífen virtual”. Essa fantasia e manipulação de objetos, no decorrer do desenvolvimento humano, será substituída pelas diversas formas de expressão cultural e tecnológica. Será o “lugar” para não aceitar a realidade como está, mas como pode ser. Na fantasia inconsciente destruimos a realidade que encontramos para promover uma diferente da que está aparecendo. O que a princípio não é, mas pode vir-a-ser.

É necessário resolver o problema da solidão e da impotência num mundo hostil. E a consciência lança mão de um artifício para atingir este resultado. Por um golpe de mágica, ela deseja que o real seja irreal. E organiza a sua percepção da realidade *como se* os seus desejos e aspirações fossem a realidade última.¹⁹⁹

Temos, portanto, aqui uma visão mais otimista diante da ilusão. Segundo Winnicott a religiosidade também estaria nesse hífen, bem como a própria ciência. Freud também vê a religiosidade como uma ilusão. Contudo, Winnicott e Rizzuto não a veem como uma ilusão alienante da realidade. Pelo contrário, a religiosidade é tida como ilusão capaz de gerar autonomia dos sujeitos. “Através da imaginação transcende a realidade e proclama que muito do que é não deveria ser e algo que não é, isto é o que deveria ser.”²⁰⁰

Para Freud a relação do ser humano com Deus está diretamente relacionada com a imagem que temos do nosso provedor paterno. À medida que a criança percebe que ela é um eu separado da mãe e que a sua mãe é um outro eu ou o seu não-eu, ela tenta reabilitar essa fusão num vínculo com o pai. Se o vínculo com o pai é uma forma de retomar o aconchego do útero materno numa espécie de esperança nostálgica e ideal, segundo Freud, ele é visto como uma forma do sujeito se adequar a sua realidade exterior: esperar no pai um possível retorno ao descanso do útero materno.²⁰¹ Contudo, a religião de forma geral é vista por ele como uma estrutura alienante capaz de fazer o sujeito desejar “eternamente” a proteção, o

¹⁹⁹ ALVES, 1984, p. 10.

²⁰⁰ “A través de la imaginación, transcende la realidad y proclama que mucho de lo que es no debería ser y algo de lo que no es, esto es lo que debería ser.” (SANTOS, 2005, p. 242).

²⁰¹ Cf.: GARCIA, 2007, p. 169-171.

amparo e o cuidado dos provedores e, assim, permanecer no útero nostálgico. Portanto, a religião seria uma maneira de as pessoas ancorarem sua autonomia, suas capacidades de serem sujeitos.

A religião, porém, é uma ilusão, um desejo infantil por proteção dos pais diante das dificuldades da vida. Um homem maduro, como o próprio Freud, deve aceitar a natureza impessoal do universo e renunciar ao conforto ilusório de uma relação com Deus.²⁰²

Enquanto Freud, contundentemente, define a religiosidade como ilusão capaz de alienar o sujeito da sua realidade exterior, Winnicott²⁰³ verá isso de uma forma distinta: a religiosidade será uma ilusão criativa, uma fantasia produtora de autonomia. Isso será possível afirmar através do seu conceito de *objeto transicional*. Os *objetos transicionais* são importantes ferramentas para sadias representações do mundo exterior de um bebê, por meio dos quais a criança dialoga com o mundo fora-de-si.

Por meio desse diálogo (do seu mundo interior com o mundo exterior), as representações (objetos transitórios) conseguem dentro de si forjar uma imagem do mundo. Por exemplo: o pano que a criança carrega contém o cheiro da mãe e isso para a criança representa, na sua fantasia, a presença da mãe, a imagem da mãe dentro-de-si, ou seja, o pano cheirando a mãe não é mãe, mas representa a presença da mãe: trata-se de um *objeto transicional*. Essa imagem é fantasiada e se torna uma imaginação criativa: a imagem criada dentro-de-si por meio de uma representação vinda fora-de-si é reinventada pela criança, ela dialoga dentro-de-si com a pessoa da mãe através dessa ilusão criativa. Com a experiência sentida fora-de-si, por meio de uma representação objetual, a criança brinca dentro-de-si com a imagem forjada dentro de seu mundo interior.

O pano com cheiro de mãe permite à criança continuar sentindo a mãe dentro-de-si. Sendo assim, a ilusão tem um fator crucial para desenvolvimento da imaginação e da criatividade e, portanto, da autonomia criativa. Nesse sentido, tanto um pano com o cheiro da mãe permite o bebê continuar sentindo a presença da mãe como a religião permite a ausência dos pais: a fantasia de se estar presente com o ausente produz imaginação, criatividade, criação, projeção criativa, autonomia dos

²⁰² RIZZUTO, 2006, p. 69-70.

²⁰³ O pensamento que aqui segue a respeito de Winnicott está contido sem sua obra *Natureza Humana*. (WINNICOTT, 1990a, p. 120-124).

sujeitos sociais e autonomia dos indivíduos.

Como são importantes, então, esses primeiros objetos e técnicas transicionais! Sua importância se reflete em sua persistência, uma persistência feroz por anos a fio. A partir desses fenômenos transicionais, desenvolve-se grande parte daquilo que costumamos admitir e valorizar de várias maneiras sob o título de religião e arte.²⁰⁴

Como Winnicott, em relação à Religião, Rizzuto argumenta num mesmo direcionamento:

As criações fictícias de nossas mentes – aquelas de artistas criativos, por exemplo – possuem tanto potencial regulador em nossa função psíquica quanto às pessoas de “carne e osso” em torno de nós. Esquecemos que o impressionante poder de musas, anjos da guarda, heróis, Senhora Liberdade, Eros e Thanatos (pra ser freudiano), demônios e do próprio Deus. A vida humana empobrece quando esses personagens imateriais constituídos de inúmeras experiências desaparecem sob o recalçamento de um realismo psíquico que violenta a incessante criatividade da mente humana [...]. Nesse sentido, pelo menos, a religião não é uma ilusão. Ela é parte integrante de ser humano, verdadeiramente humano em nossa capacidade de criar realidades invisíveis, mas significativas, capazes de conter nosso potencial para a expansão imaginativa para além dos limites dos sentidos.²⁰⁵

Enquanto Freud defende a formação das representações de Deus exclusivamente relacionadas ao período do complexo de Édipo e diretamente relacionadas à relação parental masculina, Ana-Mara Rizzuto defenderá que elas ocorrem não só nesse período e que as relações parentais femininas também podem contribuir com o indivíduo na sua formação de uma imagem de Deus.²⁰⁶ Ela também defenderá que uma imagem positiva de Deus é fundamental para uma maturidade psíquica.

A pessoa religiosa, contudo sente a relação como real e intensa. Ela não experiencia Deus como um símbolo ou um signo, mas como um ser vivo cujas interpretações o crente interpreta. O crente, a despeito da natureza incomum da relação, não é psicótico ou inclusive necessariamente neurótico. Ele ou ela poder ser uma pessoa emocionalmente madura.²⁰⁷

Ainda segundo Rizzuto tanto o não crente como o crente necessitam de uma

²⁰⁴ WINNICOTT, 1990a, p. 127.

²⁰⁵ RIZZUTO, 2006, p. 73.

²⁰⁶ RIZZUTO, 2006, p. 68-69.

²⁰⁷ RIZZUTO, 2006, p. 75-76.

representação do Transcendente: o ateu tem também uma imagem de Deus.²⁰⁸ “Freud não lida com o fato de que o não-crente necessita de uma explicação para a sua falta de crença em sua representação de Deus tanto quanto o crente necessita para a sua crença.”²⁰⁹ O ateu na sua relação parental também tem uma imagem de Transcendente. Nem que seja para preservar a sua relação com seus pais: em detrimento de uma imagem de Transcendente mantém uma relação saudável com seus provedores.

Concluo que, enquanto seres puderem seguir sua noção de causalidade até o fim e tiverem suas perguntas respondidas pelos pais, cada criança terá alguma representação precária de Deus constituída de suas representações parentais. Igualmente concluo que enquanto existir nos seres humanos a capacidade de simbolizar, fantasiar e criar seres super-humanos [...], Deus permanecerá, pelo menos no inconsciente. Se duas pessoas ou mais crêem em um Deus semelhante, a religião se desenvolverá. E se os seres humanos continuarem a necessitar da fantasia criativa para moderar seus anseios por objetos, seus medos, seu pungente desapontamento com suas limitações, continuarão a existir deuses. [...] O ser humano ideal de Freud, o ser humano sem ilusões, terá de esperar uma nova espécie de seres humanos, talvez por uma nova civilização.²¹⁰

2.1.4 A imaginação e o símbolo

O pressuposto do *fenômeno transicional* é o pressuposto de reconhecermos uma nova concepção do conhecimento diferente da do método científico: esse método pressupõe que a razão (eu puro) determina o que são as coisas (o *não eu* absoluto).²¹¹ Winnicott consegue, por meio do *fenômeno transicional* e da sua psicanálise, relativizar o conhecimento científico: não conseguimos conhecer totalmente as coisas; não existe o *eu puro* e o *não eu* absoluto. Dessa forma, no *fenômeno transicional*, tanto a ciência como a religião são produtos desse *entre* da ilusão de *eu puro* e de um *não eu* absoluto.

Com uma linguagem semelhante e equivalente, Ricoeur demonstra adquirirmos o conhecimento não pela supremacia de um objeto ou de um sujeito,

²⁰⁸ RIZZUTO, 2006, p. 73.

²⁰⁹ RIZZUTO, 2006, p. 66.

²¹⁰ RIZZUTO, 2006, p. 80.

²¹¹ Cf.: SANTOS, 2005, p. 240.

mas de uma relação dialogal de um ou de outro, então, o conhecimento se forma nesse espaço compartilhado entre sujeito e objeto. Assim o sujeito pode ser sujeito ou objeto ou os dois ao mesmo tempo. E na mesma direção o objeto pode assim se comportar. O objeto, o símbolo, o texto, o outro falam por si só. São autônomos. “Em primeiro lugar, a escrita torna o texto autônomo relativamente à intenção do autor. O que o texto significa, não coincide mais com aquilo que o autor quis dizer.”²¹²

Aqui, portanto, o objeto é um sujeito: interpela um outro que lê, que interpreta, que vê sendo visto e falado. Então o sujeito que lê e se compreende - ao se ver no texto - está se comportando como um objeto de um conhecimento (no sentido de que o objeto lhe traz um conhecimento). O sujeito que lê, que interpreta, que vê sendo visto e sente ser falado, pode vislumbrar uma nova interpretação diferente daquela que o autor quis primeiramente dizer - mesmo vendo o sentido original que o autor quis dar. “A compreensão torna-se, então, tanto desapropriação quanto apropriação”.²¹³ O mesmo sujeito que lê e se compreende pode também ler e interpretar algo ainda diferente e que o autor do texto não viu. Portanto, agora o leitor como interprete é também sujeito sobre o objeto do texto. Pode-se chamar isso de espaço compartilhado. Não existe pura subjetividade e nem pura objetividade.

Sob o pressuposto epistemológico do próprio Ricoeur, o signo linguístico, além de expressar o seu significado estrito, pela interpretação do sujeito pode ser significado para algo além de sua representação estrita. Pode apontar algo a mais que seu significado cru - principalmente ao fato do seu lugar numa frase ou num parágrafo. Nesse sentido a linguagem humana se porta como um símbolo. O símbolo sempre aponta para além de si mesmo. Para uma outra realidade ainda não presente, mas que a imaginação interpretativa projeta.

O que os distingue como signos é que não significam apenas uma coisa mas têm uma espécie de dupla intencionalidade, significam sempre mais de uma coisa simultaneamente, ainda que haja sempre um significado primário ou literal para cada símbolo.²¹⁴

Se a linguagem e a comunicação se desenvolvem como símbolo, sempre com a possibilidade além de um único sentido, então, uma metáfora aponta para

²¹² RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1977, p. 53.

²¹³ RICOEUR, 1977, p. 59.

²¹⁴ PELLAUER, David. *Compreender Ricoeur*. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 55.

algo indizível. Como indizível mostra uma realidade fora da própria realidade porque a linguagem não acha referências na própria realidade para conseguir expressá-la. O que Ricoeur chama de excesso de sentido. Arrisca-se aqui afirmar, portanto, que mitologia está abarcada de metáforas e que um mito possui uma linguagem metafórica.

Ricoeur

[...] busca superar a visão simplista de que a metáfora seja a mera substituição de uma palavra por outra semelhante com objetivos estéticos. Pelo contrário, sua compreensão é de que a linguagem metafórica se utiliza da incongruência lógica para a superação de significados triviais. A metáfora seria a junção de palavras em princípios dissonantes com o objetivo de haver uma construção de um novo sentido no momento da interpretação. Assim, a compreensão da linguagem metafórica pressupõe dois momentos distintos: primeiro, a compreensão de sentido objetivo das palavras e a conseguinte percepção de sua incongruência lógica; em seguida, a atividade criativa que visa a doação de sentido ao que objetivamente não tem um sentido claramente expresso. Assim, a linguagem metafórica só existe à medida que é interpretada. A linguagem metafórica fica, então, caracterizada como linguagem simbólica.²¹⁵

Como linguagem metafórica, arrisca-se também afirmar a mitologia como a expressão máxima da linguagem humana imbuída do símbolo. E se a linguagem é simbólica, nem mesmo o rigor científico escaparia da linguagem como símbolo. Ou seja, é próprio da linguagem ser símbolo. Com isso também postula-se o conhecimento religioso com seus mitos e metáforas como uma forma de ver e de conhecer o mundo – com um método diferente que o usado pelo conhecimento científico.

A linguagem religiosa como simbólica permanece entre um já e um ainda não. Entre o que se almeja e o não almejado. Pela simbólica da linguagem, sujeito e objeto são suprimidos permanecendo somente uma relação entre um eu e um tu ou vice-versa. Essa relação não está somente num ou noutro, mas simplesmente entre. “Relações não são vistas. Elas não são objetos. Elas são antes o *meio* em que a vida se dá.”²¹⁶ A religião é um ligar relacional. O fenômeno religioso tem esse papel de fazer-me ligar a minha visão de mundo com uma segunda visão de mundo. A nossa visão de mundo se constroi entre meu eu e o eu do outro e projeta para além desse entre: almeja um novo entre ou nova visão e forma de ver a vida. A vida se

²¹⁵ GROSS, E. . Hermenêutica e religião a partir de Paul Ricoeur. *Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião* ^{JCR}, Juiz de Fora, v. 2, n. 1, p. 41, 1999.

²¹⁶ ALVES, 1984, p. 26.

manifesta nesse entre e, nesse entre, a percebemos, nos diferenciamos e, ao mesmo tempo, nos ligamos com quem nos é diferente. Quem faz esse papel de ligar? O símbolo. “A função de um símbolo é representar uma relação vivida.”²¹⁷ Esse espaço simbólico é o que inunda o *fenômeno transicional* de Winnicott, um espaço potencial de plena criatividade: seja nas artes, seja na ciência ou seja nas religiosidades.

Entre a realidade concreta que se sente e o nosso mais profundo eu, existe um espaço intermediário. Um *espaço transicional*, um *espaço potente* cheio de criatividade. É o *fenômeno transicional* que nos acompanha desde que somos bebês com nossos ursinhos, panos, bicos até as nossas expressões artísticas, científicas e religiosas como adultos. Se a linguagem em Ricoeur é simbólica, então, há uma congruência na forma como Winnicott concebe os símbolos: apontam para uma outra face da realidade. São significativos e sinalizam novos significados possíveis de serem vividos.

Em Winnicott desenvolvemos o aprendizado nessa *zona transicional* entre o “eu puro” e a “realidade pura”. Nesse *espaço potencial*, criativo, elegemos símbolos para aprendermos aos poucos a distinguir o nosso eu (eu puro) do nosso não-eu (realidade pura). Só conseguimos dissociar essas realidades. Nunca separá-las completamente.

Na experiência do bebê (da criança pequena, do adolescente e do adulto) mais afortunado, a questão da separação não surge no separar-se, porque no espaço potencial existente entre o bebê e a mãe, aparece o brincar criativo que se origina naturalmente do estado relaxado. É aqui que se desenvolve o uso de símbolos que representam a um só e mesmo tempo, os fenômenos do mundo externo e os fenômenos da pessoa individual que está sendo examinada.²¹⁸

O que de fato existe é essa ilusão de uma terceira realidade entre um eu e um não-eu. Onde o eu e o não-eu se confundem. “É útil, portanto, pensar numa terceira área do viver humano, uma área que não se concentra dentro do indivíduo, nem fora, no mundo da realidade compartilhada.”²¹⁹ Numa linguagem ricoeuriana: ora somos objetos, ora somos sujeitos. Nesse espaço se dá o conhecimento científico, artístico e religioso. Sempre repletos de significados, visões de mundo. “O

²¹⁷ ALVES, 1984, p.26.

²¹⁸ WINNICOTT, 1975, p. 151.

²¹⁹ WINNICOTT, 1975, p. 152.

pensamento religioso, na medida em que ele tem a ver com a vida, e não com as abstrações mortas, tem como ponto de referência reduções que antecedem a dicotomia sujeito-objeto.”²²⁰. Aquilo que se efetua no âmbito ricoeuriano do texto, alarga-se para outros aspectos, como, por exemplo, das relações pessoais. Podemos investigar o cosmos de forma empática. Podemos, por exemplo, estudar uma comunidade indígena com todo o respeito e o cuidado que ela exige. Podemos nos relacionar do mesmo modo com os nossos educandos de tal forma que se sintam aconchegados.

Nesse espaço “entre” ocorre ininterruptamente a criatividade. Tanto a de eleger símbolos como o de apontar uma nova realidade. Porque o símbolo no *espaço transicional* aponta para uma realidade para fora-de-si (como vimos no caso de Edmund). Aponta também para uma realidade que possa ser vivida diferentemente do que se está vivendo na realidade (como Edmund desejava com seus cordões uma mãe menos ausente). Sendo assim, o símbolo no *espaço transicional* aponta para uma realidade que ainda não existe e que pode ainda existir. Talvez, assim, possamos entender por que um dia descobrimos a aerodinâmica e passamos a voar com nossos pássaros de metal.

Nossas ações pressupõem valores, desejos, ideais. Símbolos são capazes de sonhar e concretizar ideais a partir de uma determinada visão de mundo construída ao longo da história pessoal. São detonadores de criatividade e, portanto, de autonomia. A religiosidade como repleta da ilusão de um mundo sonhado e da imaginação que busca meios para viver esse sonho, é uma ilusão capaz de propor uma nova realidade. “*A religião revela a lógica do coração, a dinâmica do ‘princípio do prazer’, na medida em que ele luta para transformar um caos não-humano ao seu redor numa ‘ordo amoris’.*”²²¹

2.1.3 O espelhamento e o Transcendente

O espelhamento é um evento corrente a partir do nascimento. Todas as sensações ocorridas com o seu corpo – seja a satisfação dos seus impulsos

²²⁰ ALVES, 1984, p. 26.

²²¹ ALVES, 1994, p. 27. (grifo do autor).

biológicos, seja o cuidadoso manejo e seja o sustento seguro do colo – são formas do bebê sentir-se vivo, aceito, desejoso pela vida e lutador pela sobrevivência. Essas sensações são como imagens. Imagens de uma comunicação não-verbal e que não necessita da racionalidade para ser compreendida. Contudo, como imagens evocadas por sensações e sentimentos, acabam por esmaecer e necessitam sucessivamente de uma representação dessas experiências, para continuar sentindo-se como um EU SOU. À medida que o desenvolvimento adequado ocorre por meio de um *ambiente suficientemente bom*, algumas imagens demoram mais para esmaecer, então, a criança começa a usar-se da *elaboração imaginativa*.

Essa *elaboração imaginativa* dará suporte para perceber a mãe de forma objetiva durante o momento de *destruição materna* que poderá dar origem e fundamento para o comportamento empático.²²² No mesmo interim há o surgimento da fantasia como destruidora e ressuscitadora de objetos. Pelo uso, desuso e retorno de uso dos objetos dar-se-á o espaço para o surgimento do *fenômeno transicional* em que o *objeto transicional* possibilita o não-esmaecimento das sensações de cuidado obtidas durante as suas *imagens primárias* na tenra infância.

Esse processo das imagens primárias, para uma *elaboração imaginativa*, em direção a uma manipulação de objetos de modo fantasioso e como meio de forjar o *fenômeno transicional*, depende de um conceito chamado de *espelhamento*. “É possível pensar o rosto da mãe como protótipo do espelho. No rosto dela o bebê vê a si próprio.”²²³ A mãe é o espelho do EU SOU do bebê. Um “bom espelho” oferece uma imagem boa do SOU e, consecutivamente, permite um EU SOU eficiente e um EU POSSO criador de coisas no *controle onipotente* e, por conseguinte, um EU FAÇO destruidor do seio materno como descoberta de um NÃO EU: nesse momento **o espelho é atravessado!** Para o espelho ser atravessado desde o SOU até o EU FAÇO é preciso um ambiente facilitador suficientemente bom repleto de *holding*, *handling* e um olhar amável da mãe para com o bebê.

O que vê o bebê quando olha para o rosto da mãe? Sugiro que, normalmente, o que o bebê vê é ele mesmo. Em outros termos, a mãe está olhando para o bebê e *aquilo com o que ela se parece se acha relacionado com o que ela vê ali.*²²⁴

²²² Cf.: WINNICOTT, 1990b, p. 26.

²²³ WINNICOTT, 1988, p. 89.

²²⁴ WINNICOTT, 1975, p. 154.

Se o espelhamento for bem sucedido, o SOU possibilita o EU SOU. Surge um rudimentar *self* - a fantasia, a manipulação de objetos, o *objeto transicional* e o *fenômeno transicional* - que, como símbolo, liga o não-eu da mãe com o *self* do bebê numa experiência compartilhada. No *fenômeno transicional* o *objeto transicional* é sempre uma forma de manter vivas as primeiras experiências de cuidado, as primeiras sensações de sentir-se vivo. A imagem de si é forjada pelo seu espelho – o rosto da mãe. “Espera-se que o olho materno nos veja como altamente admiráveis ou atraentes.”²²⁵

Assim a arte, a filosofia, a tecnologia e a religião são em Winnicott como *objetos transicionais*, o avivamento e a re-presença das primeiras elaborações imaginativas alcançadas pelo *handling* e pelo *holding* como *espelhamento* de si no rosto da mãe. Contudo, todo esse processo precisa de um ambiente suficientemente bom com falhas suportáveis ou falhas compensadas com o alento necessário. Do contrário a imagem de si é desfigurada, ou alcançada tardiamente. Sem esse pressuposto o espelho não é atravessado. A imagem de si é ligada diretamente às experiências primárias - obtidas através das experiências iniciais com seus provedores.

Quando a fase do espelho evolui normalmente, a criança, que viu sua própria representação grandiosa do self no espelho de aumento de sua imagem maternal (ou de seus pais) engrandecida, começa lentamente a separar sua própria representação materna e avança para o próximo estágio da separação-individuação.²²⁶

Um ambiente não suficientemente bom compromete o *espelhamento*, a fantasia, a imaginação e a criatividade. O cuidado inicial ou descuidado inicial será refletido, de alguma forma, na arte, na filosofia, na criação tecnológica, nos relacionamentos sociais, políticos e econômicos. E quando se trata de religiosidade afetará diretamente a imagem do Transcendente porque ela está ligada à imagem que temos de nossos provedores (pai, mãe, tios, avós ou qualquer responsável). “Do ponto de vista do nosso estudo, essa é a primeira experiência direta que a criança tem – muito cedo na vida – que é usada na formação da representação de Deus.”²²⁷ Quando o professor e a professora do Ensino Religioso tratarem da relação do Transcendente com o ser humano, eles estão evocando em seus educandos as

²²⁵ RIZZUTO, 2006, p. 242

²²⁶ RIZZUTTO, 2006, p. 242.

²²⁷ RIZZUTO, 2006, p. 242.

primeiras imagens de cuidado e todas as demais que se seguiram na sua experiência com seus responsáveis. Um professor de Ensino Religioso nessa situação *sem holding*, portanto, reforça uma imagem psicologicamente negativa²²⁸ do Transcendente ou esmaece uma imagem psicologicamente positiva do Transcendente. O que enfraquece o psíquico acaba por atrapalhar a aprendizagem que é essencialmente criativa. Nesse sentido Ana-Maria Rizzuto faz um apelo:

A tarefa de ensinar religião a crianças exige uma extraordinária atenção à experiência da criança assim como ao que é apresentado a ela. Esse cuidado é necessário, porque cada criança fará um uso diferente de Deus e criará sua versão particular dele de acordo com a natureza de suas experiências e necessidades.²²⁹

2.2 A Religiosidade e o objeto transicional

2.2.1 O Transcendente como objeto transicional

Para entendermos o Transcendente como um *objeto transicional*, precisamos compreender a natureza dos *objetos transicionais*. Eles começam a ser uma realidade para a criança após a *destruição do seio*. Quando a mãe é percebida de forma objetiva, abre-se espaço para a fantasia encontrar-criar objetos fora do âmbito mãe-ambiente. Do “lado de fora” os objetos encontrados e criados, pela onipotência infantil, são destruídos e novamente criados (ressuscitados), são deixados de lado e novamente tomados para si. Alguns deles serão eleitos de forma mais especial caracterizando, assim, um *objeto transicional* capaz de ligar a mãe na sua distância ou na sua momentânea ausência.

É bom termos presentes que os *objetos transicionais* também são achados, criados, eleitos, abandonados e substituídos por outros à medida que o desenvolvimento psíquico avança. Esses objetos deixados de lado podem ficar eternamente esquecidos ou repentinamente ser resgatados em momentos significativos da vida. Como os *objetos transicionais* são símbolos capazes de tornar

²²⁸ Quer-se aqui reforçar a questão psíquica. Porque uma imagem negativa de Deus não necessariamente é negativa sob o ponto de vista psíquico e vice-versa. Mais adiante com caso clínico de Fiorella, será apreciada essa questão pela análise de Ana-Maira Rizzuto.

²²⁹ RIZZUTO, 2006, p. 275.

as experiências de cuidado da nossa infância frequentemente presentes, eles evoluem desde um ursinho de pelúcia, um pano, e se deslocam até a manipulação artística, tecnológica, a reflexão filosófica e a experiência religiosa.

Esta área intermediária de experiência, incontestada quanto a pertencer à realidade interna ou externa (compartilhada), constitui a parte maior da experiência do bebê e, durante toda a vida, é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico e criativo.²³⁰

Nesse momento o Transcendente entra como um *objeto transicional*. Essa é uma das principais teses de Ana-Maria Rizzuto. Nossas imagens de Deus segundo Freud estão diretamente ligadas à figura paterna e ao complexo de Édipo. Essa concepção em Rizzuto é ampliada para qualquer pessoa do convívio familiar da criança e em qualquer momento de seu desenvolvimento.

O processo psíquico de criar e encontrar Deus – este objeto transicional representacional personalizado – jamais cessa ao longo da vida humana. É um processo desenvolvimental que abrange todo o ciclo vital, desde o nascimento até a morte.²³¹

Relacionando Rizzuto com Winnicott podemos dizer que as nossas imagens do Transcendente, como *objetos transicionais*, revivem nossas experiências de cuidado ou descuido ocorridas junto aos nossos provedores. O Transcendente como *objeto transicional* pode ser abandonado para salvaguardar nossas relações com nossos provedores, como pode ser usado para qualificar esses relacionamentos.

Proponho que Deus como uma representação objetual transicional é usado pelas crianças para modular os inevitáveis fracassos dos pais, mesmo se a modulação implica raiva ou terror deslocados (com sua dolorosa ampliação divina) ou a descoberta levemente vingativa de um Deus que tem a oferecer um amor maior ou melhor do que um edípico comum.²³²

Segundo Rizzuto, o *objeto transicional* do Transcendente jamais é totalmente abandonado como os demais *objetos transicionais*. Em algum momento ele pode ser resgatado e novamente ser colocado na “caixa de brinquedos”²³³ ou de repente ser assumido permanentemente. Isso pode ocorrer num momento de dificuldades na vida, na morte de um ente querido, ou através de um cheiro, uma

²³⁰ WINNICOTT, Donald Woods apud RIZZUTO, 2006, p. 229.

²³¹ RIZZUTO, 2006, p. 232.

²³² RIZZUTO, 2006, p. 267.

²³³ Cf. RIZZUTO, 2006, p. 265.

música, um filme, um encontro.²³⁴ Aqui mesmo o ateu tem uma imagem de Transcendente que renega e tenta colocá-la na “caixa de brinquedos” – o ateu para salvar seu relacionamento com suas imagens parentais, ele sucumbe a do Transcendente.

No Ensino Religioso a professora e o professor irão representar uma imagem do Transcendente a partir de suas posturas em sala de aula. Além de poderem afirmar situações de cuidado vividas anteriormente pelos educandos ou reforçar situações de abandono, podem ainda intensificar ou esmaecer as imagens do Transcendente presentes em cada educanda e em cada educando. A postura do professor irá fazer com que o *objeto transicional* do Transcendente seja tirado da caixa de brinquedos ou guardado lá ou fazer que não seja mais guardado. Sobre isso Rizzuto alerta para o respeito para com as formas como cada educanda e educando vislumbram suas imagens do Transcendente.

Tentar mudar o Deus “distorcido” de uma criança em um Deus mais “normal” poderia equivaler à violação e manipulação do mundo privado da criança. Compreender os desejos e sofrimentos da criança é o caminho para ajuda-la a resolver suas “dificuldades” com Deus.²³⁵

Forçar sistematicamente um aluno a ver o Transcendente de uma forma diferente da qual está acostumado pode desestabilizar a psique de uma pessoa. Ela compara como se Freud tivesse que renegar todo o seu pensamento.²³⁶ Porque ali intervimos nas estruturas com as quais se estabelecem as relações parentais – afinal, o Transcendente é a imagem de nossos relacionamentos com nossos provedores.

2.2.2 A representação objetal do Transcendente no caso “Fiorella”²³⁷

“Creio que a maneira como Deus pune as pessoas é correta porque ele sabe o que é melhor.”²³⁸ Diante de sua relação com o Transcendente, Fiorella estabelece uma sensação de estar protegida à medida que segue as regras básicas para uma boa convivência. “Em minha família quem disciplina era a minha mãe, pois era ela

²³⁴ Cf. RIZZUTO, 2006, p. 262.

²³⁵ RIZZUTO, 2006, p. 275.

²³⁶ Cf. RIZZUTO, 2006, p. 273.

²³⁷ RIZZUTO, 2006, p. 130-149.

²³⁸ RIZZUTO, 2006, p. 141.

quem nos dizia o que fazer.”²³⁹ “O membro da minha família que eu mais amei foi meu pai. Eu o amei tanto porque era uma pessoa maravilhosa.”²⁴⁰ O Transcendente é bom porque seu pai é bom. Mas é bom também porque tudo provê. Aqui fica claro a sua relação com a mãe. “Sinto que Deus espera de mim que eu seja boa, porque isto o fará feliz.”²⁴¹ O fato de sua mãe ter sido severa e controladora não permitiu que ela estabelecesse uma autonomia de sua pessoa.

O seu complexo edípico acentuou o controle materno e, desse modo, ocorreu uma fraca separação entre a representação de seu eu e a de sua mãe. A representação da bondade paterna não foi suficientemente boa para gerir um aprofundamento nessa separação - entre a imagem que Fiorella tinha de si e a da sua mãe. A fraca interferência da bondade paterna, experienciada por Fiorella, foi insuficiente para haver uma maior separação, independência e autonomia de sua representação pessoal. Isso fica claro quando para Fiorella logo lhe é arranjado um marido na sua tenra juventude. Um marido que logo continua a mesma relação de seu pai: protetor e provedor.

Quando Fiorella tinha dezoito anos, sua mãe encontrou o filho de uma das famílias que haviam emigrado com eles e o convidou para a casa deles. Fiorella tinha saído. Ela falou sobre o seu retorno para casa naquele dia: “Quando entrei, ele estava ali em minha casa. Sabe, você vê alguém [...] e gosta dele. Foi amor mútuo à primeira vista”.²⁴²

Por isso é evidente que sua relação com o Transcendente demonstra uma relação de troca: eu sigo as regras aceitáveis (refletidos pelo controle da mãe) e o Transcendente será bom para mim (como denota a sua experiência de ter sido provida pelo seu pai). Sua visão de fé é ingênua e poderia ser classificada, nos estágios de James Fowler, como um estágio de fé três.²⁴³ Essas representações divinas contribuíram para permanecer esperando, sem autonomia, sem independência, sem questionamento. Porque, afinal, até mesmo seu casamento foi provido. Quando seus provedores começaram a morrer e a ela começa a se sentir

²³⁹ RIZZUTO, 2006, p. 141.

²⁴⁰ RIZZUTO, 2006, p. 140.

²⁴¹ RIZZUTO, 2006, p. 143.

²⁴² RIZZUTO, 2006, p.138.

²⁴³ Uma definição de para esse estágio de fé:

É um estágio conformista no sentido de que está agudamente sintonizado com expectativas e julgamentos de outros significativos e ainda não possui uma percepção suficientemente segura de sua própria identidade e julgamento autônomo pra construir e manter uma perspectiva independente. (FOWLER, James. *Os estágios da fé*. São Leopoldo: Sinodal, 1992. p. 147.)

sozinha, sua personalidade entra em colapso: sua representação divina de eterna proteção, provedora, sem necessidade de uma autonomia própria, começa a se desfigurar. Seus sintomas são fobia e ansiedade. “A fobia evidenciou que sua representação de Deus não lhe ofereceu apoio, continuidade e um senso de ser cuidada se não houvesse um objeto real que pusesse de fato protegê-la.”²⁴⁴

O Transcendente de Fiorella é bom porque o controle de sua mãe fazia seu pai tudo prover mediante o controle materno. A ação correspondente de seu marido confirmava isso. Ou seja, nem seu pai e nem seu marido eram fortes suficientes para dizerem que as relações podiam ser mais democráticas, mais discutíveis, mais fluidas, menos fixas e menos padronizadas: esses aspectos denotariam uma atitude de independência em relação ao controle de sua mãe - ao qual seu pai não soube se opor e no qual seu marido veio a reafirmar a mesma significação divina. “Deus é uma continuação direta e clara da representação dos pais e de suas qualidades idealizadas.”²⁴⁵

Quando seus provedores morrem, começa a morrer sua imagem bondosa do Transcendente. Afasta-se do convívio religioso em sua comunidade: isso era reflexo de que não conseguia questionar sua fé.

Nesta época quando tinha cinquenta anos, que começaram, aos poucos, seus sintomas de ansiedade e fobia. O primeiro sintoma foi sua fobia de igreja, que iniciou com ansiedade de se sentar nas primeiras fileiras e, com o passar dos anos, crescia e de decrescia, até que ela não pode mais frequentar, de forma alguma, a igreja.²⁴⁶

Sua representação ingênua do Transcendente era entranhada em seu ser, de tal forma que não conseguia reelaborar uma visão mais crítica de Transcendente. Com essa tese de Ana-Maria Rizutto evidencia-se que uma fraca imagem divina proporcionou a Fiorella uma incapacidade de administrar autonomamente tais situações limites de sua vida.

O emprego principal da representação de Deus está em perpetuar a relação dela com seu pai, isto é, manter o protetor admirado em um relacionamento satisfatório de amor solícito, em um universo simplificado e conduzido como um lar harmonioso.²⁴⁷

Ficar distante da Igreja era uma forma de manter viva sua imagem

²⁴⁴ RIZZUTO, 2006, p. 148.

²⁴⁵ RIZZUTO, 2006, p.131.

²⁴⁶ RIZZUTO, 2006, p. 139.

²⁴⁷ RIZZUTO, 2006, p. 132.

representativa do Transcendente para não interferir nas suas relações de cuidado de exagerada proteção mantidas durante toda a sua vida, primeiro por sua mãe e depois por seu marido. Destruir essa imagem de Transcendente poderia levá-la a questionar existencialmente como concebeu suas relações amorosas e de autonomia. O que não estava preparada para enfrentar. A solução foi parar de frequentar a igreja.

2.2.3 A formação da imagem do Transcendente no desenvolvimento da psique

Mas como estrutura-se a imagem do Transcendente? Apenas pelo *objeto transicional* do Transcendente? Não. Ele é um dos elementos nessa formulação. Primeiramente são as primeiras experiências de cuidado sentidas pelo infante, seguidas pelo processo de *espelhamento*, pelo amigo imaginário e mais tarde por uma formulação de uma mitologia infantil ou uma *elaboração mitológica*. Essa mitologia inicia-se pelos 3 anos de idade quando a criança começa os seus porquês. É o momento em que a criança percebe que as coisas vêm e são feitas por pessoas. Com isso chegam à origem do universo por meio do Transcendente. Então vem uma desilusão porque o Transcendente não pode ter vindo de alguma coisa.

Pelos cinco anos de vida começa uma personificação do Transcendente: pergunta-se coisas dele como se fosse uma pessoa humana. É o momento em que a criança concebe que só o Transcendente sabe de seus pensamentos. Nesses momentos ela já pode orar ao Transcendente para que intervenha sobre seus desejos – afinal, ele sabe o que se passa. Chega à adolescência e se tornam possíveis as compilações conceituais do Transcendente, bem como os seus primeiros questionamentos.

Vamos por partes. Tudo inicia pelas primeiras sensações de cuidado sentidas pelo corpo do recém-nascido pelo *handling*, pelo *holding* e pelo processo de *espelhamento*. “Os componentes do espelhamento da representação de Deus encontram sua primeira experiência no contato visual, na alimentação inicial e na participação pessoal da mãe no ato de espelhamento.”²⁴⁸ Essas sensações primárias são continuamente organizadas pela *elaboração imaginativa* oferecendo

²⁴⁸ RIZZUTO, 2006, p. 245.

uma sensação própria de um SOU que no EU SOU será o espelho somático dessas sensações e que, de alguma forma, na vida adulta será substituída por uma imagem do Transcendente.

Se a criança encontrada no espelho pode atravessá-lo para encontrar a mãe – neste estágio, a imagem idealizada dela -, ela pode, então, organizar suas secretas noções de Deus em torno dele e adorná-lo com suas fantasias.²⁴⁹

Após o espelhamento teríamos a fase do amigo imaginário. O amigo imaginário é fantasia que compartilha a realidade interior com a realidade exterior. Permite uma melhor integração dessas partes: o amigo imaginário não é nem a realidade concreta e nem tampouco se trata de um sonho. Ele está entre a realidade concreta e a realidade interior da criança. Provavelmente represente as posturas de seus provedores e como tal torna-os presentes. O amigo imaginário é uma antecipação de uma imagem do Transcendente porque é uma projeção do convívio familiar. James Fowler contribui para uma significativa relação entre amigo imaginário, espelhamento e uma pessoa mais próxima ao adolescente (que poderia ser o professor de Ensino Religioso):

O adolescente precisa de espelhos – espelhos pra controlar o seu crescimento semanal, para se acostumar com a nova angularidade de sua face e às novas curvas ou alcance do corpo. Porém, de forma qualitativamente nova, a jovem pessoa também procura espelhos de outro tipo. Ela precisa dos olhos e ouvidos de umas poucas pessoas de confiança nas quais possa ver a imagem da *personalidade* surgindo e obter uma avaliação para os novos sentimentos, ideais, ansiedades e comprometimentos que estão se formando e buscando uma forma de se expressar.²⁵⁰

O professor muitas vezes pode ser a representação desse amigo imaginário ou ser essa pessoa de confiança. Um professor autoritário e estúpido pode esmaecer a imagem do amigo imaginário. Tratando-se de Ensino Religioso, existem mecanismos, entes protetores e guardiões nas diversas religiosidades. Essas forças imaginárias podem ser reforçadas pelo professor como um fiel representante do amigo imaginário ou esmaecidas se não condizerem com o amigo imaginário da infância. Portanto, o amigo imaginário sendo afetado pela postura do professor acaba por colaborar com a imagem que se tem dos provedores e, por conseguinte, interferir positivamente ou negativamente nas imagens parentais do Transcendente. Uma colaboração positiva permite uma relação psíquica menos conflitante dos

²⁴⁹ RIZZUTO, 2006, p. 246.

²⁵⁰ FOWLER, 1992, p. 130.

educandos para com seus pais.

A terceira etapa permite perceber as relações de causa e efeito no sentido de que as coisas são feitas por pessoas. Inicia-se uma mitologia. É também a fase em que as crianças têm a necessidade de ouvir várias vezes a mesma história. Algumas culturas usam essa técnica. Por que a repetição? Porque não deixa de ser uma técnica de memorização e, por que não, de rever a mesma história de um ângulo diferente, de fazer hermenêutica, de executar interpretação e reinterpretção – nem que seja por meio da imaginação ou de um *fantasiar criativo*. Esse fantasiar imaginativo e criativo pode estar acompanhado da pergunta.

Por volta dos três anos, a criança amadurece cognitivamente [...] Por meio de questionamento, tenta chegar a uma resposta final e não se satisfaz com explicações científicas. A criança quer saber quem movimenta as nuvens e por quê. Se lhe dizem: “o vento”, quer saber quem movimenta o vento, e assim por diante. Finalmente, pais ou adultos dizem-lhe que Deus faz essas coisas. De forma semelhante ela se torna curiosa a respeito de nenês e de como são feitos. Quando se diz a ela que bebês são feitos por pai e mãe na barriga da mãe, a criança quer saber quem fez a mãe, etc. Esse incessante encadeamento de causas, inevitavelmente termina num “ser superior”. Essa noção adéqua bem à criança, porque em sua mente, pais e adultos são “seres superiores” de grande poder e tamanho, dotados com uma notável capacidade de saber as intenções da criança.²⁵¹

Por volta dos cinco anos de idade ocorrem perguntas comparativas entre o ser humano e o Transcendente. Nesse estágio do desenvolvimento, a criança é aquela capaz de realizar as primeiras imagens criativas do Transcendente por meio da experiência com o seu mundo exterior.

O dom emergente deste estágio é o nascimento da imaginação, a capacidade de unificar e captar o mundo da experiência em poderosas imagens e conforme ele é apresentado em estórias que registram as compreensões e sentimentos intuitivos da criança no tocante às condições últimas da existência.²⁵²

Assim Rizzuto nos demonstra através de sua experiência clínica. A seguir seguem dois casos: um a respeito de imagem divina poderosa e outro de uma imagem divina providente. Respectivamente, ambos são formados por representações do trovão (de Deus) e da moeda (salvação de Deus).

Um exemplo notável poderia ser a tempestade de verão depois que a

²⁵¹ RIZZUTO, 2006, p. 69-70.

²⁵² FOWLER, 1992, p. 117.

criança teve sua primeira conversa com sua mãe sobre Deus. É possível que a criança experimente a tempestade com uma demonstração pessoal divina de poder ou ira aterradoras. Em um dos casos estudados, a experiência oposta, a de se encontrar sob proteção de Deus, foi desencadeada pela circunstância igualmente irrelevante de achar uma moeda na rua depois de a criança haver pedido a Deus que lhe providenciasse dinheiro.²⁵³

Ela também chama a atenção para dialogarmos com a criança sobre perguntas com as quais ela relaciona a pessoa do Transcendente com aspectos da sua realidade exterior: “ *‘De que forma Deus me vê?’ ‘Deus gosta de fezes’ ‘A chuva é urina de Deus?’* ”²⁵⁴ Se não colaborarmos com tais possibilidades, estaremos descartando a chance de contribuirmos com respostas que possam significativamente estimular a criança a criar uma imagem do Transcendente! Uma imagem de Deus positiva pode ser fonte de ressignificações e de resiliência para enfrentar as tempestades da existência durante todo o nosso percurso da vida.

2.2.4 A pergunta no aparecimento da religião

Assim nos fala Paulo Freire: “*Todo conhecimento começa pela pergunta e pela curiosidade, que é uma pergunta.*”²⁵⁵ Diante disso parece haver uma sutil relação entre a pergunta, a curiosidade humana e, por que não, a mitologia. Isso é percebido nas primeiras organizações humanas antes mesmo do surgimento da agricultura. Diante desse fato histórico primordial se propõe enxergar a religiosidade como um primeiro método de elaboração e de organização do conhecimento humano.

Provavelmente cada mulher e cada homem tenham uma forma de ver o mundo em que vivem. Bem possível terem também uma opinião sobre o ser humano e sobre a sociedade. Essas visões geralmente determinam o modo de se comportar de uma pessoa perante a sua existência, as suas dificuldades e as suas alegrias. Essa cosmologia também fica bem clara quando vamos estudar uma cultura – principalmente aquela da qual não fizemos parte.

Tudo indica que também os homens pré-históricos empregavam o

²⁵³ RIZZUTO, 2006, p. 70.

²⁵⁴ RIZZUTO, 2006, p. 69-70.

²⁵⁵ FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 46.

gesto dramático e o ritmo envolvente como meios de expressar os seus sentimentos e dar expansão aos seus desejos. O gesto confirma e reforça a palavra e o ritmo aumenta e exalta as faculdades da alma. Além disso, quando não existe o recurso da escrita para fixar uma tradição e um culto, é o gesto e o ritmo que se encarregam de transmitir as idéias religiosas, como toda a cultura primitiva.²⁵⁶

Pelos resultados da arqueologia e da história percebemos isso já nos homínídeos da vida coletiva na caverna: homens procuravam alimentos, mulheres eram as guardiãs da morada e do fogo. Voltando da caça ou da coleta, os bens eram partilhados. Nessa forma de viver apareceram elementos religiosos. O fogo como dado, como dom; essencial para espantar os predadores; o calor do fogo como aconchego; o temor do fogo como aquele que queima. Também vão aparecer sinais de vislumbração de uma vida após a morte quando são enterrados junto ao túmulo utensílios pessoais.²⁵⁷

O fato de haver pinturas rupestres em locais de difícil acesso revelava tratar-se de um lugar sagrado.²⁵⁸ Portanto, as pinturas, nesses locais, revelavam ideias religiosas.

E quais são essas idéias? Certamente, as que mais de imediato se ligam aos problemas existenciais do homem pré-histórico: alimentação e fecundidade. De fato, as figuras pintadas nas cavernas, representando animais de caça e mulheres dançando, indicam que os ritos praticados visavam à multiplicação da caça e à fecundidade feminina.²⁵⁹

Com isso podemos concluir dois aspectos. Primeiro que o ser humano desde que passou a celebrar a sua memória e, portanto, a ter uma noção do tempo, desde então ele escolheu objetos que indicavam uma realidade e um desejo para além de sua temporalidade. Disso deriva o segundo aspecto: essa temporalidade por si só não respondia satisfatoriamente a sua noção de tempo. Não se contentava com um mundo onde simplesmente nascíamos e morríamos. Isso é, no mínimo, um questionamento, uma pergunta, uma busca por uma nova significação para além de si, do tempo e deste mundo. Assim pode-se afirmar que a primeira pergunta não veio do método filosófico, mas da religiosidade primitiva desde a pré-história. Peguemos agora uma citação de Mircea Eliade para melhor ilustrarmos a linguagem

²⁵⁶ PIAZZA, Waldomiro. *Religiões da Humanidade*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1991. p. 14.

²⁵⁷ Cf. WHITROW, G. J. *O tempo na História: concepções do tempo da pré-história até os nossos dias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. p. 37.

²⁵⁸ Cf.: PIAZZA, 1991, p. 14

²⁵⁹ PIAZZA, 1991, p. 14.

simbólica do ser humano pelo qual ele é capaz de significar o mundo:

Se observarmos o comportamento generalizado do homem arcaico, nós nos veremos diante do seguinte fato: nem os objetos do mundo externo, nem os atos humanos, falando de maneira apropriada, têm qualquer valor autônomo intrínseco. Os objetos ou atos adquirem um valor, e, ao fazer isso, tornam-se reais, porque participam, de uma forma ou outra, de uma realidade que os transcende. Entre tantas pedras, uma torna-se sagrada — e, assim, instantaneamente, satura-se do ser — porque constitui uma hierofania, ou possui maná, ou ainda porque comemora um ato mítico, e assim por diante. O objeto surge como receptáculo de uma força exterior que o diferencia de seu próprio meio, e lhe dá significado e valor. Essa força pode estar na substância do objeto ou em sua forma; uma rocha revela-se como objeto sagrado porque sua própria existência é uma hierofania: incompreensível, invulnerável, ela é aquilo que o homem não é. Ela resiste ao tempo; sua realidade combina-se com a perenidade.²⁶⁰

Os símbolos e objetos sagrados remontam ao que o ser humano não é. no sentido de que apontam para ao que pode vir a ser. A religião faz o ser humano ir ao encontro de sua limitação enquanto aquela possível de ser superada em termos de saber conviver com ela. A vaca não atravessa a correnteza do rio para pastar na outra margem. Ela se contenta com a margem na qual está. “Nos animais, a experiência se esgota com as informações que seus sentidos captam do mundo exterior. Por isto, não podem eles suspeitar que o possível seja maior que o real.”²⁶¹ Se o ser humano tiver comida do outro lado, procurará um meio para atingir o outro lado. A religiosidade ajuda o ser humano a “atravessar o rio”. Sob esse ponto de vista a religiosidade é um imaginar criativo capaz de levar o ser humano no interior da sua finitude, da sua realidade e dela extrair o sua própria transcendência. Sob esse ponto de vista a religiosidade não é alienação da realidade. É uma ilusão que sonha com uma nova realidade e criativamente faz a religiosa e o religioso caminharem para a concretização dessa realidade almejada dentro da mesma realidade limitadora.

A imaginação só se torna compreensível se percebermos que ela constrói a partir de uma suspeita de que é provável que os limites do possível sejam muito mais extensos que os limites do real. A imaginação é a consciência de uma ausência, a saudade daquilo que ainda não é, a declaração de amor pelas coisas que ainda não nasceram.²⁶²

A mesma imaginação presente na religiosidade sempre esteve junto ao

²⁶⁰ ELIADE, Mircea. *Mito do eterno retorno*. São Paulo: Mercuryo, 1992. p. 12.

²⁶¹ ALVES, 1984, p. 46.

²⁶² ALVES, 1984, p. 46-47.

trabalho humano e ao longo de suas formas de adaptação. Da vida nômade e coletiva da caverna o ser humano introduz hábitos sedentários por meio da manipulação das sementes da terra. Com o surgimento da agricultura e a divisão do trabalho - de quem pensa e de quem exerce o trabalho - surge a escrita e, junto a ela, as primeiras evidências de uma sistematização de uma cultura de ver o mundo. Essa forma de ver o sentido e a origem do mundo vai direcionar a organização de uma sociedade: aparece na história a mitologia. A primeira evidência (em forma escrita) do ser humano diante de suas perguntas sobre o cosmos e sobre a sua existência.

Assim, não devemos pensar a mitologia como conjunto de formas ilógicas, irracionais. Trata-se de uma primeira forma de pensar, expressando basicamente um esforço de ordenação, de unificação, que pronunciou tudo o que viria a seguir no Ocidente em termos de saber.²⁶³

O ser humano é essencialmente perguntador, curioso, imaginativo e criativo. E isso é revelado na própria religiosidade. Diante de um limite humano, ele tenta primeiro superá-lo. Se no seu momento histórico ele não o consegue superar *fora-de-si*, então, trata de fazê-lo *dentro de si*: ressignifica o seu mundo através dos mitos com suas respectivas simbologias; procura um elemento religioso para entender o seu mundo e, assim, tenta um sentido. Sentido capaz de gerar significados para a vida.

Os mitos podem responder a uma ampla série de perguntas diferentes, das quais enumeraremos alguns exemplos. Como se constituiu esta sociedade? Qual é o sentido desta instituição? Por que existe este evento e aquele rito? Por que certas coisas são proibidas? Qual coisa legitima determinada autoridade? Por que a condição humana é assim miserável; por que os homens sofrem e morrem? A todas estas perguntas o mito responde narrando como estas coisas tiveram origem. Narra a criação do mundo e o aparecimento dos homens, na sua atual condição física, moral e social.²⁶⁴

Como nos afirma Luis Carlos Susin: “*É narrando que diz o mistério.*”²⁶⁵ Como mistério gera perguntas. Perguntas que geram mais perguntas. Elas são

²⁶³ SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994. p. 28.

²⁶⁴ RICOEUR, Paul. Mito e História. In: ENCICLOPEDIA DELLE RELIGIONI, Dirigida por Mircea Eliade, Vol I, Oggetto e Modalità della Credenza Religiosa, Jaca Book, 1993. p. 372-381. Tradução: Paulo Dullius.

²⁶⁵ IHUONLINE. *Narrar Deus numa sociedade pós-metafísica: Possibilidades e impossibilidades*. São Leopoldo: Unisinos, n. 309, set. 2009.

respondidas em forma narrativa mitológica que gera significados. Significados! Os mitos narram um sentido cosmológico, social e existencial. Mas isso não significa que a humanidade desistiu, através da mitologia, de superar concretamente (*fora-de-si*) uma determinada limitação.²⁶⁶ Porque pelo mito ocorre uma contínua reverberação do sentido da limitação humana. Como reverberação não é estática, ela reproduz significados e ressignificados. Continuamente estimula a imaginação e a criatividade humana. É na criatividade imaginativa que a imaginação projeta, criativamente, uma solução para as limitações humanas. A criatividade, nesse sentido, pode ser chamada de irmã da criação humana.

2.3 A Empatia no Ensino Religioso para um altertranscender-se

Podemos como profissionais da educação proporcionar um saudável ambiente baseado no *fenômeno transicional*. Dar instrumentos para que o educando encontre o que está sendo proposto. Um ambiente cheio de confiança onde o educando possa sentir-se seguro de expressar-se como é – mesmo de forma inadequada. Um ambiente onde o educando possa se sentir aceito pelo grupo, pelo educador e pela escola. Um lugar onde ele possa expressar sua forma de ver o mundo, onde possa evidenciar suas dificuldades de conviver com certas realidades da sociedade.

Uma das melhores formas de fazer isso talvez seja pela via lúdica. Trata-se de um excelente instrumento de fazer com que venham a si as visões de mundo. E elas vêm de forma simbólica durante a atividade. A criatividade da brincadeira favorece isso. Nesse instrumento didático ocorre um *fenômeno transicional*. Como um espaço ilusório entre o eu e o não-eu, entre a realidade do eu mais profundo e a realidade da sociedade ou da sala de aula em que vivem ou da realidade do bairro em que moram, emerge por si só uma realidade ainda não vista e que pode, ainda, apontar uma segunda realidade. Por exemplo, num trabalho em grupos em que se propõe confeccionar cartazes demonstrando como se sentem na escola em que

²⁶⁶ A título de esclarecimento, a superação dos limites aqui não é vista como eliminação da limitação, mas como um achar meios de conviver com ela. O que é uma pinguela senão a capacidade de convivermos com a força das águas. Nesse sentido a vaca não faria uma pinguela e nem conseguiria refletir sobre essa limitação.

estudam, podem ocorrer os seguintes aspectos: reconhecerem-se inadequadamente agressivos uns com os outros e, com isso, almejar, pensar uma forma de atenuar essa realidade.²⁶⁷

E isso é criatividade acontecendo durante o processo pedagógico e para além dele mesmo. É imaginação criativa em símbolos revelados pelo momento lúdico. É práxis imaginativa quando, a partir disso, se vislumbra viver uma nova realidade e um novo comportamento diante da vida, da sociedade, da escola e dos colegas.

Mas para que tudo isso ocorra é necessário que o professor em sala de aula garanta um ambiente favorável para os educandos exporem seus resultados de maneira confiante em que poderão, por um momento, ser eles mesmos. Nesse sentido a escola no seu projeto pedagógico deve, também, pensar formas de tornar a escola um ambiente acolhedor, lúdico e criativo. Só assim existirá o *espaço transicional* de Winnicott. Dessa forma, o *espaço transicional* possibilitará novas significações de mundos, novas perspectivas e o almejo de se viver uma realidade nova, diferente e de contínua construção.

Com Winnicott falamos que o professor precisa se preocupar em explorar o espaço potencial entre ele e seu aluno, sendo confiável e fidedigno, podendo instaurar um espaço lúdico, relaxado, apresentando informações onde o educando esteja pronto para recriá-las. O paradoxo "criado-encontrado" deve ser contemplado no processo ensino-aprendizagem, para que o aluno possa se apropriar de conteúdos relevantes de forma singular e criativa, segundo suas concepções e necessidades. É fundamental que o aluno possa experimentar os conteúdos escolares, inicialmente como objetos subjetivos, criados por ele, para facilitar a transição entre a sua cultura e a cultura escolar. O professor precisa facilitar a transição, ajudá-lo a constituir objetos transicionais com objetos da cultura para depois poder estabelecer uma relação (uso) mais objetiva com a tradição dominante.²⁶⁸

Através de Winnicott podemos afirmar que o espaço religioso é um lugar onde o conhecimento acontece. Acontece por meio de símbolos que apontam uma nova realidade. O símbolo diz algo da subjetividade e algo da objetividade: liga as duas realidades. Ele se mostra espontaneamente como uma criança brincando. Além de criativamente ligar o eu e o não-eu, também sugere um mundo possível, um novo mundo nesse entre o eu e o não-eu: diferente deste de agora. Porque o mundo

²⁶⁷ Cf. MAIA, Maria Vitória Campos Mamede; ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas; VILHENA, Junia de e BITTENCOURT, Maria Inês. "Crianças 'impossíveis': quem as quer, quem se importa com elas?". *Psicol. estud.* [online]. vol.12, n.2, 2007. p. 335-342.

²⁶⁸ FRELLER, 1999, p. 189-203.

é vivido, celebrado, conhecido e expressado nesse entre. Quando o simbolizar nos dá uma visão de mundo e um sentido de ser para ele, estamos sempre falando desse mundo *entre*. Ou seja, estamos nos referindo ao mundo das relações, dos vínculos entre as pessoas. É da natureza humana ser simbólico.

Nesse sentido, o próprio cientista projeta na sua pesquisa suas visões de mundo, sua forma de ver o mundo e suas relações. O que se está querendo dizer é que símbolo e sentido se confundem. Assim como o símbolo está com o fim de delinear um sentido, assim o sentido pressupõe um símbolo, um valor, um desejo para além dele mesmo e com o poder de extrapolar a própria realidade em que vive, transformando-a criativamente.

Assim os símbolos religiosos também são uma fonte de criatividade e de criação. A capacidade do sujeito de conseguir jogar os seus símbolos com os da sua realidade depende exclusivamente de um adequado cuidado dos pais nos primeiros anos da infância. É esse tempero no cuidado que permite uma autonomia do sujeito. É também nesse ambiente que o sujeito conseguirá ter uma saudável imagem de Transcendente – fundamental para exercer a criatividade e sua autonomia na sociedade.

A escola como reprodutora de um espaço semelhante ao de uma mãe suficientemente boa pode resgatar vidas não cuidadas: educandas e educandos podem fazer a experiência de serem cuidada(o)s, acolhida(o)s e acreditada(o)s. Isso também resgata o potencial simbólico e criativo no estabelecimento de novos vínculos (mais adequados) onde se pode confiar e ser confiado, aceitar e ser aceito. E é justamente esse ambiente o detonador da criatividade humana: ali o poder simbólico emerge ligando o mundo interior com o mundo exterior. Surge um significado que pode ressignificar toda uma vida.

2.3.1 Uma aplicação científica de fenômeno transicional ²⁶⁹

²⁶⁹ Sugiro que se leia o referido texto onde se relata uma experiência transicional em sala de aula. OLIVEIRA, Sonia B. C. CASTRO, L. R. de. Pesquisa-intervenção: uma experiência de transicionalidade no espaço escolar. In: *III Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira Juventudes no Mundo Contemporâneo: desafios e perspectivas*, 2008, Goiânia.

Vem muito bem ao encontro da defesa do *fenômeno transicional* uma pesquisa-intervenção ocorrida em três turmas de 8ª série na zona sul da cidade do Rio de Janeiro com estudantes entre 14 a 16 anos durante o segundo semestre de 2003. A pesquisa foi realizada por interesse da escola que entrara em contato com o NIPIAC ²⁷⁰ – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas. O nome do projeto aplicado pelo NIPIAC na escola denominava-se de *Jovens pelos Jovens*. Os cinco encontros desse projeto ocorreram em tempos bem espaçados um do outro e tendo cada encontro se prolongado durante o tempo de 2h/aula.

A *pesquisa-intervenção* tinha em mente a aplicação de um ambiente de *holding* para que os estudantes pudessem sentir-se confiantes, para manifestarem a realidade de seus relacionamentos dentro e fora da escola. O *holding* estava sempre acompanhado de alguma tarefa criativa.

Inspirado nessa noção, “sustentar” aqui se refere, portanto, às seguintes significações: impedir que caia, suportar, apoiar, que, olhando à distância do período em que o trabalho foi realizado, constituíram-se uma das principais ferramentas para estar ao lado dos jovens, apoiando-os a atravessarem as dificuldades encontradas durante o exercício da “palavra compartilhada”. ²⁷¹

Assim os pesquisadores tinham postura de não neutralidade na sustentação de um ambiente de acolhida e uma postura de não invasão de suas interpretações para não esmaecer a criatividade dos estudantes.

Desse modo, o pesquisador, na condição de não neutralidade, provê uma abertura à percepção das demandas dos grupos com os quais trabalha e suas possibilidades de expressão criativa, que estarão em consonância não com o que é sabido, mas, sim, criado. ²⁷²

O primeiro encontro ocorrido através do texto *Qual é? Tá me estranhando?*²⁷³ O texto tematizava “sobre a estranheza do viver em uma cidade grande e de como a diversidade de sua apreensão faz emergir no dia-a-dia a estranheza em relação ao outro”. ²⁷⁴ Nos encontros com as três turmas o tema foi discutido em meio a um clima de “zoação”, colocando colegas ao ridículo e levando

²⁷⁰ Está vinculado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro: <<http://www.psicologia.ufrj.br/nipiac/>>

²⁷¹ OLIVEIRA; CASTRO, 2008, p. 452.

²⁷² OLIVEIRA; CASTRO, 2008, p. 454.

²⁷³ “O texto, de autoria de Consuelo Silva, Helena Villela e Renata Alves de Paula Monteiro, é fruto do trabalho de pesquisa realizado no âmbito do NIPIAC/UFRJ.” (OLIVEIRA; CASTRO, 2008, p. 470).

²⁷⁴ OLIVEIRA; CASTRO, 2008, p. 459.

o tema como uma brincadeira desqualificada. O texto discutia as situações de grupos sociais mais expostos à violência. Um estudante disse que alguns de seus amigos

[...] brincam de “estourar silicone de puta”. Quando perguntei como era isso, ele respondeu: “*Eles se aproximam das prostitutas, com um soco-inglês na mão, e enrolam a mão em uma camisa para que as putas não vejam o que eles têm na mão, e, quando se aproximam delas, eles dão um socão nelas, estourando o silicone*”. Perguntei o que eles achavam dessa prática e eles disseram que era só diversão [...].²⁷⁵

Isso mostra o ambiente de confiança para poder expressar o que pode ser considerado como inimaginável. Expressa também a capacidade desses pesquisadores em sobreviver à agressividade dos estudantes envolvidos na pesquisa. No segundo encontro discutiu-se o texto *E aí, com quem você anda?*²⁷⁶ “O texto pergunta se, pelo fato de vivermos em uma cidade grande, como o Rio de Janeiro, na qual muitas vezes nos sentimos sozinhos, pertencer a um grupo não seria uma forma de nos sentirmos acolhidos.”²⁷⁷ No terceiro encontro os estudantes dividiram-se em grupos afins e a partir de recortes formularam cartazes contextualizando suas visões sobre a convivência dos grupos no ambiente em que vivem e de forma geral na sociedade.

Um grupo chamou a atenção. Tratava-se de componentes incessantemente irrequietos. No momento da apresentação apenas um integrante apresentou o cartaz em meio a risadas, frases inconclusas e levemente envergonhado. No cartaz inacabado havia animais e bebês representando alguns integrantes da turma com uma frase em meio a tudo isso: “não tenho nada a dizer”. O representante do grupo dizia: “*Isso é isso aí... é a turma, uns colegas aí... é uma brincadeirinha que a gente fez aí com a turma, com o grupo...*”²⁷⁸ Diante dessa situação o pesquisador procurou valorizar a apresentação em sua significação mais profunda. A partir da intervenção do pesquisador a turma começou a discutir seu relacionamento interno. Como principal conclusão chegou-se ao fato de que as figuras representadas no cartaz eram a aparência de algo mais denso: muitos tinham dificuldades em poder ser “eles mesmos”.

²⁷⁵ OLIVEIRA; CASTRO, 2008, p. 459-460.

²⁷⁶ “O texto, de autoria de Elaine Junken, Bruno Pizzi e Carlos H. M. Barbosa, é fruto do trabalho de pesquisa realizado no âmbito do NIPIAC/UFRJ.”. (OLIVEIRA; CASTRO, 2008, p. 470).

²⁷⁷ OLIVEIRA; CASTRO, 2008, p. 460.

²⁷⁸ OLIVEIRA; CASTRO, 2008, p. 463.

Disseram que ninguém ali se mostrava como realmente era, que se disfarçavam com máscaras. O que inicialmente poderia parecer um pouco agressivo foi acolhido pela turma como uma expressão de sentimentos antes não revelados.

Pelo clima de sustentabilidade e acolhida forjados pelo *holding* dos pesquisadores, o *fenômeno transicional* correu livremente, com criatividade e capaz de suportar a agressividade do próprio grupo. Ao sobreviver à destrutividade, o grupo pode escancarar seu real convívio e pode expressar o seu desejo de “serem eles mesmos”. Passaram a sonhar com uma turma mais tolerante, mais receptiva e mais respeitosa com o modo de cada um ser e de se expressar. O reconhecimento dos limites é o pressuposto inicial para acolhida dos limites do outro.

Interessante que ao término da pesquisa durante a avaliação houve, por parte dos estudantes, a manifestação de uma preocupação: uma espécie de sentimento de culpa diante dos comportamentos agressivos, pouco respeitosos que desvalorizavam a intervenção dos pesquisadores.

Quando a coordenadora explicou que já havia desenvolvido o trabalho em escolas públicas, os jovens perguntaram se os alunos da escola pública eram melhores do que eles. Percebemos que, ao perguntarem “se os alunos da escola pública eram melhores do que eles”, há um texto subentendido em que se percebem de forma negativa.²⁷⁹

Essa frase é símbolo de uma preocupação com a agressão colocada sobre os pesquisadores. Por parte dos pesquisadores demonstra uma sobrevivência empática diante de seu constante *holding*. O limite do estudante acolhido produziu uma capacidade do estudante acolher, aceitar o seu limite e, por conseguinte, levou a uma preocupação com o outro (os pesquisadores). É também símbolo que une uma realidade atual com uma outra ainda almejada e por ser construída.

Pelos temas universais da religiosidade como a fraternidade, o perdão, a caridade e a acolhida, esses também podem ser discutidos no componente curricular do Ensino Religioso. E, por uma postura adequada de *holding* por parte do profissional do Ensino Religioso, o *fenômeno transicional* pode acontecer livremente em meio à criatividade criadora de novas realidades, em meio à imaginação de uma

²⁷⁹ OLIVEIRA; CASTRO, 2008, p. 465

nova realidade e em meio à fantasia de um sonho a ser alcançado todo dia, a cada momento: a solidariedade, a fraternidade e a alteridade.

2.3.2 O grupo focal na Escola Estadual de Ensino Médio Poço das Antas ²⁸⁰

Inspirado no *fenômeno transicional* de Winnicott e no seu conceito de *holding* realizou-se na Escola Estadual de Ensino Médio Poço das Antas, no município gaúcho de Poço das Antas, um Grupo Focal de cinco encontros com o 2º ano. A turma foi dividida em dois grupos de 15 estudantes cada, sendo chamados de A e B. Os encontros tinham a seguinte metodologia: um vídeo, uma dinâmica e um seminário. Os cinco encontros tematizaram quatro religiosidades diferentes das vivenciadas pelos estudantes: a religiosidade Mbiá-Guarani com a mãe terra ²⁸¹, a busca da felicidade no Budismo, a atuação dos Orixás na Umbanda e no Candomblé e, por fim, a celebração de solidariedade no Santo Daime.

Na última temática do Santo Daime, A e B se distribuíram em grupos afins para confecção de cartazes a partir de recortes. O objetivo era transmitir alguma impressão decorrente dos cinco encontros e relacioná-las com o convívio como turma do 2º ano. Os estudantes avaliaram terem aprendido a ouvir melhor o outro, a se colocarem no ponto de vista do outro. Quebraram alguns preconceitos referentes à cultura religiosa afro-brasileira. Alguns confessaram terem começado a se relacionar com quem tinham pouco vínculo.

Ao retorno em junho de 2011 à turma, agora no 3º ano, foi realizado um *feedback* avaliando o impacto do grupo focal no convívio da turma. Estavam 24 presentes. Dos quais 2 avaliaram ter havido pouco ou nenhum impacto, 6 não ter influenciado no convívio da turma e 16 terem avaliado positivamente. Diante disso decorrem algumas posições dos alunos. Primeiramente algumas avaliações positivas.

²⁸⁰ ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO POÇO DAS ANTAS. *Grupo Focal: 2º ano*. Poço das Antas: Evanor Daniel de Castro, 2010.

²⁸¹ Baseada numa inserção participativa na aldeia guarani do Gengibre localizada dentro do município gaúcho de Erval Seco e dentro das Terras Indígenas da Guarita e que, posteriormente, fora apresentado a nível internacional conforme bibliografia a seguir: CASTRO, Evanor Daniel de. *Cultura Guarani e Fenomenologia Material*. In: CONGRÈS INTERNATIONAL À L'OCCASION DE L'OUVERTURE DU FONDS MICHEL HENRY. *Que peut un corps?*. Louvain-la-Neuve: UCL, (2010a).

- ✓ Sim, mesmo não havendo uma mudança muito significativa, eu percebo uma união um pouco maior entre todos os membros da turma. Também uma maior aceitação entre todos, as diferenças não são mais tão vistas como antes.
- ✓ Sim. Pois a turma aprendeu a ouvir mais a opinião do colega [...].
- ✓ Creio eu que contribuiu para uma melhor convivência na turma, como também no dia-a-dia de cada aluno em família. Penso eu que a Religião contribui sim para uma melhor convivência social e comunitária [...].
- ✓ [...] tinham certas pessoas que não se davam, ou seja, não mantinham um clima bom e agora já melhorou, mas não está 100%.
- ✓ Sim. A convivência em sala de aula melhorou, eu soube escutar melhor o outro. Aprendemos o que cada pessoa pensa da religião. [...].
- ✓ [...] Depois deste Grupo (focal) eu percebi que pessoas que não se misturavam, estão agora se misturando.
- ✓ [...] pude observar melhor como realmente a pessoa é. Mais amizades surgiram, vi o quanto uma pessoa pode ser falsa, mesmo sendo a melhor amiga.
- ✓ [...] Sabendo que todos têm ideias diferentes, muitas vezes, achávamos que ele estava errado, mas agora sabemos aceitar o que o colega fala e criticá-lo construtivamente sempre que possível. Também convivemos em uma turma melhor, sendo que às vezes é difícil de conviver com algumas pessoas, mas sabemos que não podemos conviver só com quem gostamos e sim aceitar a todos.
- ✓ [...] Não posso dizer que tudo isso aconteceu em função do seu seminário, mas com certeza contribuiu muito para que a nossa turma chegasse a esse ponto.

Algumas avaliações parciais:

- ❖ Eu acho que sim. Nós aprendemos que devemos deixar o colega se explicar, ver sua explicação, não devemos deixar o nervosismo tomar conta e logo partir para a briga. Mas o problema que só poucos veem esse lado, a maioria sempre acha que está certo e não deixam a pessoa se explicar.
- ❖ Em parte, pois sabemos ouvir a opinião dos outros, também sempre encontramos uma maneira de nos entender. Porém, alguns ainda têm atitudes como debochar de colegas mais fracos. Mas hoje, acredito que todos sabemos nos respeitar, o que é o mais importante e a religião contribui para isso.
- ❖ Tudo que obtive naquelas noites de uma forma ou de outra achei considerável. Não posso dizer que concordo com tudo porque não creio que a religião possa fazer tanto ao ponto de uma convivência melhor. [...]. Tocando no assunto principal agora, creio que a turma não mudou, digo a turma em si, mas vi que alguns comportamentos entre colegas mudaram, mas tem gente que pouco se importa na boa convivência de seus colegas.

Das avaliações negativas, um exemplo:

- Não. [...] Certas pessoas vêm falar mal dos outros em vez de cuidar de sua vida. Tem pessoas neste mundo que preferem cuidar da vida dos outros. Para certas pessoas não serviram estes encontros ou não se tocaram ainda [...].

Analisando as colocações dos alunos. A grande maioria concorda com o fato de que se reforçou o aprendizado do saber ouvir o outro. Contudo, mostra-se que, apesar dos avanços, há alguns colegas que ainda exageram na intolerância para com quem não simpatizam. De qualquer modo há um desejo por uma tolerância maior ainda que as já registradas. Aqui aparece o valor da tolerância como símbolo ou *objeto transicional* para uma turma mais respeitosa. Creio que esse desejo por tolerância dá passagem para um saber ouvir. Fica bem manifestado nestas falas: “as diferenças não são mais tão vistas como antes.” e “tinham certas pessoas que não se davam”. A diferença passou a ser menos problemática e passou a ser mais

acolhida. Isso explica uma outra fala: “eu percebi que pessoas que não se misturavam, estão agora se misturando.” e ainda “Mais amizades surgiram”.

Essa tolerância pela acolhida do diferente está bem relacionada com os temas do grupo focal que os pôs em contato com outras religiosidades que não fossem a católica ou a IECLB. O fato de terem contato com o diferente os pôs em desilusão diante de suas pré-visões que concebiam do Budismo, da espiritualidade indígena, da Umbanda, do Candomblé e do Santo Daime. “Melhorou bastante a convivência e também na sociedade, pois assim eu conheço um pouco da religião dos outros lá fora e assim posso entender um pouco da vida dos outros”. Compreender ouvindo uma religiosidade diferente da sua ajudou a estabelecer um comportamento similar com o outro. “A solidariedade consiste em ouvir o grito e a interpelação do outro.”²⁸² Mostrou-se essa relação um desejo e um reconhecimento do fenômeno religioso nesse papel como segue o posicionamento a seguir:

[...] Para haver mais boa convivência, acho que seria necessário haver mais aulas de Educação Religiosa, para aprender mais sobre as outras religiões e etnias e consegui-las entender as mesmas, para poder respeitá-las com amor, carinho, compreensão, sem preconceito de qualquer sentido.²⁸³

Ao ver que uma religiosidade diferente da sua e a vendo diferente da que parecia ser, mostrou-se que a aparência não necessariamente é real, mas simplesmente pode ser real. A desilusão com as visões pré-concebidas das religiosidades pouco conhecidas acabou por ser transferida para desilusão com os colegas. Isso aparece nesta fala: “vi o quanto uma pessoa pode ser falsa, mesmo sendo a melhor amiga”. A mesma desilusão ajudou a ver o outro com outros olhos, contribuiu para uma maior tolerância e até para a realização de novas amizades ou para uma convivência com quem havia pouco relacionamento.

Sob este prisma, a ética da alteridade denuncia o esquecimento do rosto do outro, denuncia também toda e qualquer forma de preconceito, pré-julgamento, pré-juízos e atitudes excludentes e de diferenças em relação ao outro, àquele que é diferente.²⁸⁴

Um outro aspecto interessante são as imagens do Transcendente em três falas:

²⁸² SIDEKUM In: CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA (orgs.), 2007, p. 28.

²⁸³ ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO POÇO DAS ANTAS, 2010.

²⁸⁴ WICKERT In: CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA (orgs.), 2007, p. 55.

- ✚ Mas também tem uma coisa que acho admirável: quando uma pessoa que nunca respeitou a imagem de Cristo, na hora que se vê numa pior, recorre a quem? A Ele, pois não se vê mais protegido por ninguém.
- ✚ [...] a Religião é uma base para nossos pés se sentirem seguros e nossas mãos erguidas no caminho da fé.
- ✚ Não. Pois não percebi mudanças. Mas depois disso comecei a gostar de reggae, que é um tipo de música que prega o bem e a paz mundial. O reggae fala muito sobre o Rastafari (que é uma religião) e sobre Jah (o seu Deus). Depois de pesquisar sobre a religião achei que ela se encaixa muito melhor em mim do que a católica. Pois esta também diz que primeiro ajudar um irmão e depois um outro, procura uma vida mais natural e procura nos aproximar das nossas raízes africanas.²⁸⁵

A primeira revela uma imagem protetora do Transcendente e a percepção da limitação humana.

A segunda remonta a sensações de segurança já ocorridas desde que estávamos no colo de nossas mães. As mãos erguidas nos lançam para caminhar nesta segurança do “colo transcendental”: lembra-nos a figura paterna que nos lança para fora, para o futuro, do colo para o alto em saltos sucessivos.

A terceira imagem revela a abertura de um credo diferente com a qual há uma maior identificação. Parece que o *objeto transicional* do Transcendente, neste caso, foi resgatado sob um outro viés que o corrente em sua comunidade. Como nos afirma Rizzuto, a partir de algum acontecimento pode, a qualquer momento, ser resgatado o *objeto transicional* do Transcendente colocado dentro da “caixa de brinquedos”. Expressa também uma forma de ser: a deslealdade à religiosidade estabelecida em seu convívio permite ser leal a si mesmo – próprio desse momento da adolescência. Mesmo que aqui houve um julgamento de que os encontros tenham pouco gerado alguma mudança significativa na sua turma, seu relato revela

²⁸⁵ ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO POÇO DAS ANTAS, 2010.

que o fato de ficar ouvindo as outras religiosidades a ajudou para sensibilizar-se com o mistério do sagrado:

Então, é no cotidiano, no dia a dia, na relação complexa com seu próprio conhecimento com o conhecimento religioso do outro que o educando sensibiliza-se para o mistério. E ao ver e perceber o gênero literário mítico, vê no rito a sua realização.²⁸⁶

2.3.3 A empatia para altertranscender-se

2.3.3.1 Uma alfinetada na perfeição

Para Peter Ricardo, em seu livro, *Respeita teus limites*,

[...] a busca da perfeição nos impede de abraçar o ser limitado, em nós e nos outros. Quem tende à perfeição guia a própria existência por entre as coordenadas da 'culpa' e do 'eu devo'. De um lado, procura levar em conta os próprios erros, defeitos e insucessos, com os resultados de encher-se de culpas indevidas. De outro lado, porém, viver em função do 'eu devo', provoca o surgimento de exigências excessivas, que alimentam um senso de permanente inadaptação, de não estar à altura. Prolongar a linha vertical da culpa. Fazer do 'eu devo' um ponto cardeal da vida, só leva a implantar a culpa na dimensão mais profunda do ser do homem, 'lá' onde descobriu uma falha no mais profundo do ser do homem. Desse modo o homem desfere um golpe em si mesmo, fechando os olhos para a própria realidade incompleta, imaginando estar livre das conseqüências do seu ser limitado. Esse sonho toma o nome de 'Éden'. O homem gostaria que sua vida fosse uma trajetória entre o paraíso terrestre e o paraíso celeste, longe dos limites da sua origem e do seu fim.²⁸⁷

A educadora ou o educador que não conseguiu deixar claro para si e para os outros o sentido de seu trabalho, ainda não se encontrou conscientemente com seus limites. Não soube oferecer uma solução humana (inacabada) para as perguntas que afligem o coração humano. Da mesma forma, não aprendeu a perder o medo de errar, de arriscar, de conquistar. Preferiu ser perfeito e, então, estagnou-se como ser acabado e pronto. Preferiu a perfeição em vez de dedicar-se a sua humanidade. Para o autor,

[...] um ser sem direção não se encontra e nem encontra o outro. Não encontrando a indigência, não é capaz de compreender o outro, de acolher

²⁸⁵ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2009, p. 59-61.

²⁸⁷ PETER, 1997, p. 48.

e de perdoar os próprios erros e os dos seus semelhantes. A perda de orientação é o que o leva a isso: à recusa do limite onde quer que ele se maifeste.²⁸⁸

Uma das missões da escolaridade poderia ser de orientar a pessoa a se deparar com o “que fazer da sua vida e da sua pessoa”. Para isso, o professor precisa sensibilizar-se com a dignidade, com os valores, os dons, as qualidades da educanda e do educando, como pessoas únicas e irrepetíveis – independente da situação em que ela se encontre. Isso requer uma atitude de compadecimento com a realidade de seu corpo discente. Como ele ou ela realizará isso? É necessário que ele vá ao encontro de seu próprio limite. “Só na aceitação do limite é que podemos encontrar o conteúdo do humano.”²⁸⁹ É desta forma que ela/e irá ao encontro de sua humanidade e aprenderá a acolher o outro. Isso exige a premissa de um encontro consigo mesmo. Quem se encontrou consigo pode ser capaz de orientar os limites do outro.

2.2.3.2 Fundamentando a *Altertranscendência*

Quando optamos pela *Pedagogia Altertranscendente* como uma metodologia para o Ensino Religioso, estamos assumindo livremente e responsabilmente o nosso próprio limite, a nossa própria miséria existencial. Tal atitude leva o profissional a exercitar a sua humanidade. Ou seja, reconhecer-se como humano. Não há nada mais humano que reconhecer-se como finito e, portanto, passível de erros. Quando existe a possibilidade de erros, abre-se chance à conquista. “Nesse sentido, o erro tem a função de nos harmonizar com o humano. O erro nos treina no uso realista de algo que é frágil, caduco e imperfeito.”²⁹⁰

Ter a consciência de que é natural errar é dar-se conta de que é com falhas inevitáveis que realizamos o fazer da aprendizagem. Essa consciência é instrumento para a humanidade concretizar a tomada de sua mais profunda dignidade. Tal percepção ocorre na dimensão chamada *limite*. Ela fornece ao ser humano sentido e direcionamento. A partir deste paradigma, o ser humano é convidado a se assumir naquilo que lhe é mais relevante, próprio e característico: exercer a sua

²⁸⁸ PETER, 1997, p. 47.

²⁸⁹ PETER, 1997, p. 17.

²⁹⁰ PETER, 1997, p. 11.

humanidade, reconhecer-se como falho, limitado, fraco, finito, mas, acima de tudo, dotado de liberdade e vontade para autotranscender através de sua própria realidade imperfeita – com misericórdia e automisericórdia.

A antropologia do limite propõe-se a desenvolver a compaixão pelo homem. Por isso, empenha-se ao máximo numa reflexão centrada na mais aguda e profunda ferida do homem: os seus limites. Trata-se, pois, de uma antropologia que parte de dentro, das vísceras do homem. Na antropologia do limite, a virtude do conhecimento está abraçada à virtude da compaixão.²⁹¹

Assumindo a situação finita, permitimos a possibilidade de aprender a aprender. Como pessoas, aprendemos a crescer através de nossos erros e, assim, legitimamos em nosso inacabamento, nosso levantar, nosso gosto pela conquista. Cada ser humano nasce com a capacidade para se superar. Todavia, a *Pedagogia da Altertranscendência* gera superação na medida em que nossa necessidade de solidariedade acolhe a finitude do outro numa ação de fraternidade. Nosso *eu indigente* é necessitado de um outro ser humano (finito). A finitude do outro acolhe a nossa mendicância e torna-se alavanca para a transcendência. Para Ricardo Peter,

[...] é a própria realidade que o eu nega quando não aceita o limite do outro. A alteridade é o significado antropológico da ipseidade. É justamente o caráter relacional da indigência que realiza a transcendência do 'ser-no-limite'. Segue-se, então, que a rejeição do outro manifesta o drama da rejeição do próprio limite.²⁹²

O ser humano, em seu existir, defronta-se com seu *eu mendicante*. Para isso, é fundamental assumirmos a pessoa que somos *no limite*. Pois a culpa impossibilita aceitarmos o nosso limite e, por conseguinte, o do outro. Afinal, aprendemos a conviver com os limites dos outros, na medida em que nos encontrarmos com os nossos limites. Por outro lado, a solidariedade do outro (limitado) para conosco auxilia a administrarmos os nossos limites particulares. Em outras palavras, aprendemos a conviver com “as minhas situações limites”, junto com as peculiares situações limites do outro. Neste processo, ocorrem dois momentos distintos: primeiro, reconhecemos que somos limitados e que não conseguimos fazer tudo sozinhos; segundo, vamos para fora de nosso eu (indigente, necessitado, limitado), em direção ao limite do outro. Esses dois momentos distintos podem ser denominados de *indigência mendicante*.

²⁹¹ PETER, 1997, p. 16.

²⁹² PETER, 1997, p. 42-43.

Necessitamos que o outro nos acolha, tolere, tenha compaixão, cuidado para nos superarmos na nossa *indigência mendicante*. É somente dessa maneira que a nossa mendicância terá resultado. O outro poderá ser nossa alavanca para aprendermos a conviver com nossas próprias imperfeições. Portanto, cada pessoa necessita ter consciência da própria realidade limitada, como sendo força de transcendência, como instrumento de solidariedade, para que possamos habitar em uma sociedade mais fraterna.

Diante dessa indigência, somos impelidos a nos edificar num aprendizado que se faz aprendendo. Aprendendo a errar. E, ao errar, reerguer-se e tentar novamente, de forma diferente daquela realizada antes. Do erro aprendemos e nos superamos. Diante da solidariedade do outro podemos nos erguer, *no limite* ou na finitude do outro. Como esse aprendizado se sustenta em sua própria imperfeição (*indigência mendicante*), ele está em permanente incabamento e superação. O outro não é mais o nosso empecilho. O outro é nosso parceiro no enfrentamento das dificuldades que o próprio limite humano impõe.

Assim, não temos mais a pretensão de eliminar o limite, pois percebemos que somos limitados numa realidade antropológica que é limitada. Somos humanos, enquanto permanecermos *no limite*. Habitamos *no limite*. *No limite* aprendemos a conviver com essa imperfeição. A transcendência *no limite* não extingue a finitude. Ao contrário, *no limite* a transcendência permite que aprendamos a conviver com nossas imperfeições. E, diante da solidariedade humana, conseguimos superar nossos limites. A transcendência dos limites aqui, portanto, não significa a eliminação da imperfeição, mas um aprendizado, aprender a conviver com adversidades da vida e, se for preciso, contando com a ajuda do outro. Com os outros aprendemos a conviver com nossa realidade limitada. Isso é superação. Isso é a *Pedagogia da Altertranscendência*.

2.3.3.3 *No limite como instrumento de uma coletiva fraternidade*

Uma *pedagogia no limite* permite congregarmos-nos mutuamente num espírito fraterno entre pessoas finitas. Primeiro, ela dá consciência da finitude do nosso *eu mendicante*. Depois, faz-nos perceber irmanados com o outro que está

também na mesma situação de *no limite*. A sociedade da *pedagogia no limite* é basicamente estabelecida da relação de “eus mendicantes” e/com “outros *no limite*”.

O ser humano, consciente de seu *eu mendicante*, é convidado a continuar a sua própria história. História de uma *vida caminhante*, de uma pessoa inserida na realidade de uma sociedade. Sociedade essa da qual é fruto. Contudo, fruto em parte: até o momento em que é convidado a transformá-la. A consciência de si, como ser livre e dotado de vontade, impele-o a construir uma história nova. Por ser nova, é diferente, faz-se notar. Deixa marcas, dá uma contribuição. Às vezes, para construirmo-nos (e, assim, manifestarmos a pessoa que somos, é necessário aceitarmos nossa realidade individual, familiar e social. Quando formos autênticos, ou seja, no momento em que tivermos a coragem de sermos nós mesmos, transformaremos a sociedade que tenta ferir a dignidade da pessoa humana. No momento em que reivindicamos o nosso direito por dignidade, com autoafirmação, autovalor, autoconceito e autoestima, como pessoas humanas (e eternamente dignas e dignos de nós mesmos - independentemente de qualquer exclusão social), somos uma bandeira contra o livre-mercado, contra o antivalor, contra o perfeccionismo capitalista-científico-tecnológico.

Tal consciência *no limite* é o elemento primordial da organização em massa e conjunta dos que realizam esse processo, a partir do limite e *no limite*. Incorporar ao nosso ser uma *pedagogia da altertranscendência* pode levar o ser humano a transformar-se numa força destruidora do sistema perfeccionista. O perfeccionismo é ausente de autoestima. Foi criado, fundamentado e propagado pelo capitalismo neoliberal. Tal capitalismo (perfeccionista) pretende usurpar-se de uma liberdade infinita e, dessa maneira, adquirir o petulante “direito” de machucar a dignidade do outro. Tal pretensão gera a exclusão, a marginalização, a opressão, a exploração e a discriminação e fragiliza a dignidade humana.

Tomar consciência desses “limites sociais” pode gerar um *senso de justiça* e uma *revolta* capaz de dar a vida – no sentido de ser capaz de morrer no lugar daquele que lhe é semelhante, no intuito de forjar a justiça com o outro, no desejo de restabelecer o direito do outro no seu valor universal que lhe permite existir com dignidade. Segundo Albert Camus, a transcendência, pelo viés da solidariedade, é metafísica. Ou seja, a *revolta* é transcendental, é divina e gera a superação das

adversidades. Por isso, a *revolta*, como solidariedade, transcende o ser humano para além de sua própria realidade limitada. Portanto, trata-se de um elemento presente em cada mulher e em cada homem:

A revolta não nasce, única e obrigatoriamente, entre os oprimidos, podendo também nascer do espetáculo da opressão cuja vítima é o outro. Existe, portanto, neste caso, identificação com o outro indivíduo [...] o indivíduo, não é, por si só, esse valor que ele dispõe a defender. São necessários pelo menos todos os homens para abranger esse valor. Na revolta, o homem se transcende no outro, e, desse ponto de vista, a solidariedade humana é metafísica[...] ²⁹³

A consciência *no limite* oferece uma nova ordem a partir da comunhão com a fragilidade do outro. Uma reunião organizada e coletiva, de pessoas conscientes desse paradigma da imperfeição, pode impedir novos ataques aos direitos humanos. Esse processo próprio, independente, coletivo e solidário é emancipatório. Não é externamente determinado. É uma vontade transformada em atos de fraternidade. Congrega. A realidade injusta e desumana pode nos deixar perplexos e, ao mesmo tempo, motivar para lutar por nossos direitos. Essa reação pode ser forjada desde o ensino fundamental até a idade madura. Ou, ainda, induzir a uma vida inteira sem busca, sem vontade de ser diferente, sem motivação de lutar contra o comodismo e o individualismo, social e economicamente instituídos.

Para ilustrar o que queremos dizer, utilizemos o exemplo de uma pedra. Quando não reagimos em prol da defesa de nossa dignidade, nós nos assemelharemos a uma pedra. Doravante, comparar o nosso comodismo com uma pedra pode ser uma ofensa a ela. A pedra, aparentemente acabada e estagnada, mostra seu inacabar através de seu desgaste, interagindo assim com o seu meio. O ser humano, inerte diante de uma iminente tentativa de ser ferido na sua dignidade, comporta-se pior que uma pedra. Assim, quem se comporta de forma acabada corre o risco de ser mais apático que uma pedra. “Na realidade quem tende à perfeição está fixo, estacionado. Não se move nem a passos de tartaruga.” ²⁹⁴ Por esses mesmos motivos, não toma a iniciativa de se solidarizar com o outro, nem que seja para seu próprio benefício.

A sociedade baseada numa *pedagogia no limite* motiva os seus sujeitos a estabelecerem uma relação de confiança. Numa linguagem mais filosófica, significa

²⁹³ CAMUS, Albert. *O homem revoltado*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997. p. 29.

²⁹⁴ PETER, 1997, p. 8.

afirmar que a *Pedagogia do Limite* ou *Pedagogia Altertranscendente* incentiva o *eu* a acolher o *outro* e, junto dele, solidarizar-se e auxiliá-lo no que for possível ou necessário ao seu bem-estar. Do mesmo modo, permite percebermos que necessitamos do *outro* para conquistarmos os direitos humanos. Esses direitos são de todos e são conquistados de forma coletiva. Ocorrem por meio de uma solidariedade coletiva e, da mesma forma, são protegidos contra possíveis ataques à dignidade da pessoa humana.

2.3.3.4 *Altertranscendência no limite: confiança, autonomia e benquerer*

Para a pessoa humana poder confiar no *outro* e exercer com o *outro* uma solidariedade coletiva em prol de seus direitos, é necessário resgatar as relações de confiança perdidas. Esse resgate capacita o ser humano a se reconciliar com sua finitude, sua imperfeição. Com isso, ele se assume como humano, encontra-se com seu *eu mendicante* e consegue ir ao encontro do limite do *outro*. No entanto, antes disso ocorrer, é preciso ressignificar a sua carência de estímulos, constituída pela possível ausência de seus responsáveis, durante os primeiros cinco anos de vida. A metodologia da *Pedagogia da Altertranscendência* novamente nos auxilia nesse sentido. Vejamos como ocorrem estas ressignificações:

A atividade essencial da professora ou do professor, na *Pedagogia da Altertranscendência*, será a de “acreditar na educanda ou no educando”, para que eles se sintam dotados de confiança. Dessa forma, sentir-se-ão seres humanos dignos de serem apostados. O que ocorre é que a educanda e o educando enxergarão seu valor e sua dignidade expressos no rosto de quem educa. Assistirão a seu valor e sua dignidade refletidos no olhar da educadora ou do educador. Isso se dá porque aquele que educa se assume no seu *eu* e consegue ir ao encontro do limite da educanda e do educando. Só podemos ir ao encontro do limite do *outro*, no momento em que assumirmos nosso limite, que se dá na autoaceitação e no autoperdão. Dar-se-á o *amar-se*. Pois amamos na mesma medida em que nos amamos.

Nossa autoestima conquistada pela autoaceitação (na autocompaixão) levar-nos-á ao acolhimento do *outro*. Amando-nos poderemos dar amor. E, dando amor e

bondade, poderemos perceber a dignidade do outro. Percebendo a dignidade do outro poderemos acreditar, apostar e confiar nele. Confiando, apostando e acreditando poderemos expressar apoio a quem foi ferido nos seus sonhos, na sua autoestima, nos seus valores humanizantes. Assim, poderemos ser espelho de dignidade a quem precisa. Tornar-nos-emos causadores de autoestima no outro. E a/o educadora/o desencadeará processos emancipatórios e transcendentais a partir da *pedagogia da altertranscendência*, ou seja, *no limite*.

2.4 Considerações finais

Diante do que se tem exposto sobre a empatia como fonte de altertranscendência sugere-se duas possíveis contribuições:

Uma seria a de que a docência empática oportunizaria um ambiente de confiabilidade capaz de instigar no educando o acolhimento da sua finitude como forma de acolher a alteridade do outro.

A outra possibilidade da altertranscendência para a metodologia da professora ou do professor de Ensino Religioso seria a de reatar os laços de confiança perdidos pela educanda ou pelo educando no decorrer de sua história pessoal, onde o *objeto transicional* do Transcendente pode ser resgatado, ressignificado ou esquecido como forma de habilitar ou reabilitar um melhor relacionamento entre os sujeitos e suas figuras parentais.

Atualmente, bem sabe-se pelos estudos da Psicologia que o distanciamento entre os pais e filhos, nos primeiros cinco anos de vida, gera a experiência de que não se foi cuidado, confiado, acreditado e não se foi apostado.²⁹⁵ Sabe-se, por exemplo, por meio de James Fowler²⁹⁶, que isso tende a se repetir na relação pessoal com o Transcendente durante a experiência religiosa. Tese também defendida por Ana-Maria Rizzuto. A título de conclusão, registra-se, como tarefa primordial desse componente curricular, auxiliar na ressignificação de quem não aprendeu a ser confiado.

²⁹⁵ Na vida adulta um dos sintomas disso é a ansiedade acompanhada da depressão.

²⁹⁶ FOWLER, 1992.

Tanto o estudo da experiência religiosa transcendental, como a promoção de momentos em que se possam oportunizar experiências religiosas (em sala de aula ou não, formalmente ou informalmente) podem colaborar nessas ressignificações. Mas é, acima tudo, na relação do corpo docente do Ensino Religioso com seu corpo discente que haverá profundos condicionamentos que migram de relações marcadas pelo abandono afetivo para atitudes de confiança, cuidado e presença. Assim, a educanda e o educando sendo apostados, cuidados na relação com seu corpo docente, podem recuperar as suas autoestimas, imbricadas pelo seu passado de desconfianças e da carência de estímulos.

Quem pode proporcionar tais ressignificações? A *Pedagogia da Altertranscendência* como metodologia do Ensino Religioso pode cumprir essa função específica. Onde esse componente curricular se fundamenta para isso? No próprio conteúdo programático específico de Ensino Religioso: os estímulos derivados da experiência humana com a pessoa do Transcendente.

A título de finalização desse texto, podemos afirmar que a *Pedagogia da Altertranscendência* permite abordarmos a diversidade cultural e religiosa de uma forma muito mais tranquila, pois o corpo discente estaria ambientado para acolher o *outro* nas suas diferenças/peculiaridades e, com ele, instrumentado para revitalizar uma relação de cuidado, respeito e acolhida. Pressupostos esses indispensáveis para a práxis de um diálogo interreligioso e cultural.

CONCLUSÃO

O uso do conceito de alteridade empática em Winnicott possibilita o ser humano colocar-se no lugar do outro. Pela sua psicanálise é fundamental que em torno dos seis meses de idade a criança tenha por perto a mãe para expressar sua pulsão agressiva pela sobrevivência exigida pelas necessidades fisiológicas. A mãe precisa estar nesse processo para mostrar que ela sobrevive aos seus ataques para que diante disso possa haver o reconhecimento de que há um não-eu amoroso e que pelo sentimento de culpa possa existir um comportamento empático por parte do infante que será a base para as situações empáticas na infância. Num caso grave de privação desse processo em que, posteriormente, nas novas fases do desenvolvimento não houve como ressignificar a “destruição do seio”, pode gerar um adulto psicopata: o que é o psicopata a não ser aquele que está ainda a “destruir o seio da mãe” para poder sentir-se real e uma pessoa única? O problema é que, nesse caso, a sociedade não pode se dar ao luxo de sobreviver, empaticamente falando, a um psicopata. Mas talvez possa evitar isso. Lembramos o genocídio ocorrido da escola carioca de Realengo. Aquele menino quieto, reservado, não fora totalmente deixado de lado pelo fato de que “não incomodava”? Será que seus históricos de descuido, privação ou carência afetiva não foram reforçados pelos incidentes de *bullying* na escola? E que a partir disso fora cobrar a sua ausência de afeto por meio da sociedade – essa onde ele reelabora suas experiências de cuidado? Não podemos afirmar isso levemente. Mas podemos a partir do *fenômeno transicional* e do conceito de empatia em Winnicott colocar essa possibilidade como fonte de pesquisa e investigação.

A partir da psicanálise de Winnicott podemos colocar os temas do Ensino Religioso como fonte de curiosidade epistemológica, imaginação, fantasia, criatividade, aprendizagem. O *fenômeno transicional* vive desses elementos. Eles não são palpáveis e nem objetiváveis, contudo, permitem a própria objetividade da ciência e todas as demais manifestações culturais. São elementos presentes desde o início da religiosidade humana. O que é a religiosidade senão uma curiosidade epistemológica capaz de dar significado ao modo de ser no mundo? O que é

religiosidade humana senão a imaginação capaz de administrar os limites humanos e fazê-los transcender para novas realidades do impossível para o possível? Ela é o não contentamento com o dado, mas do que se pode fazer com ele. Assim religiosidade é sempre símbolo porque aponta para algo além da própria realidade no sentido de imaginar uma nova realidade. É uma imagem de uma nova realidade capaz de levar à ação dessa imagem. Enquanto a imagem permanece, ela é uma ilusão de que o impossível é possível. É apenas o prévio sentimento fantasioso de algo que ainda não aconteceu, mas possível de ser feito. Quando a imagem se torna ação, a ilusão se esvazia para ser uma nova realidade. Isso é religião. Talvez por esse motivo a religiosidade seja o coração da cultura ou de todas as demais manifestações culturais. Trabalhar a diversidade cultural no Ensino Religioso é fazer esses elementos surgirem no ambiente escolar como sonhos de novas possibilidades. É contribuir para a imaginação, a criatividade, a aprendizagem e a autonomia dos sujeitos. O que é a aprendizagem são a manipulação dos objetos da cultura e deles reinventar o próprio viver humano? Poderia a ciência ter possibilitado a chegada do ser humano sem a imaginação, a fantasia e o sonho?

Como *fenômeno transicional* o Ensino Religioso precisa ser coerente com sua proposta conteudista para conseguir forjar um ambiente de acolhida e aconchego como reavivamento dos cuidados iniciais da infância e, como tal, possibilitar a aprendizagem, a criatividade e, desse modo, promover a autonomia dos sujeitos. Como se defendeu, a aprendizagem não ocorre eficazmente sem um ambiente de acolhida aos moldes dos cuidados parentais da tenra infância. Nesse sentido o Ensino Religioso seria coerente com a proposta de acolhida da diversidade religiosa sem exclusivismos e sem proselitismos. Para o professor ser coerente com essa proposta ele deve ter uma atitude de acolhida. Essa acolhida foi proposta por meio do conceito de empatia de Winnicott e da capacidade do profissional do Ensino Religioso gostar daquilo que leciona. Além disso ele precisa ter domínio do assunto, do contrário, criará um ambiente de desconforto, insegurança e desconfiança. Segurança, aconchego e confiança são elementos indispensáveis para um ambiente facilitador da empatia e da aprendizagem.

A empatia em Winnicott estabelece os limites e o acolhimento dos limites. Quando os cuidados parentais foram bem sucedidos, há a noção clara de um EU

SOU capaz de diferenciar-se de um não-eu, ou seja, um sentir vivo e autônomo. Quando a noção de EU SOU não foi bem constituída, a empatia também não foi integrada porque a pulsão agressiva pela sobrevivência biológica não foi bem integrada à pulsão amorosa. Diante disso quando não há a clara noção de um EU SOU, há uma sensação de que tudo é possível acompanhado de uma ausência de empatia. É preciso surgir o EU SOU durante a “destruição do seio” para haver a desilusão do controle onipotente para a noção de um EU SOU separado de um não-eu que não pode mais tudo que imaginava e que depende do outro para poder continuar a ser amado. Ou seja, somente na percepção do limite humano pode haver a noção de finitude e essa finitude para continuar existindo depende de um outro limite: o limite do seu não-eu, o limite do outro, a finitude do outro. Portanto, é à medida em que se acolhe o seu próprio limite que se torna possível acolher o outro. Do contrário não há alteridade, não há possibilidade de acolher as diferenças de forma empática. Nesse sentido a empatia não se dá tanto por uma simpatia no sentido de que se faz o bem a alguém por retribuição, mas porque a sobrevivente empatia nos dá noção de que precisamos da finitude do outro para continuar sendo.

A partir do grupo focal há uma sinalização de que o trabalho de conteúdos numa visão interreligiosa, não exclusivista e não proselitista gera a acolhida do outro a partir do exercício da acolhida da religiosidade *alter* ou do deixar a religião alheia ser ela mesma, ou seja, sem pré-juízos de verdades exclusivistas.

Esta última perspectiva depende de um ambiente facilitador por parte do educador para os educandos se sentirem confiantes para discutir, posicionar-se ou discordar (sem ameaças, sem boicotes) dos conteúdos propostos. Ou seja, precisa de uma empatia capaz de sobreviver aos possíveis comportamentos inadequados e, assim, criar um ambiente de confiança capaz de forjar o saber ouvir. Quando o ambiente facilitador existe por iniciativa do docente, há a possibilidade para os discentes poderem ser eles mesmos, sentindo-se vivos, aceitos e acolhidos para se expressarem. Esse ambiente possibilita que o trabalho de temas da diversidade religiosa gere uma similaridade comportamental de acolhida ao outro. Portanto, acolher o limite da outra religiosidade ou simplesmente do outro, por meio de um ambiente empático, é uma forma de se transcender a partir do outro. Ou seja, **altertranscendência**.

A acolhida do outro por meio de um ambiente facilitador que trabalhe temas da diversidade religiosa renova as experiências de cuidado e assim reforça as atitudes empáticas ou resgata situações de pouco cuidado – pela sobrevivência do professor às agressividades próprias de quem é carente – levando a inaugurar situações de empatia pelo ambiente de empatia sobrevivente no meio escolar.

O mesmo ambiente ou reforça as imagens parentais do Transcendente ou as esmaece ou as resgata. Qualquer uma dessas situações, geradas por um ambiente facilitador do professor, contribui para uma imagem psicologicamente saudável do *objeto transicional* do Transcendente. Uma imagem psicologicamente saudável é aquela que auxilia num adequado relacionamento dos sujeitos com suas experiências parentais do passado. Com isso até uma imagem representacional sadia de um ateu permite um bom relacionamento com o passado de seus provedores, o que lhe possibilitará um profícuo desenvolvimento do seu *fenômeno transicional* durante toda a sua vida por meio de suas atividades criativas.

Esse ambiente empático do professor do Ensino Religioso permite que o *objeto transicional* do Transcendente tenha um feliz uso na sua ligação das experiências dos cuidados parentais com as demais atividades culturais da existência. Um *objeto transicional* bem resolvido permite uma imagem psicologicamente positiva, capaz de fazer da existência um lugar criativo, capaz de fazer com que um sujeito tenha autonomia psíquica, tenha uma boa solução para o convívio com suas imagens parentais e, assim, possa ser realizado com o que é, com o que faz no seu ambiente de trabalho ou realizado com seus demais relacionamentos afetivos.

Como finalização cabe uma observação quanto à altertranscendência promovida pelo professor do Ensino Religioso e quiçá também por docentes de outros componentes curriculares: muito se defendeu a essa metodologia como fundamental para relação professor-aluno. No entanto, seria ingênuo afirmar que a altertranscendência seja a resposta para todas as soluções para a educação. Há problemas emitidos pelo tecido social – que muitas vezes se mostra bastante desestruturado – capaz de dificultar a aprendizagem no meio escolar. Mesmo que uma escola de periferia, por exemplo, tenha enorme gama de projetos voltados para a integração, para a valorização pessoal e da autoestima discente e para as famílias da comunidade escolar, isso não é garantia para o sucesso da altertranscendência.

Às vezes a fome, o ódio e a delinquência são tão imensos que a escola pode não “sobreviver”.

Outro aspecto a apontar é a juventude cibernética um tanto distraída, desatenta em sala de aula pelo acesso de informação midiática tomada por um turbilhão de dados muitas vezes desconexos, desencontrados, fragmentados e levianos. O que fazer para comunicar o *handling* didático necessário para apreender a curiosidade epistemológica desses aprendentes dessa era digital da informação? Nesses dois últimos casos parece que o *handling* do professor fracassa e sem o *handling* também não pode haver *holding*.

Mesmo assim julga-se válido o *holding* como altertranscendente quando no ambiente escolar for possível a comunicação do *handling*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALETTI, Mario. A figura da ilusão na literatura psicanalítica da religião. *Psicol. USP [online]*. vol.15, n.3, 2004. p. 163-190.

ALVES, Rubem. *O Enigma da Religião*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1984.

ARMANGE, Marcos Augusto. Para Além do Conceito de Utilidade no Estudo da Religião. In: SCHAPER, Valério Guilherme et al. *A Teologia Contemporânea na América Latina e no Caribe*. São Leopoldo: Faculdades EST/Oikos Editora, 2009.

BUENO, Francisco da Silveira. *Grande Dicionário Etimológico Prossódico da Língua Portuguesa*. 4 v. São Paulo: Editora Saraiva, 1965.

CAMUS, Albert. *O homem revoltado*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CASTRO, Evanor Daniel de. Cultura Guarani e Fenomenologia Material. In: CONGRÈS INTERNATIONAL À L'OCCASION DE L'OUVERTURE DU FONDS MICHEL HENRY. *Que peut un corps?*. Louvain-la-Neuve: UCL, (2010a).).

CONSELHO INDÍGENA MISSIONÁRIO apud MARKUS, Cledes. A Terra na Perspectiva dos Povos Indígenas. In: CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA (orgs). *Terra e Alteridade: pesquisas e práticas pedagógicas em Ensino Religioso*. São Leopoldo: Oikos; Nova Harmonia, 2007.

CUNHA, Antônio Geraldo. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, (1982c).

DICIONÁRIO OXFORD ESCOLAR. 3 ed. Oxford: Oxford University Press, 2009

ELIADE, Mircea. *Mito do eterno retorno*. São Paulo: Mercuryo, 1992.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO POÇO DAS ANTAS. *Grupo Focal: 2º ano*. Poço das Antas: Evanor Daniel de Castro, 2010.

ESTEVES, Carolina Marocco; BORGES, Edson Sá. O resgate do vínculo mãe-bebê: estudo de caso de maus tratos. *Psicol. Cienc. Prof.*, Brasília, v. 27, n. 4, dez. 2007.

p. 765 Disponível em
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007001200015&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 maio 2011.

FONAPER. *Ensino Religioso*: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola. Caderno Temático N° 1. Curitiba, 2000.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Religioso. 1. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FOWLER, James. *Os estágios da fé*. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

FRANCO, Sérgio de Gouvêa. O Brincar e a Experiência Analítica. *Ágora* (PPGTP/UFRJ) ^{JCR}, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, v. VI, n. 1, p. 45-59, 2003. p. 140-155.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. (coleção leitura).

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FRELLER, Cintia Copit. Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem. *Psicol. USP [online]*, vol.10, n.2, 1999. p. 189-203, 1999.

GARCIA, C. A. O conceito de ilusão em psicanálise: estado ideal ou espaço potencial?. *Estudos de Psicologia* (Natal), v. 12, p. 169-175, 2007.

GENARO JUNIOR, Fernando . Considerações sobre a constituição do self e da religiosidade da pessoa humana. *Estudos de Psicologia* (PUCCAMP. Impresso), v. 25, 2008. p. 527-533 .

GOMES, Katia Pavani da Silva. O manejo de crianças adotadas a partir da teoria Winnicottiana. *Aprender*, Vitória da Conquista, ano VI, n. 11, 2008. p. 227-232.

GROSS, E. . Hermenêutica e religião a partir de Paul Ricoeur. *Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião* ^{JCR}, Juiz de Fora, v. 2, n. 1, p. 41, 1999.

HUONLINE. *Narrar Deus numa sociedade pós-metafísica*: Possibilidades e impossibilidades. São Leopoldo: Unisinos, n. 309, set. 2009.

KLEIN, Liane Kunz.. *A Função da Família na Aprendizagem do Sujeito*. 2010. Trabalho de Conclusão (Bacharel em Psicopedagoga) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2010. 55 f.

LA BARRE, Weston. apud RIZZUTO, Ana-Maria. *O Nascimento do Deus Vivo: um estudo psicanalítico*. São Leopoldo: Sinodal, 2006.

MACIEL, Maria Regina. A Questão da Intersubjetividade no Espaço Escolar e os Processos de Subjetivação Contemporâneos. In: *TEIAS*: Rio de Janeiro, ano 5, nº 9-10, jan/dez 2004. p. 1-9.

MAIA, Maria Vitória Campos Mamede; ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas; VILHENA, Junia de e BITTENCOURT, Maria Inês. "Crianças 'impossíveis': quem as quer, quem se importa com elas?". *Psicol. estud. [online]*. vol.12, n.2, 2007. p. 335-342.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO *Parecer CNE/CEB Nº:11/2010*, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2010.

_____ *Parecer CNE/CEB nº 7/2010*, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de julho de 2010.

OLIVEIRA, Sonia B. C. CASTRO, L. R. de. Pesquisa-intervenção: uma experiência de transicionalidade no espaço escolar. In: *III Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira Juventudes no Mundo Contemporâneo: desafios e perspectivas*, 2008, Goiânia.

PAIVA, Geraldo José de. Ensino religioso: como ensinar? – apontamentos psicológicos In: WACHS, Manfredo Carlos; FUCHS, Henri Luiz; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí; REBLIN, Iuri Andreas. *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas*. São Leopoldo: Faculdades EST; Editora Sinodal; CAPES, 2010. (VII Simpósio de Ensino Religioso).

PELLAUER, David. *Compreender Ricoeur*. Petrópolis: Vozes, 2009.

PERESSON TONELLI, Mário Leonardo. Pedagogias e Culturas In: SCARLATELLI, Cleide da Silva; STRECK, Danilo; FOLLMANN, José Ivo. *Religião Cultura e*

Educação: interfaces e diálogos. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006. (coleção humanitas).

PETER, Ricardo. *Respeita teus limites*. São Paulo: Paulus, 1997.

PIAZZA, Waldomiro. *Religiões da Humanidade*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

POLENTO, Maria Lucila. A Concepção do Brinquedo na Teoria de Winnicott In: OUTEIRAL, José Ottoni; GRAÑA, Roberto Barberena. *Donald W. Winnicott: estudos*. Porto alegre: Artes Médicas, 1991.

POZZER, Adecir. A alteridade e a Religiosidade do Aluno na Aula de Ensino Religioso. In: CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA (orgs), 2007.

REICH, W. *A função do orgasmo: Problemas econômico-sexuais da energia biológica* (M. G. Novak, trad.). São Paulo: Brasiliense, 1978. (Trabalho original publicado em 1942).

RIBEIRO, Maria José. *Reflexões sobre Educação e Experiência Cultural em D. W. Winnicott*. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 2009, São Paulo – SP: Universidade Presbiteriana de Mackenzie, 2009. p. 1-2. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/18.pdf>.

Acesso em: 24 maio 2011.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1977.

RICOEUR, Paul. Mito e História. In: ENCICLOPEDIA DELLE RELIGIONI, Dirigida por Mircea Eliade, Vol I, Oggetto e Modalità della Credenza Religiosa, Jaca Book, 1993. p. 372-381. Tradução: Paulo Dullius.

SANTEIRO, Tales Vilela; SANTEIRO, Fabíola Ribeiro de Moraes; ANDRADE, Irene Rodrigues de. Professor facilitador e inibidor da criatividade segundo universitários. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 9, n. 1, Abr. 2004 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 Jun. 2011. doi: 10.1590/S1413-73722004000100012.

SANTOS, Hugo. Religion y Transicionalidad a partir de la teoria de Donald Winnicott: aportes para uma psicología de la experiência religiosa. *Cuadernos de Teologia* (Instituto Universitario ISEDET), Buenos Aires, Argentina, v. XXIII, p. 231-255, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.

SIDEKUM, Antônio. Saber cuidar a Terra: saber viver a alteridade. In: CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA (orgs). *Terra e Alteridade: pesquisas e práticas pedagógicas em Ensino Religioso*. São Leopoldo: Oikos; Nova Harmonia, 2007.

SILVA, Nilce da; COSTA, Patrícia Cláudia da; PICCHIONE, Marta Serra Young. Sociedade de Consumo: é possível ser criativo?... In: *Aprender*, Vitória da Conquista, ano VI, n. 11, 2008. p. 241-260.

SOCIEDADE DE PSICANÁLISE DA BARRA. *Violência e Exclusão segundo a Abordagem Winnicottiana*. Disponível em: <<http://www.spbarra.org/conteudo/violencia_exclusao_segundo_abordagem_winnicottiana.pdf>> Acesso em 23.05.2011. (grifo do autor)

TILLICH, Paul. *Dinâmica da Fé*. São Leopoldo: Sinodal, 1974.

_____. *Teologia da Cultura*. São Paulo: Fonte Editorial, 2009, p. 83

TOLEDO, Sabrina Penteadó Ribeiro de. *Integração, Personalização e Realização: a teoria do desenvolvimento emocional de Winnicott*. 2008. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Ciências Humanas e Saúde do Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. 103 f.

WHITROW, G. J. *O tempo na História: concepções do tempo da pré-história até os nossos dias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

WICKERT, Tarcísio Afonso. Terra, Ensino Religioso e Alteridade. In: CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA (orgs), 2007.

WINNICOTT, Donald Woods. O Destino do Objeto Transicional. In: WINNICOTT, Clare; SHEPHERD, Ray; DAVIS, Madeleine (orgs). *Explorações Psicanalíticas: D. W. Winnicott*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____ *A criança e o seu Mundo*. 6 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos S. A., (1982c).

_____ John Bowlby. In: WINNICOTT, Clare; SHEPHERD, Ray; DAVIS, Madeleine (orgs). *Explorações Psicanalíticas*: D. W. Winnicott. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____ John Bowlby. In: WINNICOTT, Clare; SHEPHERD, Ray; DAVIS, Madeleine (orgs). *Explorações Psicanalíticas*: D. W. Winnicott. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____ *La Familia y el Desarrollo del Individuo*. 4 ed. Buenos Aires: Hormé, 1995.

_____. *Natureza Humana*. Rio de Janeiro: Imago, 1990a.

_____ Notas sobre o Brinquedo In: WINNICOTT, Clare; SHEPHERD, Ray; DAVIS, Madeleine (orgs). *Explorações Psicanalíticas*: D. W. Winnicott. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____ *O ambiente e os seus processos de maturação*: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. 3. ed. Porto alegre: Artes Médicas,1990b.

_____ *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____ O Conceito de Regressão Clínica Comparado com o de Organização Defensiva. In: WINNICOTT, Clare; SHEPHERD, Ray; DAVIS, Madeleine (orgs). *Explorações Psicanalíticas*: D. W. Winnicott. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

_____ Observações Adicionais sobre a Teoria do Relacionamento Parento-Filial In: WINNICOTT, Clare; SHEPHERD, Ray; DAVIS, Madeleine (orgs). *Explorações Psicanalíticas*: D. W. Winnicott. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____ *Os bebês e suas Mães*. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 54.

_____ Sobre as bases do self no corpo. In: WINNICOTT, Clare; SHEPHERD, Ray; DAVIS, Madeleine (orgs). *Explorações Psicanalíticas*: D. W. Winnicott. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____ *Tudo Começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes,1988.