

**Winnicott e a educação hoje: uma reflexão
a partir dos conceitos de moralidade,
criatividade e agressividade**

*Maria Regina Maciel**

Resumo: O artigo parte da constatação de duas características presentes no cotidiano escolar hoje: a apatia e a violência banalizada. O texto busca as contribuições do pensamento de Winnicott para a educação, fundamentalmente, suas noções de moralidade, criatividade e agressividade.

Palavras-chave: Winnicott. Educação. Moralidade. Criatividade. Agressividade.

**Winnicott and education today: a reflection based on the concepts of
morality, creativity and aggressiveness**

Abstract: This paper's starting point is the verification of the existence of two characteristics in today's school life: the apathy and the banal violence. The paper refers to the contributions of Winnicott to education, primarily his notions of morality, creativity, and aggressiveness.

Key-words: Winnicott. Education. Morality. Creativity. Aggressiveness.

* Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da UERJ. E-mail: mreginamaciel@terra.com.br

Introdução

Ao pensarmos sobre a educação na contemporaneidade, tomamos como ponto de partida as idéias de Cambi (1999). O autor propõe uma reconstrução/interpretação da história da pedagogia ocidental ao mostrar a passagem da “história da pedagogia” (saber unitário, preocupado com os princípios ideais da formação humana) para a “história da educação” (saber mais aberto e plural, ligado aos contextos em que se insere). Segundo Cambi (1999), no que tange à educação, a modernidade apresenta uma antinomia constitutiva entre a dimensão da libertação (emancipação) e a dimensão do domínio (conformação). De certa forma, a contemporaneidade não foge desta antinomia.

É possível, entretanto, afirmar a existência de características mais específicas da atualidade. Numa análise do mundo contemporâneo, encontrada num jornal de grande circulação no Rio de Janeiro em setembro de 2007, por exemplo, destacamos o seguinte trecho: “Sem disposições morais e coletivas bem compreendidas e sem entender o caráter socialmente útil da virtude, só resta aos cidadãos o seu próprio temperamento, apático ou violento” (DELGADO, 2007). No cotidiano escolar também percebemos a existência de freqüentes relatos que nos apontam para os mesmos fenômenos: a apatia e a violência banalizada.

É comum ouvir de professores comentários acerca do desinteresse por parte dos estudantes. Por outro lado, também ouvimos professores relatarem o medo que sentem da reação daqueles, por exemplo, a uma possível reprovação ou comentários sobre indisciplina desses mesmos alunos. Sabendo que as Escolas estão sempre inseridas em seus contextos, podemos afirmar que elas não deixam de espelhar características presentes na sociedade contemporânea.

Autores do campo das ciências sociais podem nos auxiliar na reflexão sobre as características da sociedade em que vivemos. Lipovetsky é um que se refere ao tema específico da apatia e da violência

enquanto traços de muitas subjetividades atuais. Ele analisa a postura desencantada e monótona da sociedade “pós-moderna” sobre o que é novo, introduzindo o fato de estarmos numa sociedade que conseguiu neutralizar na apatia aquilo que a fundamenta: a mudança. Para este autor, a era do consumo acentua a pacificação dos comportamentos e, em particular, faz diminuir a frequência das rixas e da violência física atrelada a algum projeto histórico. Assiste-se a conflitos violentos; estes porém já não são inseridos num projeto coletivo, mais amplo. São sem programa nem ilusões: “violência *hard*, desencantada” (LIPOVETSKY, 1993, p. 204). Entre as contribuições deste autor, portanto, destaca-se como ponto mais relevante a sua noção de apatia distante de qualquer emoção duradoura, com o que se pode contemplar a possibilidade de estarmos em um momento de pacificação dos comportamentos que apenas é entrecortado por atos de violência sem qualquer objetivo.

Diante dessas características da sociedade contemporânea e pensando no cotidiano escolar atual, vamos nos reportar à teoria de Winnicott, um autor que vem sendo discutido tanto no campo da psicanálise quanto no campo da educação e das ciências sociais. Como o estudo desses conceitos, mais especificamente, os de moralidade, de criatividade e de agressividade, podem nos auxiliar a pensar e praticar a educação hoje? Veremos, primeiramente, a teoria winnicotiana articulada a esses três conceitos aos quais nos reportaremos de forma introdutória. Posteriormente discutiremos as implicações para a educação das noções winnicotianas citadas, quando articuladas às características da sociedade tal como agora se encontram.

A moralidade em Winnicott

A raiz da moralidade em Winnicott está no favorecimento do ambiente que garanta um amadurecimento. Isto, diferentemente da psicanálise freudiana que, partindo da situação edípica como estruturante do sujeito, privilegia a lei, a proibição. Em Winnicott, os ideais não

são impostos, não vem de fora do indivíduo. Eles são desenvolvidos pela criança. Em outras palavras, ao contrário da autoridade imposta e necessária do paradigma freudiano, o ideal é algo a ser construído pela criança. O texto principal deste autor sobre o tema é “Moral e educação” (WINNICOTT, 1983/1963a) onde afirma que há, em cada ser humano, uma moralidade inata, ou seja, uma tendência a tornar-se responsável por suas ações.

Seguindo afirmação de Loparic (2000, p. 302), indicamos a existência de momentos integrativos que, por sua vez, constituirão a moralidade de um adulto. Primeiro, o surgimento no bebê diante da dependência absoluta, de um modo de ser chamado por Winnicott de “bondade original”. Podemos dizer que, neste momento, há a constituição do sentimento de algo que é bom (que facilita) e de algo que é mau (que impede o amadurecimento). A coisa boa é o colo da mãe que o bebê “incorpora” e, assim, pode agir no mundo. É isto o que se constitui na “bondade originária” que será projetada para fora, constituindo a idéia de Deus, por exemplo. Porém, se o ambiente for mau, o bebê “registra” o mau e “re-age” ao mundo.

Em seguida, já com a diferenciação entre eu/não-eu, surge a responsabilidade para consigo mesmo e com os outros. O bebê percebe que não pode existir se continuar destruindo o que ama. A agressividade impiedosa, com a repetição de “ciclos benignos”, como veremos mais adiante, torna-se preocupação, concernimento. A criança ficará atenta à reparação.

Segue-se a estes momentos a socialização do código moral pessoal que passará ao estágio de moralidade adulta. Com relação ao código moral externo a ser ensinado à criança – posto que a criança está em interação e o desenvolvimento da sua moral não deixa de necessitar do externo –, Loparic (2000, p. 310) acrescenta que “não se deve contribuir para a culpabilização da criança, mas, pelo contrário, para a sua desculpabilização, ao preço de uma socialização criativa que abre o caminho das ‘virtudes’”.

A criatividade

O conceito de “criatividade primária” não deve ser entendido como “pulsional”, ao menos no sentido conferido a este termo no modelo freudiano (dualidade pulsional com seus objetivos de destruição/ligação). Winnicott não parte da teoria pulsional freudiana nem considera um caráter regressivo das pulsões na sua busca do inorgânico que visa a um estado que já teria havido. Com os termos “criatividade primária” e *self* que se realiza como processo, ele marca diferenças com relação à psicanálise tradicional, principalmente no que diz respeito ao modelo intrapsíquico desta última.

Em Winnicott, o que nos leva a agir é uma motilidade relacionada à continuidade da existência. Na obra desse autor, há um vínculo entre o viver criativo e o viver propriamente dito, no qual as disposições ambientais são inteiramente incluídas na capacidade de criar. Segundo o autor, as ações criativas, tal como aparecem no brincar, por exemplo, “vinculam o passado, o presente e o futuro” (WINNICOTT, 1971b/1975, p. 151). Elas permitem experiências que colaboram com o sentimento de continuidade da existência. E é esta continuidade o que, finalmente, possibilita o sentimento de que “a vida é digna de ser vivida” (WINNICOTT, 1971a/1975, p. 95).

O indivíduo que tiver a experiência de continuidade do sentimento de existência pode experimentar a não-integração inicial – no qual não se tem fronteiras delimitadas entre eu e não eu –, num movimento criativo. Se, ao contrário, o sujeito não tiver essa experiência, devido à ameaça de invasão ou ao abandono, poderá ocorrer, como defesa, uma experiência de inércia – de fechamento sobre si mesmo. Um fechamento sobre si que é defensivo e não originário.

Em seus textos, Winnicott deixa entender que o que há de natural no ser humano é uma “tendência inerente do indivíduo a crescer, a se integrar, a se relacionar com objetos, a amadurecer” (1959/1983, p. 125-126). No livro *Natureza Humana*, Winnicott afirma que “no início há a não-integração, não há vínculo algum entre corpo e psique e não

há lugar para uma realidade não-eu [...] Nesse estágio, a unidade é o conjunto ambiente-indivíduo [...] Ainda não existe um *self* individual capaz de discriminar entre o eu e o não-eu [...] não há um lugar a partir do qual olhar. No entanto, a semente de todo o desenvolvimento futuro está ali” (WINNICOTT, 1988/1990, p. 153).

Ainda em *Natureza Humana*, Winnicott acrescenta que, se tudo vai bem, o bebê cria o seio – objeto subjetivo (p. 130). Ele acredita que pode haver um “gesto espontâneo”, e que, na primeira mamada, o bebê pode ter, sim, uma contribuição pessoal a fazer não se restringindo a projetar aquilo que foi anteriormente introjetado. Para isto, no entanto, a inclinação da mãe para a tarefa de adaptar-se à necessidade do bebê é necessária, dando-lhe, portanto, a ilusão de que aquilo que ela lhe oferece foi criado pela necessidade deste bebê. Em outras palavras, a mãe oferece o seio justamente quando o bebê está alucinando o seio. Então o bebê tem a “experiência de onipotência”. Estamos aqui lidando com um paradoxo: o bebê cria o objeto, mas este estava ali esperando para ser criado.

Vejamos, agora, a criatividade relacionada aos fenômenos e objetos transicionais. Winnicott se refere tanto aos brinquedos de estimação quanto a fenômenos mais abstratos como as canções de ninar. Esses objetos são a primeira possessão não-eu. Eles nascem no momento de um primeiro vislumbre de discriminação ou de uma experiência de separação. Eles são internos e externos ao mesmo tempo. Nas suas palavras, “o objeto transicional jamais está sob controle mágico, como o objeto interno, nem tampouco fora de controle, como a mãe real” (WINNICOTT, 1953/1975, p. 18 e 24).

O que Winnicott chama de criatividade primária jamais deixa de ter sentido para o indivíduo, permanecendo nos objetos transicionais, no brincar, na arte, na cultura, etc. Deste modo, a experiência cultural está localizada no “espaço potencial” que começa no brincar infantil. Em seu livro *O brincar e a realidade*, Winnicott afirma que “o objeto transicional de um bebê normalmente se torna, gradativamente, descateixado, especialmente na medida em que se desenvolvem os interesses culturais”

(p. 30). Finalmente podemos dizer que criatividade é sinônimo de saúde psíquica, indivíduo saudável.

A agressividade

A agressividade, em Winnicott, se constitui, num momento inicial, sem intencionalidade agressiva. Ela faz parte da “expressão primitiva de amor” – “motilidade primitiva”. Só num segundo momento é que podemos falar de uma intencionalidade agressiva, quando ela é fruto de frustração. Ou seja, a agressividade/motilidade, quando encontra oposição do meio – “algo para empurrar” (WINNICOTT, 1950-1955/2000, p. 298) –, volta-se para o bebê, o que contribui para que este saia do momento de dependência absoluta e de seus onipotentes objetos subjetivos, para as experiências, potência dos objetos transicionais, capacidade para a agressão. A agressão é vista, portanto, em seus dois momentos de constituição: fonte de energia de um indivíduo e reação à frustração.

O primeiro momento diz respeito ao movimento infantil, que principia antes mesmo do nascimento, e que estabelecerá uma distinção entre o que é e o que não é o eu. Em *Natureza Humana*, por exemplo, ele se refere a esta motilidade afirmando que temos “poderosas forças biológicas” que “exigem ação” (WINNICOTT, 1988/1990, p. 57). Mas como esta agressividade primeira, da qual Winnicott tem uma visão positiva, pode tomar o caminho da destrutividade e não dar origem a experiências criativas? Como ela pode chegar a uma “tendência anti-social” ou até a uma “delinquência”?

Originalmente, como já visto, a agressividade é *ruthlessness*, ausência de compaixão, posto se dar antes da diferença entre o eu/não-eu. Somente ao se deparar com a oposição que vem do ambiente – bem como com os momentos de desilusão proporcionados pela mãe, e tendo o bebê a conseqüente diferenciação entre o eu e o não-eu – é que podemos falar em preocupação por parte do bebê.

Com respeito à preocupação, a tese de Winnicott (1963b/1983) é a de que esta “surge na vida do bebê como uma experiência altamente sofisticada ao se unirem, na mente do lactente, a mãe-objeto e a mãe-ambiente”. Esses dois termos, por seu turno, se referem a dois aspectos do cuidado com o lactente: a mãe possuidora do objeto que pode satisfazer as necessidades urgentes do lactente e a mãe que cuida. Enquanto a mãe objeto se torna alvo das excitações impulsivas do bebê; a mãe ambiente recebe afeição. Se a mãe-objeto sobrevive aos episódios dirigidos pelos impulsos do bebê e a mãe-ambiente, por sua vez, continua a ser empática com o lactente – bem como, do lado do bebê, este se movimenta no sentido de “fazer reparação”, ao unir as duas mães –, constitui-se um “ciclo benigno”.

Se este ciclo benigno for rompido, o concernimento não se estabelece e o bebê não poderá integrar a agressividade à sua personalidade. Como consequência, teremos: 1) inibição da capacidade de amar; 2) dissociação entre estados excitados e tranquilos; 3) o sentimento de tranquilidade não fica mais ao alcance; 4) a capacidade para brincar é perdida (WINNICOTT, 1988/1990, p. 94). Entendemos que o comportamento anti-social pode ser encaixado nestas últimas duas consequências.

As falhas do ambiente provocam os distúrbios no desenvolvimento emocional, como, por exemplo, psicose, atos anti-sociais, etc. Esses distúrbios dependem do momento de maturidade do ego do bebê. Nas palavras de Winnicott (1956/1999, p. 145): “o estado de maturidade do ego, possibilitando uma percepção desse tipo, determina o desenvolvimento de uma tendência anti-social em vez de uma doença psicótica”.

Com relação à psicose e aos atos anti-sociais, devemos nos referir a duas falhas ambientais no suporte das “necessidades egóicas”. Uma ocorrida na fase de dependência absoluta (privação que acarreta psicose) e a outra ocorrida quando o bebê já experimentou um ambiente suficientemente bom, mas perdeu (deprivação que acarreta ou tendência anti-social – roubo ou destrutividade – ou delinquência).

A deprivação, portanto, está na raiz da tendência anti-social (roubo e destruição) e da delinqüência. A criança anti-social não desenvolveu uma capacidade de se controlar, de ter um bom ambiente interno. Como afirma Abram (2000, p. 44-2) “a criança ou adolescente que manifesta a tendência anti-social perdeu os limites restritivos do ambiente, sendo inconscientemente levada a encontrá-los”. E se este pedido de ajuda não for compreendido pelo ambiente, “o comportamento anti-social da criança corre perigo de desenvolver-se em direção à delinqüência”.

A delinqüência se dá quando esta tendência já está instalada, quando é mais do que um pedido de ajuda acompanhado de esperança, por parte da criança, de ter o que um dia já teve. Nas palavras de Winnicott (1946/1999, p. 131), o delinqüente “torna-se cada vez mais inibido no amor e, por conseguinte cada vez mais deprimido e despersonalizado, tornando-se por fim incapaz de sentir a realidade das coisas, exceto a ‘realidade da violência’”. Em outros termos, o delinqüente, por ter perdido o sentimento de continuidade da existência, não considera nem a si mesmo nem ao outro, só percebendo a violência como única forma de “ser”. Frente a isto, Winnicott indica o caminho da estabilidade do ambiente quando são suficientemente jovens ou, mais tarde, a estabilidade lhes virá sob a forma de um reformatório ou cela de prisão.

Repercussões para a educação

Os conceitos discutidos acima, mesmo que de forma sintética, tocam de perto a questão da educação. Vejamos, primeiramente, a moralidade. Sabemos que o pensamento winnicotiano deve ser entendido à luz de sua teoria do amadurecimento e que a educação não é o foco principal do seu pensamento. Contudo, é possível inferir que o objetivo da educação, na visão do autor, é ajudar a criança em sua capacidade para estabelecer ideais. Na sua obra, um trecho que nos permite entrever esta assertiva é aquele em que – ao refletir sobre a transmissão de valores morais e culturais enquanto conquista pessoal e não algo a ser implantado

–, afirma: “na arte de viver, isto implica se dar exemplo à criança, não um melhor do que você realmente é, insincero, mas um exemplo aceitável e decente” (WINNICOTT, 1963/1983, p. 95).

Apoiados nas palavras de Loparic (2000, p. 311), acrescentamos que “a melhor maneira de proceder é ir mostrando à criança modos de vida ao mesmo tempo viáveis, realistas e decentes. O importante aqui não é a imposição de um código, de uma lei, de um ideal, mas a provisão de um exemplo de vida”. Devemos acrescentar, neste momento, um adendo a esta questão. Mesmo com tal postura, Winnicott não deixa de esclarecer, em seus textos, que faz parte da vida adulta uma certa impostura necessária, um falso *self* normal, nas atitudes que assegurem um lugar na sociedade.

A proposta deste artigo, portanto, é a de sustentar que educação em Winnicott não é submissão. Segundo suas palavras: “a obediência traz recompensas imediatas e os adultos confundem, com excessiva facilidade, obediência com crescimento” (WINNICOTT, 1963/1983, p. 96). Desta forma, a partir da visão winnicotiana, educação não se dá num movimento de fora para dentro, no qual a criança, por exemplo, incorporaria os conteúdos programáticos.

Vejamos o quanto a concepção de criatividade também nos leva a pensar o tema da educação. Sua teoria pode servir de modelo para se pensar o lugar do professor no ensino. Numa linguagem winnicotiana, o aluno que aprende bem não é aquele que aprende porque é submisso, mas sim porque teve seu “gesto espontâneo” acolhido. Em outras palavras, para o aluno aprender criativamente é preciso haver contenção, sem invasão, por parte do professor.

Num contexto feito o nosso, de queda dos ideais, favorecer ações criativas e responsáveis possibilita um movimento divergente das tendências à inércia ou aos atos violentos presentes na contemporaneidade. O professor que trabalha o lúdico, por exemplo, nos parece contribuir neste sentido.

Em outras palavras, sem uma base de criatividade, nos submetemos à realidade, ou seja, ao que está fora de nós e já estabelecido. Neste

sentido, cabe aqui uma pergunta: se a escola tiver somente um ensino e uma aprendizagem de conhecimentos pré-fixados pelos programas curriculares e seus textos didáticos, não estaremos contribuindo para a construção de sujeitos submetidos à realidade?

Foge ao escopo deste trabalho uma análise mais profunda da concepção de Escola a partir do pensamento winnicotiano. Todavia, podemos, neste momento, indicar algumas conseqüências desta teoria para o entendimento do papel da Escola. Esta pode ser também um lugar de criação. Isto se ela não trabalhar só no registro da realidade (nem tampouco somente no registro subjetivo), mas no espaço do “entre” (realidade interna e externa), espaço da brincadeira. É claro que a escola tem seu papel de transmissora da tradição – enquanto conjunto de conhecimentos acumulados. Mas o que é exposto pelo professor tem que ser significativo para o aluno. A criação se dá justamente aí, quando o instituído ganha um *outro* sentido. Ou seja, se torna re-criação de sentidos.

Entendemos que a Escola poderia se propor a receber os alunos de maneira equivalente ao que Winnicott chamava de “mãe-suficientemente boa”. Este conceito se refere à adaptação da mãe às necessidades do bebê, se refere às atitudes que a mãe toma para incluir o bebê no mundo e lhe permitir um desenvolvimento saudável. Winnicott (1956/2000) afirma que esta mãe passa por um estado de “preocupação-materna-primária” pouco antes de dar à luz e algumas semanas após o parto, no qual há uma intensa sensibilidade e identificação com o bebê ao ponto de ser difícil diferenciar um do outro. A “mãe-suficientemente-bona”, no entanto, ao reaver seu sentimento de *self* e desadaptar-se, possibilita uma constituição de identidade ao bebê.

Na etapa inicial da vida, o bebê, por sua vez, vai se organizando numa identidade. Não há inicialmente, portanto, uma personalidade estabelecida. O que há, neste instante inicial do desenvolvimento, é uma relação entre o bebê e o “objeto subjetivo” (que se refere ao ‘objeto’ criado pelo bebê e não distinto dele), relação na qual eles não se diferenciam. Neste momento, por parte do bebê, ainda não é possível se referir à subjetividade e ao objetivamente percebido. No entanto, a

partir dos cuidados maternos, o bebê vai podendo ocupar e conquistar uma identidade. Por isto, propomos um paralelo deste conceito com uma possível Escola que poderia trilhar um caminho semelhante ao permitir a construção de identidades singulares aos estudantes.

Neste mesmo sentido, o processo educacional pode ser relacionado ao caminho trilhado pelo paciente no *setting* analítico. Este *setting* se refere a um ambiente de *holding* dado ao paciente, que funcionaria como uma espécie de maternagem psicológica e física. O analista dispensaria um determinado cuidado que depende, por sua vez, das necessidades apresentadas. Nos propomos a relacionar o *setting* à Escola na medida em que esta possa proporcionar um ambiente seguro, que possibilite confiança, no qual o outro (o professor, por exemplo) possa exercer um papel no qual as dificuldades dos alunos possam ser acolhidas e suas competências trabalhadas. A aposta aqui é a de que, se assim a Escola se colocar, o aluno poderá ter seu “gesto espontâneo” acolhido e aprenderá como conquista.

Com relação ao terceiro conceito analisado (agressividade), a Escola que levar em consideração o que afirma Winnicott pode conceber que a criança que está destruindo, roubando, etc., precisa de cuidados. Existe aí um sinal de esperança neste comportamento, um pedido de ajuda. E não é só a questão dos limites que está em jogo. A criança precisa ser reconhecida em suas particularidades.

Vejamos este tema do reconhecimento a partir da teoria analisada. Para tal, tomemos a aproximação feita por Honneth (2003) ao trabalhar a necessidade do reconhecimento mútuo. Para este autor, a vida social é governada pelo imperativo de mútuo reconhecimento. Só é possível desenvolvermos uma relação-a-si, desde uma perspectiva dos parceiros, a quem nos endereçamos socialmente, numa interação. Ele acrescenta que, nesse reconhecimento mútuo, só podemos nos expandir se o outro não nos constrange. Honneth recorre a Winnicott e postula que a ação criativa acontece quando o indivíduo se depara com o ambiente que oferece resistência. A partir de sua perspectiva, podemos vincular criatividade e reconhecimento do outro.

Honneth propõe ver em que medida, empiricamente, se justificam as três divisões ou três esferas de interação ou padrões de reconhecimento intersubjetivo que, por sua vez, são, para ele, critérios para ser um indivíduo. Quais sejam: amor, direito (reconhecimento legal) e solidariedade. No que se refere à primeira dessas esferas, Honneth recorre, justamente, a Winnicott. Podemos afirmar que esta aproximação é pertinente, pois há referências nos textos de Winnicott que possibilitam aproximações entre amor (base de uma vida criativa) e reconhecimento. É o caso, por exemplo, da frase de Winnicott (1970/1994, p. 205): “Ser amado no início significa ser aceito”.

Esta última frase nos faz pensar sobre a apatia e a violência existentes no cotidiano escolar hoje. Parece importante, portanto, um espaço escolar que possibilite a convivência com a diferença e com a aceitação desta. A Escola, porém, não está sozinha neste caminho. Oferecer um bom “continente” inclui além de políticas públicas, a participação e parceria dos familiares. Neste processo, os vários participantes vão se entrelaçando numa espécie de rede. Uma rede de sustentação social na qual o professor encontra-se com os pais, com os outros profissionais envolvidos com aquele determinado aluno, etc. Neste processo, ninguém é excluído e isoladamente responsabilizado.

Referências

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

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

DELGADO, P. O sono da razão. **O Globo**, Rio de Janeiro, 30 set. 2007. Coluna Opinião.

HONNETH, A. Padrões de reconhecimento intersubjetivo: amor, direito, solidariedade. In: _____. **Luta por reconhecimento – a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**. Lisboa: Relógio d'Água, 1993.

LOPARIC, Z. A moralidade e o amadurecimento. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE O PENSAMENTO DE WINNICOTT – O HOMEM E SEU AMBIENTE: ENCONTROS E DESENCONTROS, 9., 2000. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000.

WINNICOTT, D. Alguns aspectos psicológicos da delinquência juvenil (1946). In: _____. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. A tendência anti-social (1956a). In: _____. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. A agressividade em relação ao desenvolvimento emocional (1950-1955). In: _____. **Da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

_____. A preocupação materna primária (1956b). In: _____. **Da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

_____. Classificação: existe uma contribuição psicanalítica à classificação psiquiátrica? (1959). In: _____. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artmed, 1983.

_____. Moral e educação (1963a). In: _____. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artmed, 1983.

_____. O desenvolvimento da capacidade de se preocupar (1963b). In: _____. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artmed, 1983.

_____. Sobre as bases para o self no corpo (1970). In: _____. **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. Objetos transicionais e fenômenos transicionais (1953). In: _____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. A criatividade e suas origens (1971a). In: _____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. O lugar em que vivemos (1971b). In: _____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **Natureza humana** (1988). Rio de Janeiro: Imago, 1990.

Recebido em: 6 de novembro de 2007.

Aprovado em: 21 de abril de 2008.