

O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott¹

Marie Claire Sekkel*

Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano. São Paulo, SP, Brasil

Resumo: O presente estudo tem como tema central o brincar, e parte do pressuposto de sua importância fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e da cultura. Trata-se de uma pesquisa teórica cujo objetivo é a discussão e articulação do conceito de brincadeira em Walter Benjamin e Donald Winnicott. Parte-se da introdução ao pensamento de Winnicott para em seguida colocá-lo em diálogo com algumas ideias de Benjamin sobre o brincar. Ambos os autores destacam a importância da brincadeira na cultura e colocam em evidência sua dimensão psicológica. Os fenômenos transicionais de Winnicott e a doutrina das semelhanças de Benjamin apontam para o instante em que se criam as condições culturais, históricas e psicológicas para a invenção dos mundos que passamos a habitar.

Palavras-chave: brincar, Benjamin, Walter, Winnicott, Donald Woods.

O brincar é uma atividade fundamental presente em todas as culturas, e é objeto de estudo em várias áreas do conhecimento. O historiador holandês Johan Huizinga destaca em sua obra *Homo Ludens*, de 1938, a importância da brincadeira na cultura e afirma que “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (Huizinga, 1999, p. 1)². Trata-se de uma afirmação radical, que concebe a brincadeira como fundante e permanente na vida cultural.

O presente estudo tem como tema central o brincar, e como objetivo o aprofundamento, discussão e articulação do conceito de brincadeira em Walter Benjamin e Donald Winnicott, buscando dar visibilidade à sua importância para o desenvolvimento do indivíduo e da cultura. A escolha pelos dois autores busca contemplar as determinações psicológicas, sociais, históricas, entre outras, que se entrelaçam no estudo do brinquedo e da brincadeira. Winnicott, na trilha da psicanálise, e Benjamin, a partir de estudos culturais e filosóficos, apontam para a importância fundamental do brincar para o desenvolvimento do indivíduo e da cultura. Sensíveis ao movimento criativo, que não pode ser planejado ou construído mediante ações organizadas em direção a um fim, os autores aproximam o discurso daquilo que não pode ser traduzido completamente em palavras, indicando a possibilidade de captar algo que emerge a partir de um estado de relaxamento, segundo Winnicott, e de atenção e abertura ao “tempo-de-agora” (*Jetztzeit*), para Benjamin.

A centralidade da brincadeira para o desenvolvimento humano e para a vida *da* e *na* cultura é um ponto de convergência entre os dois autores que se expressa em suas concepções. Para Benjamin (1993b), a contiguidade convida à apreensão de semelhanças, que estimulam a capacidade humana de produzi-las por meio da faculdade mimética presente na brincadeira. Para Winnicott (1975a), há um momento de continuidade/contiguidade em que os fenômenos transicionais se iniciam na vida do bebê, inaugurando a zona intermediária entre mãe e bebê, na qual a brincadeira acontece. Busquei aproximações entre os autores que possibilitem novos vislumbres sobre o brincar.

Benjamin tem uma obra diversificada em que vários temas são abordados sob a forma de fragmentos, numa escrita não linear, ensaística e que dialoga com imagens. A obra de Winnicott, por sua vez, resulta da reflexão sobre a teoria psicanalítica articulada à sua experiência clínica com crianças e pais. Devido às características da obra de cada autor, decidi iniciar com um aprofundamento em Winnicott para explicitar com precisão alguns conceitos do autor para, em seguida, aproximá-los do pensamento de Benjamin.

Introdução ao pensamento de Winnicott

O brincar é de importância fundamental para a saúde e o desenvolvimento emocional do indivíduo, e se relaciona à continuidade do ser. Em vários de seus escritos, Winnicott (1967/2011a) destaca que o mais importante no processo de desenvolvimento emocional é garantir a continuidade do ser. Sobre o objetivo da vida, afirma que “ela está mais próxima do SER do que do sexo. . . . Ser e se sentir real dizem respeito essencialmente à saúde, e só se garantirmos o ser é que poderemos partir para coisas mais objetivas.” (p. 18). O sentimento da continuidade do ser é fundamental e está presente desde antes do nascimento e, portanto, da consciência de si:

1 Agradeço ao Departamento de Filosofia da PUC-SP pela oportunidade de realização de estágio pós-doutoral e, especialmente, à Professora Jeanne-Marie Gagnebin pelos inestimáveis ensinamentos.

2 Na nota de João Paulo Monteiro, tradutor de *Homo Ludens* de Johan Huizinga para o português, lê-se: “A diferença entre as principais línguas europeias (onde *spielen*, *to play*, *jouer*, *jugar* significam tanto *jogar como brincar*) e a nossa nos obriga frequentemente a escolher um ou outro destes dois, sacrificando assim à exatidão da tradução uma unidade terminológica que só naqueles idiomas seria possível. (N. Do T.)” (Huizinga, 1999, p. 3).

* Endereço para correspondência: claire@sekkel.com

no momento do nascimento a termo já existe um ser humano no útero, capaz de ter experiências e acumular memórias corporais e até mesmo organizar defesas contra possíveis traumas (como a interrupção da continuidade do ser pela reação contra intrusões do ambiente, na medida em que este falha em sua missão de se adaptar). (Winnicott, 1990, p. 165)

No nascimento, o bebê experimenta uma interrupção na continuidade do ser relacionada à intrusão representada, entre outras coisas, pela mudança de pressão intrauterina/extrauterina; mas, segundo o autor, ele já tem capacidade de “construir pontes sobre os abismos da continuidade do ser, que as reações contra a intrusão representam” (Winnicott, 1990, p. 165).

É somente a partir do sentimento de continuidade do ser que o bebê pode desenvolver-se e vir a alcançar o estágio do “eu sou”, que resulta do processo de integração do ego. Alcançar esse estado de unidade e diferenciação do eu é uma conquista básica para a saúde e o desenvolvimento emocional; representa a conquista do *self* e do sentimento de realidade. “Sentir-se real é mais do que existir; é descobrir um modo de existir como si mesmo, relacionar-se aos objetos como si mesmo e ter um eu (*self*) para o qual retirar-se, para relaxamento.” (Winnicott, 1967/1975e, p. 161). Winnicott relaciona essa *descoberta* do *self* ao movimento criativo, que tem início na relação mãe-bebê. A criatividade no sentido por ele utilizado não tem a ver com algo inédito, original, mas está relacionada ao sentimento de realidade. Nesse sentido, o mundo é criado de novo por cada um de nós e o sentimento de realidade pode ser experienciado a partir desse movimento. Há algo fundamental que acontece na relação mãe-bebê, que Winnicott denominou como *a primeira mamada teórica*, que é um marco decisivo nesse movimento criativo. Trata-se do momento em que o bebê tem a ilusão de que o que ele encontra (o seio da mãe) foi por ele criado, e é essa experiência que propicia a ele sentir-se real. Nesse sentido, é importante para quem exerce a maternagem ter a sensibilidade de dar ao bebê essa chance. A primeira mamada teórica marca o início da realidade externa para o bebê:

A primeira mamada teórica é representada na vida real pela soma das experiências iniciais de muitas mamadas. Após a primeira mamada teórica, o bebê começa a ter material com o qual criar. É possível dizer que aos poucos o bebê se torna capaz de alucinar o mamilo no momento em que a mãe está pronta para oferecê-lo. As memórias são construídas a partir de inúmeras impressões sensoriais, associadas à atividade da amamentação e ao encontro do objeto. No decorrer do tempo surge um estado no qual o bebê sente confiança em que o objeto do desejo pode ser encontrado, e isto significa que o bebê gradualmente passa a tolerar a ausência do objeto. Desta forma inicia-se no bebê a concepção da realidade externa, um lugar de onde os objetos aparecem e no qual eles desaparecem. . . . O reconhecimento gradual

que o bebê faz da ausência de um controle mágico sobre a realidade externa tem como base a onipotência inicial transformada em fato pela técnica adaptativa da mãe. (Winnicott, 1990, p. 126)

No início, a adaptação quase perfeita da mãe às necessidades do bebê é a condição para que, no momento em que estiver preparado para encontrar algo (primeira mamada teórica), se produza no bebê a ilusão de ter criado os objetos externos. “Mais ou menos no momento certo, a mãe oferece o seio.” (Winnicott, 1990, p. 120) Trata-se aqui da arte de possibilitar ao bebê a *ilusão* “de que aquilo que é criado a partir da necessidade e por meio do impulso tem existência real.” (Winnicott, 1990, p. 124). É importante dar a oportunidade ao bebê de criar o objeto que precisa ser encontrado e experimentar o sentimento de onipotência que acompanha esse momento. O senso de realidade nasce a partir dessa ilusão que o precede, e que é construída a partir da *memória* de repetidas mamadas. “A ilusão deve surgir em primeiro lugar, após o que o bebê passa a ter inúmeras possibilidades de aceitar e até mesmo utilizar a desilusão” (Winnicott, 1990, p. 121). Gradualmente a mãe diminui a adaptação às necessidades do bebê, ao mesmo tempo em que este passa a ter recursos para ser criativo e lidar com as mudanças no ambiente, construindo pontes de continuidade.

Esse momento em que a ilusão pode ser criada é um instante no qual coincidem a excitação do bebê e o suprimimento do ambiente. Não está ao alcance da mãe fazer com que esse momento aconteça de forma planejada; também não há instrumentos e medições que permitam controlá-lo, ou seja, a imprevisibilidade é parte desse acontecimento. Podemos fazer aqui uma aproximação com o relampejar da percepção do semelhante em Walter Benjamin:

Mas o momento do nascimento, que é o decisivo, é apenas um instante. Isso evoca outra particularidade na esfera do semelhante. Sua percepção, em todos os casos, dá-se num relampejar. Ela perpassa, veloz, e, embora talvez possa ser recuperada, não pode ser fixada, ao contrário de outras percepções. Ela se oferece ao olhar de modo tão efêmero e transitório como uma constelação de astros. A percepção das semelhanças, portanto, parece estar vinculada a um momento do tempo. Dá-se como a aproximação do astrólogo, enquanto terceiro, frente a conjunção de dois astros, que a capta num piscar de olhos. Apesar de toda a precisão dos seus instrumentos de observação, o astrônomo não consegue igual resultado. (Benjamin, 1993b, p. 110, tradução brasileira modificada pela autora)

Podemos supor que o instante em que o bebê experimenta a ilusão de ter criado o objeto que precisava encontrar esteja relacionado ao reconhecimento de semelhanças que lampejam em sintonia com aquilo que lhe possibilita a continuidade de ser. A possibilidade de captar esse momento pertence ao bebê, é intransferível e inaugura o mundo que

ele passa a habitar. A possibilidade de perceber semelhanças é um ato criativo que podemos relacionar aos fenômenos transicionais, que tem origem, segundo Winnicott (1975d), no “único [lugar] em que a brincadeira pode ser iniciada, lugar este encontrado no momento de continuidade-contiguidade em que os fenômenos transicionais se originam.” (p. 143). A rotina, a repetição de expressões, odores, sensações etc. produz uma proximidade no tempo/espaço que convida ao lampejo de semelhanças, criando novos sentidos que dão continuidade à existência. Para Benjamin, a própria memória – que nos possibilita o sentimento de identidade – está submetida à lógica das semelhanças, e não da igualdade/identidade. A memória, voluntária ou involuntária, é o que resulta da trama entre o esquecimento e a rememoração do vivido e do sonhado: “Cada manhã, ao acordarmos, em geral fracos e apenas semiconscientes, seguramos em nossas mãos apenas algumas franjas da tapeçaria da existência vivida, tal como o esquecimento a teceu para nós.” (Benjamin, 1993a, p.37). O tecido da rememoração não é um reflexo dos fatos, da vida como ela de fato aconteceu, mas do jogo das semelhanças que se dá para além do que a nossa consciência apreende:

A semelhança entre dois seres, a que estamos habituados e com que nos confrontamos em estado de vigília, é apenas um reflexo impreciso da semelhança mais profunda que reina no mundo dos sonhos, em que os acontecimentos não são nunca idênticos, mas semelhantes, impenetravelmente semelhantes entre si. (Benjamin, 1993b, p. 39)

A semelhança inventa uma relação incoerente que não obedece aos critérios de causalidade ou de funcionalidade, que é tecido vivo que dá sustentação à existência. A continuidade do ser envolve a criação dessas pontes de sustentação sobre os abismos insondáveis da ruptura dessa continuidade, que se fazem sentir como ameaça. A experiência humana se dá na invenção dessas pontes. Para Winnicott, a dimensão temporal merece destaque, tanto em relação à sucessão – a ilusão, para o indivíduo saudável, deve preceder à desilusão – quanto em relação ao instante em que essa ilusão se produz.

Num texto publicado em 1967, intitulado “O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil”, Winnicott (1975e) se inspira nas ideias de Lacan sobre o “estágio do espelho” para pensar na importância da função de espelho do rosto da mãe, por meio do qual o bebê vislumbra o próprio eu (*self*). Supõe-se que durante a mamada o bebê não olhe para o seio, e sim para o rosto da mãe, que olha para ele “e aquilo com o que ela se parece se acha relacionado com o que ela vê ali” (Winnicott, 1975e, p. 154). Depois essa apercepção inicial cede lugar à percepção do rosto da mãe real, não mais como um espelho.

Vejo que vínculo apercepção e percepção, ao postular (no indivíduo) um processo histórico que está na dependência de ser visto:
Quando olho, sou visto; logo, existo.

Posso agora me permitir olhar e ver.

Olho agora criativamente e sofro a minha apercepção e também percebo.

Na verdade, protejo-me de não ver o que ali não está para ser visto (a menos que esteja cansado). (Winnicott, 1975e, p. 157)

Há assim a postulação da constituição do sujeito a partir do olhar do outro, mas não um outro qualquer. No caso, trata-se de um outro amoroso (a mãe), bastante envolvido e interessado no bebê. Winnicott destaca a importância do “segurar” (*holding*), que tem a ver com o segurar físico desde a vida intrauterina, e que amplia seu significado para a globalidade do cuidado adaptativo em relação à infância. Para isso, o adulto precisa ser capaz de identificar-se com o bebê, perceber o que ele está sentindo. “O resultado é uma continuidade da existência, que se transforma num senso de existir, num senso de *self*, e finalmente resulta em autonomia.” (Winnicott, 2011a, p. 11).

Os conceitos de não-integração, integração e desintegração são importantes de serem considerados em sua relação com o *self* e a criatividade no processo de desenvolvimento humano. “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.” (Winnicott, 2011a, p. 11). No entanto, é no estado de desintegração que o impulso criativo pode se manifestar e, como vimos, dele depende o sentimento de ser real.

A desintegração, durante o repouso, o relaxamento e o sonho, pode ser admitida pela pessoa saudável, e a dor a ela associada pode ser aceita, especialmente porque o relaxamento está associado à criatividade, de modo que é a partir do estado *não-integrado* que o impulso criativo aparece e reaparece. As defesas organizadas contra a desintegração roubam uma pré-condição para o impulso criativo e impedem, portanto, uma vida criativa. (p. 12)

A integração é, portanto, fundamental para a experiência do EU SOU, que por sua vez só pode ser alcançada pelo impulso criativo associado à desintegração (relaxamento). A integração se dá a partir de experiências isoladas e repetidas que acontecem num estado de não integração e é motivada por fatores internos e também estimulada pelos cuidados ambientais. Inicialmente é alcançada por breves momentos a partir do estado não-integrado, até que se estabeleça de forma duradoura e confiável. A partir desse momento não há mais o estado de não-integração; a perda do estado de integração passa a ser vivida como desintegração e representa uma ameaça (Winnicott, 1990). Para o autor, “o desfazer do que tinha sido conquistado torna-se desintegração em vez de não-integração. A desintegração é dolorosa” (Winnicott, 1980, p. 16).

A possibilidade de integração também está relacionada ao sentimento de confiança, cuja importância é destacada em vários textos de Winnicott (1975b), que reconhece nessa

concepção uma estreita relação com o trabalho de Erikson (1971), para o qual a confiança básica é o fundamento de todo o desenvolvimento humano, e sua importância se mantém ao longo da vida. Essa confiança possibilita ao bebê viver o processo de diferenciação da mãe, aguentar sua ausência sem que isso seja vivido como um acontecimento traumático, ou seja, sem interromper o sentimento da continuidade do seu ser. Confiança e relaxamento são os ingredientes necessários à entrega ao momento presente em que a trama das semelhanças se constitui e sustenta o ser.

A confiança na mãe cria aqui um *playground* intermediário, onde a ideia da magia se origina, visto que o bebê, até certo ponto, *experimenta* onipotência. . . . Chamo isso de *playground* porque a brincadeira começa aqui. O *playground* é um espaço potencial entre a mãe e o bebê, ou que une mãe e bebê. (Winnicott, 1975b, p. 71)

Ao dizer que o bebê *experimenta*, é importante lembrar que se trata de uma experiência sem palavras, anterior à aquisição da linguagem, e que marca profundamente a possibilidade de desenvolvimento da criança. O sentimento de confiança no ambiente é um sentimento fundamental, que nos acompanhará de modo indispensável ao longo da vida. “Gradualmente, surge uma compreensão intelectual do fato de que a existência do mundo é anterior à do indivíduo, mas o sentimento de que o mundo foi criado pessoalmente não desaparece.” (Winnicott, 1990, p. 131) Essa onipotência criativa cede lugar à confiança no outro, em relação ao qual a criança passa a se perceber como dependente.

Winnicott lembra que o conceito de indivíduo humano é moderno e sugere que a ideia de indivíduo remete ao primeiro nome hebraico para Deus. “O monoteísmo parece estar muito vinculado à expressão EU SOU. Sou o que sou” (Winnicott, 2011b, p. 43). Refere ainda que o estado do EU SOU não é alcançado mediante um exercício intelectual de autoconsciência, mas diz respeito a um estado não-autoconsciente de ser. Nesse sentido, o diferencia da *Cogito, ergo sum* de Descartes, que pretende provar a própria existência a partir do juízo. Conseguir agrupar em si algo que possa ser reivindicado como isso sou eu, traz como consequência a recusa de identificação com o não-eu, que pode então se converter em fonte de ameaça. “Isso retrata de modo preciso a ansiedade inerente à chegada de todo ser humano ao estágio EU SOU.” (Winnicott, 2011b, p. 43). A primeira unidade inclui a mãe, em relação à qual o bebê inicialmente não se diferencia, e que deve ser destituída e substituída “pela desconfortável unidade EU SOU” (Winnicott, 2011b, p. 50). São, portanto, duas as fontes de ameaça: a desintegração do eu e o não-eu. Desde o início de sua diferenciação, o ego enfrenta ameaças e luta para se manter integrado. Em meio às tensões, é fundamental que haja momentos de relaxamento, nos quais a criatividade é possível.

Winnicott fala sobre as três vidas que as pessoas saudáveis experimentam: a vida no mundo (fundada nas

relações interpessoais), a vida da realidade psíquica pessoal e a área da experiência cultural, que tem início “*no espaço potencial entre uma criança e a mãe, quando a experiência produziu na criança um alto grau de confiança na mãe, no fato que ela não vai faltar quando a criança dela tiver necessidade*” (Winnicott, 2011a, p. 20, *italicos meus*). A confiança é a chave para a organização dessa área da experiência. O fazer criativo inerente ao brincar, e talvez apenas a ele, inventa a continuidade da existência sobre a base da confiança.

havendo saúde, não há separação, pois, na área de espaço-tempo entre a criança e a mãe, a criança (e portanto o adulto) vive criativamente, fazendo uso do material disponível. Pode ser um pedaço de madeira, ou um dos últimos quartetos de Beethoven! (Winnicott, 2011a, p. 20)

Em vários textos produzidos ao longo de mais de uma década, Winnicott enfatiza a importância do que denominou de fenômenos transicionais, cuja origem encontra-se no espaço potencial entre mãe e bebê. Esse espaço constitui-se numa área que não é nem o mundo interno do bebê, nem a realidade externa. Trata-se de uma *terceira área*, a da brincadeira, na qual tem origem toda a vida cultural (Winnicott, 1967/1975d). Ele enfatiza que se trata de uma área de *experiência* no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente, “aquilo que, de início, tanto une quanto separa o bebê e a mãe”. (p. 142). A possibilidade de constituição dessa área está relacionada à qualidade da provisão ambiental representada pela *mãe suficientemente boa*, que se adapta inicialmente de forma quase completa às necessidades do bebê, mas que diminui gradualmente essa adaptação à medida que ele se torna capaz de lidar com frustrações (Winnicott, 1975a). A frustração está relacionada à desilusão, fundamental para o sentimento de realidade e o desenvolvimento emocional do bebê, como apontado anteriormente.

Os fenômenos transicionais começam a surgir no primeiro ano de vida, e deles pode surgir algo (cobertor, palavra, melodia, maneirismo) que se torna vitalmente importante para o bebê, um *objeto transicional*, que funciona como defesa contra a ansiedade, ou seja, tem um poder apaziguador para o bebê e é sua primeira possessão não-eu, num momento que marca o início do sentimento de realidade.

É verdade que a ponta do cobertor (ou etc.) é simbólica de algum objeto parcial, tal como o seio. No entanto, *o importante não é tanto seu valor simbólico, mas sua realidade*. O fato de ele não ser o seio (ou a mãe), embora real, é tão importante quanto o fato de representar o seio (ou a mãe). (Winnicott, 1975a, p. 19, *italicos meus*)

O objeto transicional e ações a ele relacionadas (fenômenos transicionais como acariciar a orelha enquanto

cheira o paninho) podem assumir uma importância vital em vários momentos da vida do bebê. Mas isso não durará para sempre e, no tempo próprio de cada um, a situação se modifica: o objeto transicional perde significado ao mesmo tempo em que os fenômenos transicionais se expandem por todo o campo cultural, produzindo excitação e busca por interesses no mundo da cultura (Winnicott, 1975a).

Winnicott (1975b) chama atenção para a importância de diferenciar a excitação presente no brincar e a excitação física instintual. A brincadeira é uma experiência que produz excitação, mas não tem clímax, e nesse sentido é distinta do instinto em que o elemento orgiástico é essencial e a satisfação se dá por meio do clímax. Essas experiências não-culminantes (*non-climactic*) do brincar não foram, segundo Winnicott, tratadas com a devida importância pelos psicanalistas, que enfatizaram apenas o significado da experiência instintual. Os estudos psicanalíticos vincularam a brincadeira à masturbação, ao que Winnicott (1975b) se contrapõe, procurando demonstrar que o elemento masturbatório não está presente no momento da brincadeira. “A excitação corporal das zonas erógenas ameaça constantemente o brincar e, portanto, ameaça o sentimento que a criança tem de existir como uma pessoa. Os instintos constituem a principal ameaça tanto à brincadeira quanto ao ego” (Winnicott, 1975b, p. 77). O elemento prazeroso do brincar não permite o despertar instintual excessivo, que interrompe a brincadeira.

É importante destacar que a noção de instinto para Winnicott (1990) refere-se a “poderosas forças biológicas que vêm e voltam na vida do bebê ou da criança, e que exigem ação” (p. 57). Essa força biológica é para ele semelhante à que atua nos animais. O instinto produz uma excitação que pede pela ação/satisfação. O que irá diferenciar os seres humanos dos animais é a “elaboração imaginativa” das funções corporais.

A criança saudável não consegue tolerar inteiramente os conflitos e ansiedades que atingem seu ponto máximo no auge da experiência instintiva. A solução para os problemas da ambivalência inerente surge através da elaboração imaginativa de todas as funções; sem a fantasia, as expressões de apetite, sexualidade e ódio em sua forma bruta seriam a regra. A fantasia prova, desse modo, ser a característica do humano, a matéria prima da socialização e da própria civilização. (Winnicott, 1990, p. 78)

Tal concepção é radicalmente distinta do conceito de pulsão (*Trieb*) em Freud, para quem as pulsões não são forças físicas, biológicas, mas representações psíquicas de fontes endossomáticas³ (Fulgêncio, 2006). Há em alemão os dois termos, *Instinkt* e *Trieb*, que Freud utiliza distintamente. Para

3 Em cartas a Roger Money-Kyrle (1952) e a Hans Thormer (1966), Winnicott deixa evidente sua discordância em relação a Freud no que diz respeito aos conceitos de pulsão de vida e de morte (Winnicott, 2005). No entanto, sua crítica vai mais além e ele abandona o conceito de pulsão (*Trieb*) sem, no entanto, confrontá-lo (Fulgêncio, 2006).

ele, o termo *Instinkt* refere-se a um comportamento animal, fixado pela hereditariedade e adaptado a um objeto. Já *Trieb* tem origem em *treiben*, que quer dizer impelir, e destaca o caráter irreprimível da pressão interna, cujo objeto e modo de satisfação não são fixos e se ligam à história do sujeito (Laplanche & Pontalis, 2001).

O brincar é sempre uma experiência criativa que tem começo, meio e fim: “o brincar atinge seu próprio ponto de saturação, que se relaciona à *capacidade de conter a experiência*” (Winnicott, 1975b, p. 77, itálicos meus). Mesmo quando desperta ansiedade o brincar satisfaz e tem efeitos terapêuticos. O bebê tem necessidade de tentar controlar aquilo que começa a perceber como objeto externo. “Para controlar o que está fora, há que fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer.” (p. 63). E nesse fazer inadiável o bebê inventa e experimenta o mundo.

O brincar em Winnicott e Benjamin

A aproximação entre Benjamin e Winnicott no tema da brincadeira é profícua e aponta a sintonia entre os dois autores, que exaltam sua importância na cultura. As duas citações abaixo, de Winnicott e de Benjamin, respectivamente, abordam o movimento das crianças de trazer fragmentos da realidade cultural para a brincadeira, reinventando, a partir deles, um mundo próprio.

A criança traz para dentro dessa área da brincadeira objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna ou pessoal. Sem alucinar, a criança põe para fora uma amostra do potencial onírico e vive com essa amostra num ambiente escolhido de fragmentos oriundos da realidade externa.

No brincar, a criança manipula fenômenos externos a serviço do sonho e veste fenômenos externos escolhidos com significado e sentimento oníricos. (Winnicott, 1975b, p. 76)

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o *mundo das coisas* volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente

para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento – encontre por si mesma o caminho até elas. (Benjamin, 2002, p. 103-104, *itálicos meus*)

É possível perceber como ambos os autores se referem a fragmentos, detritos ou resíduos da realidade externa ou interna. Benjamin relaciona esses detritos a atividades ligadas à cultura: alfaiate, marceneiro etc. Nesse sentido, não são as coisas em si, de forma isolada, mas as coisas relacionadas aos contextos sociais, o *mundo das coisas*, que atrai irresistivelmente as crianças. A criança entra em contato com um mundo externo e brinca com fragmentos dele, investindo-os com elementos oníricos de seu mundo interno, criando um mundo próprio que dialoga com a cultura.

O brincar é uma atividade entre mundos; não se dá entre pessoas e objetos isolados. Um mundo é um universo de significados que tem um contexto em que estão presentes sentimentos, anseios, valores, fantasias. Benjamin expressa isso em várias passagens, como quando afirma que a criança não é um Robinson Crusoe e que a brincadeira é um diálogo da criança com o povo (Benjamin, 2002). O brincar é esse espaço de conjunção de mundos em que outros mundos se criam.

O relato de Benjamin (1995) sobre as meias no armário, em “Infância em Berlim”, ao se dar conta da tradição que envolve o modo de dobrá-las, traduz com riqueza de detalhes a sutileza das dimensões/sensações/emoções que se interpenetram no brincar:

Nada superava o prazer de mergulhar a mão em seu interior tão profundamente quanto possível. E não apenas pelo calor da lã. Era “tradição” enrolada naquele interior que eu sentia em minha mão e que, desse modo, me atraía para aquela profundidade. Quando encerrava no punho e confirmava, tanto quanto possível, a posse daquela massa suave e lanosa, começava então a segunda etapa da brincadeira que trazia a empolgante revelação. Pois agora me punha a desembulhar a “tradição” de sua bolsa de lã. Eu a trazia cada vez mais próxima de mim até que se consumasse a consternação: ao ser totalmente extraída de sua bolsa, a “tradição” deixava de existir. Não me cansava de provar aquela verdade enigmática: que a forma e o conteúdo, que o invólucro e o interior, que a “tradição” e a bolsa, eram uma única coisa. Uma única coisa – e, sem dúvida, uma terceira: aquela meia em que ambos haviam se convertido. Considerando minha insaciabilidade em exorcizar essa maravilha, fico muito propenso a suspeitar que meu artifício era uma equivalência irmanada aos contos de fada, que, do mesmo modo, me convidavam para o mundo dos espíritos ou da magia para afinal me devolver pronta e infalivelmente à realidade crua, que me acolhia com tanto consolo quanto um par de meias. (p. 122-123)

Nesse trecho, de uma delicadeza que acessa a riqueza da brincadeira em suas várias dimensões, Benjamin descreve o jogo entre o mundo interno e externo de forma sensual e reveladora. Forma e conteúdo se alternam até o ponto em que sua equivalência se revela fruto da “insaciabilidade” de um ir e vir sem fim. Pode-se ler aqui a marcante presença daquela que é para Benjamin (2002) a lei que rege todas as brincadeiras: a lei da repetição. “A essência do brincar não é ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comumente em hábito.” (p. 102). São as experiências mais marcantes – a primeira felicidade e o primeiro terror – aquelas que nos impelem à repetição: “toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento da situação primordial da qual ela tomou o impulso inicial” (p. 101). Há aqui uma dimensão psicológica do brincar, que Benjamin relaciona à discussão de Freud em “Além do princípio do prazer”, texto de 1920. Freud menciona uma “compulsão à repetição”, que remete tanto às experiências desagradáveis quanto às prazerosas:

No caso do jogo infantil, acreditamos perceber que a criança também repete a vivência desprazerosa porque sua atividade lhe permite lidar com a forte impressão de maneira mais completa do que se apenas a sofresse passivamente. Cada nova repetição parece melhorar o controle que ela busca ter sobre a impressão, e também nas vivências prazerosas a criança não é saciada pelas repetições, insistindo implacavelmente para que a impressão seja igual. Esse traço do caráter desaparecerá com o tempo. (Freud, 2010, p. 200)

Mas dizer repetição é remeter a uma abstração. A criança não quer simplesmente repetir. Quando brinca, é a insaciabilidade provocada pelas marcas internas (de prazer e horror) produzidas em suas vivências na cultura que a levam a querer mais e de novo. Essa insaciabilidade perdura até que a brincadeira encontra seu ponto de saturação e esse apelo se esvai ao mesmo tempo em que algo se incorpora como experiência (Winnicott, 1975b). Para Benjamin, essa insaciabilidade tem origem em vivências que, pelo fato de serem especialmente comoventes, impelem ao brincar. A compulsão à repetição relaciona-se ao mundo da cultura e indica a forte determinação do mundo interno da criança sobre a brincadeira:

Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda. (Benjamin, 2002, p. 93)

O mundo interno mobiliza e a criança busca inspiração na cultura para suas brincadeiras. Na brincadeira de

faz de conta a criança busca o diálogo com a cultura; não brinca com coisas isoladas e sem significado. A textura da areia a atrai, ela quer brincar com a areia, mas a areia nunca é só areia, ela é bolo, túnel, castelo etc., e a brincadeira (que é também experimentação) se dá nessas várias dimensões simultaneamente. E aqui a relação que se estabelece entre, por exemplo, a areia e o padeiro, é mediada pela *mimesis*.

O conceito de *mimesis* tem grande importância nas reflexões de Walter Benjamin. No ensaio sobre “A doutrina das semelhanças”, de 1933, Benjamin relaciona a faculdade mimética como codeterminante de todas as funções superiores, estando presente também na origem da linguagem. Para ele, os processos miméticos não se apresentam sempre da mesma forma e têm uma trajetória histórica que pode ser reconhecida. “A sua tese principal é que a capacidade mimética humana não desapareceu em proveito de uma maneira de pensar abstrata e racional, mas se refugiou e se concentrou na linguagem e na escrita.” (Gagnebin, 2005, p. 96). Benjamin (1993) supõe que as semelhanças nos determinam de incontáveis maneiras sem que tenhamos consciência disso na maioria das vezes. Para ele, a brincadeira é a escola da faculdade mimética. Existem semelhanças na natureza que podem ser reconhecidas, mas a possibilidade de produzir semelhanças é exclusivamente humana e infinita.

A *mimesis* opera no registro das semelhanças e não no da igualdade, que corresponderia à imitação de um modelo. A ideia de imitar, seja uma circunstância, um comportamento ou um objeto, está afeita à lógica da identidade, de reproduzir algo tal e qual. A lógica da semelhança é outra; ela se dá por aproximações e suas possibilidades são infinitas. “A criatividade da mimese encontra-se na sua capacidade de estabelecer novas relações com outros mundos, e, dessa perspectiva, mimese não se confunde com imitação” (Grigorowitschs, 2010, p. 233, *italicos meus*). Os processos miméticos envolvem a capacidade de sair de si, perder-se no outro (seja esse outro uma situação, pessoa, lugar, objeto ou palavra), esvaziar-se de si e tornar-se outro, e retornar a si de modo transformado pela experiência de ser outro. Cabe bem aqui o neologismo *outrar-se*. Em outra direção, as semelhanças permitem tornar o mundo externo familiar, investindo-o de ideias, sentimentos e ações com potencial transformador. Tornar familiar pode ser um mecanismo eficaz de aplacar a angústia diante do desconhecido. Pode também servir à finalidade do conhecimento. É o movimento de mundos que se engendram. A percepção de semelhanças inaugura o vislumbrar de novas possibilidades de relação entre mundos, e é sempre percepção de *outro*.

Para Winnicott, a ruptura da continuidade, produzida pela percepção da mãe como alteridade, é restabelecida pela capacidade do ego de estabelecer novas relações nesse espaço intermediário em que o brincar acontece. O sentimento de continuidade passa a ser alcançado por meio da percepção de situações contíguas (próximas e separadas), possibilitadas pelas relações de semelhança, que articulam mundos. Segundo Gagnebin (2005):

A dimensão temporal não consiste tanto na linearidade, mas mais na contiguidade, não num depois do outro, mas num ao lado do outro. Nessa descontinuidade fundamental há momentos privilegiados em que ocorrem condensações, reuniões entre dois instantes antes separados que se juntam para formar uma nova intensidade e, talvez, possibilitar a eclosão de um verdadeiro outro. (p. 101)

O cobertorzinho que guarda o cheiro da mãe, por exemplo, adquire valor para o bebê não apenas pelo cheiro, mas pela potência de trazer para si o mundo em que a mãe existe e, junto com ele, o sentimento de continuidade de ser. O cobertor/objeto transicional é uma criação da criança na qual um lampejo de alteridade se condensou no cobertor/objeto.

O processo de diferenciação do ego produz rupturas entre o eu e o outro, que são necessárias para o desenvolvimento emocional. No entanto, esse processo não deve ser vivido como ruptura na continuidade do ser. Trata-se de aprender a continuar sendo, agora como um eu separado, que se diferencia de outros. É sobre a base da confiança/segurança que a criança, ao se perceber separada da mãe, inventa essa continuidade de outras infinitas formas por meio de objetos transicionais e da brincadeira.

Para Winnicott (1983), a partir do momento em que o bebê alcança a integração do ego, o estágio do EU SOU, se coloca a necessidade de outro aprendizado: EU ESTOU SÓ. Ele ressalta a importância da capacidade de estar só como condição de diferenciação e relaxamento, e afirma que essa capacidade só poderá desenvolver-se a partir da experiência de *estar só na presença da mãe*.

“estar só” é uma decorrência do “eu sou”, dependente da percepção da criança da existência contínua de uma mãe disponível, cuja consistência torna possível para a criança estar só e ter prazer em estar só, por períodos limitados. . . . É somente quando só (isto é, na presença de alguém) que a criança pode descobrir sua vida pessoal própria. A alternativa patológica é a vida falsa fundamentada em reações a estímulos externos. Quando só, no sentido em que estou usando o termo, e somente quando só, é a criança capaz de fazer o equivalente ao que no adulto chamamos relaxar. (Winnicott, 1983, p. 35)

É na situação de relaxamento, de não-integração (*unintegrated*), que a experiência do id pode ocorrer e será sentida como real, uma experiência pessoal verdadeira.

O indivíduo que desenvolveu a capacidade de ficar só está constantemente capacitado a redescobrir o impulso pessoal, e o impulso pessoal não é desperdiçado porque o estado de estar só é algo que (embora paradoxalmente) implica sempre que alguém também está ali. (Winnicott, 1983, p. 36)

Estar só, de modo prazeroso e compartilhado. A presença da mãe sem fazer exigências é sentida pela criança, embora não de forma consciente, e possibilita a entrega necessária à experiência do id. Essa presença pode se fazer sentir também por meio de objetos e ambientes familiares. O ego auxiliar da mãe ampara o ego ainda imaturo da criança, até que este se fortaleça e possa ficar sozinho realmente. A identidade desse eu que se constitui a partir dessas experiências é amplamente transformável pelas experiências que se seguem. Algo de constante, reconhecível e singular persistirá ao longo da trajetória de vida de cada um, até o fim, “assim como o rosto de uma pessoa permanece reconhecível ao longo de toda a sua vida” (Winnicott, 1990, p. 25). O nosso nome permanecerá o mesmo, no entanto, seremos outros se pudermos fruir a vida como experiência brincante e transformadora. Talvez o nome seja a palavra que costura essa identidade fluida ao longo de sua trajetória. Semelhantes a nós mesmos (nunca iguais) e, como possibilidade, semelhantes a todos os outros seres humanos e não humanos. Diferentes de nós mesmos, o espaço da diferença guarda o distanciamento necessário à consciência de si e da realidade. Semelhanças e diferenças nos constituem como pessoas no mundo.

A percepção das semelhanças e o exercício da facultade mimética tem início com o desenvolvimento do eu no bebê e continua ao longo de toda a vida de forma sempre brincante. Brinquedo é tudo aquilo que dá suporte para a brincadeira acontecer no jogo das semelhanças que sustenta a vida humana. O conteúdo imaginário está presente na brincadeira, que impulsiona o voo livre sobre mundos. As diferenças nos dão contorno e realidade nesse processo de transformações sem fim que o esquecimento guarda e a memória acessa.

Winnicott ilumina em profundidade o sentido do brincar na vida do indivíduo e da cultura. Na brincadeira, aquilo que inicialmente nos é acessado pelos cuidados ambientais, que são as ações maternas mediadas pela cultura, é por cada um reinventado. Não há um processo de transmissão cultural que conserve exatamente o que é transmitido. Ao nos apropriarmos da cultura a reinventamos, e esse processo marca a nossa experiência. Essas marcas são as diferenças que nos constituem e

que poderemos transmitir como nossa leitura do mundo às futuras gerações. Mas, como já anunciara Benjamin (1933/1993) na década de 1930, “as ações da experiência estão em baixa” no mundo atual. A pobreza de experiência está relacionada a questões sociais que afetam uma época e atingem toda a humanidade. Esse empobrecimento da experiência relaciona-se à predominância dos processos produtivos, ao domínio da técnica sobre os homens, da vida regrada e da repressão dos impulsos do id exigidos pelo projeto civilizatório. Adiar a satisfação dos desejos é o preço do desenvolvimento da cultura, como apontou Freud. E o desejo que nos resta está submetido às forças da mídia em prol do consumo, que promete realização e felicidade. Na atualidade, a indústria de brinquedos pegou para si a atividade imaginativa e oferece para as crianças “brinquedos prontos”. Num momento de brincadeira, um pedaço de madeira poderia virar um carrinho, uma ambulância, um carro de bombeiro, um avião etc., mas o carrinho comprado na loja, que já vem pintado de bombeiro, na cor vermelha, com a mangueira de água etc., apela fortemente ao uso convencional do brinquedo e tolhe a imaginação. O “brinquedo pronto” não serve à brincadeira e, com o mundo da televisão, do computador e das mídias, que invadem com suas imagens e discursos todos os espaços que habitamos, tem características de intrusão, que impede a criatividade. Hoje as crianças desejam ardentemente consumir brinquedos, e muitas vezes os mantêm guardados e pouco brincados. Adoram, muitas vezes, os videogames, e continuam a gostar de brincar com areia, água, bola, entre outros, que povoam há séculos as brincadeiras em todas as idades.

A brincadeira nos inclui na vida, numa vida humana com sentido, desejante e boa de ser vivida. Por isso, entendendo que as ações voltadas aos objetivos de uma educação inclusiva, em ambientes inclusivos em que há o reconhecimento e respeito às diferenças, tem na brincadeira um impulso fundamental. Nos espaços de convivência entre pessoas significativamente diferentes – conceito empregado por Amaral (1998) para indicar aqueles que são alvo potencial de preconceito em nossa sociedade –, a contiguidade das relações brincantes permitirá tecer a esgarçada teia das semelhanças entre os seres humanos a partir das experiências cotidianas.

The play and the invention of the world in Walter Benjamin and Donald Winnicott

Abstract: This study focuses on the play, and uses the fundamental importance of this act for the development of the individual and of culture. This is a theoretical research, which uses discussion and concept articulation of playing present in Walter Benjamin and Donald Winnicott. It starts with an introduction to Winnicott, then putting his line of thought in dialogue with some of Benjamin's ideas about play. Both authors emphasize the importance of the play in culture and evidence its psychological dimension. The transitional phenomena of Winnicott and the similarities doctrine of Benjamin point to the moment when cultural, historical and psychological conditions are created for the invention of the worlds we come to live in.

Keywords: the play; Benjamin, Walter; Winnicott, Donald Woods.

Le jeu et l'invention du monde Walter Benjamin et Donald Winnicott

Résumé: La présente étude a pour thème principal l'acte de jouer, à partir du présupposition de l'importance fondamentale de cet acte pour le développement de l'individu et de la culture. Il s'agit d'une recherche théorique dont le but est la discussion et l'articulation du concept de jouer chez Walter Benjamin et Donald Winnicott. On part de l'introduction à la pensée de Winnicott, pour en suite la met en dialogue avec quelques idée de Benjamin sur le jouer. Les deux auteurs détachent l'importance du jeu dans la culture et ils mettent en évidence sa dimension psychologique. Les phénomènes transitoires de Winnicott et la doctrine de similitude de Benjamin point à l'instante où on crie les conditions culturelles, historiques et psychologiques pour l'invention des mondes que nous habitons.

Mots-clés: jeu, Benjamin, Walter, Winnicott, Donald Woods.

El jugar y la invención del mundo en Walter Benjamin y Donald Winnicott

Resumen: Este estudio tiene como objetivo principal el jugar, y asume su importancia fundamental para el desarrollo del individuo y de la cultura. Se trata de una investigación teórica cuyo objetivo es la discusión y la articulación del concepto de jugar de Walter Benjamin y Donald Winnicott. Parte de la introducción al pensamiento de Winnicott para después ponerlo en diálogo con algunas ideas de Benjamin acerca del jugar. Ambos autores destacan la importancia del juego en la cultura y ponen su dimensión psicológica en evidencia. Los fenómenos transicionales de Winnicott y la doctrina de las similitudes de Benjamin señalan el momento en que las condiciones culturales, históricas y psicológicas son creadas para la invención de los mundos que habitamos.

Palabras clave: jugar, Benjamin, Walter, Winnicott, Donald Woods.

Referências

- Amaral, L. A. (1998). Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In J. G. Aquino (Org.), *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 11-30). São Paulo, SP: Summus.
- Benjamin, W. (1993a). A imagem de Proust. In W. Benjamin, *Obras escolhidas I* (6a ed., S. P. Rouanet, trad., pp. 36-49). São Paulo, SP: Brasiliense. (Trabalho original publicado em 1929)
- Benjamin, W. (1993b). A doutrina das semelhanças. In W. Benjamin, *Obras escolhidas I* (6a ed., S. P. Rouanet, trad., pp. 108-113). São Paulo, SP: Brasiliense. (Trabalho original publicado em 1933)
- Benjamin, W. (1995). *Obras escolhidas II* (5a ed., R. R. T. Filho & J. C. M. Barbosa, trads.). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Benjamin, W. (2002). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (M. V. Mazzari, trad.). São Paulo, SP: Duas Cidades.
- Erikson, E. H. (1971). As oito idades do homem. In E. H. Erikson, *Infância e sociedade* (pp. 227-253). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Freud, S. (2010). Além do princípio do prazer. In S. Freud, *Obras completas* (P. C. de Souza, trad., Vol. 14). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1920)
- Fulgencio, L. (2006). Notas sobre o abandono do conceito de pulsão na obra de Winnicott. *Winnicott e-prints*, 1(1, serie 2), 43-48.
- Gagnebin, J. M. (2005). Do conceito de *mimesis* no pensamento de Adorno e Benjamin. In Gagnebin, J. M. (2005). *Sete: sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Grigorowitschs, T. (2010). Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do *self*. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 230-406 .
- Huizinga, J. (1999). *Homo Ludens* (J. P. Monteiro trad., 4a ed.) São Paulo, SP: Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1938)
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (2001). *Vocabulário da psicanálise* (P. Tamen, trad., 4a ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (1967). The location of cultural experience. *The International Journal of Psychoanalysis*, 48, 368-372.
- Winnicott, D. W. (1975a). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In D. W. Winnicott, *O brincar e a realidade* (J. O. de A. Abreu & V. Nobre, trads., pp. 13-44). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1953)
- Winnicott, D. W. (1975b). O brincar: uma exposição teórica. In D. Winnicott, *O brincar e a realidade* (J. O. de A. Abreu & V. Nobre, trads., pp. 59-77). Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Winnicott, D. W. (1975d). A localização da experiência cultural. In D. Winnicott, *O brincar e a realidade* (J. O. de A. Abreu & V. Nobre, trads., pp. 133-143). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1967)

- Winnicott, D. W. (1975e). O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil. In D. Winnicott, *O brincar e a realidade* (J. O. de A. Abreu & V. Nobre, trads., pp. 153-162). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1967)
- Winnicott, D. W. (1980). *A família e o desenvolvimento do indivíduo* (Jane Corrêa, trad.). Belo Horizonte, MG: Interlivros.
- Winnicott, D. W. (1983). A capacidade de estar só. In D. W. Winnicott, *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (I. C. S. Ortiz, trad., pp. 31-37). Porto Alegre, RS: Artmed. (Trabalho original publicado em 1958)
- Winnicott, D. W. (1990). *Natureza humana*. (D. L. Bogomoletz, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Winnicott, D. W. (2011a). O conceito de indivíduo saudável. In D. Winnicott, *Tudo começa em casa* (pp. 3-22). São Paulo, SP: WMF Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1967)
- Winnicott, D. W. (2005). *O gesto espontâneo*. (M. E. H. Cavaleiro, trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (2011b). Sum: eu sou. In D. Winnicott, *Tudo começa em casa* (pp. 41-51). São Paulo, SP: WMF Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1968)

Recebido: 03/03/2014

Revisado: 11/11/2014

Aceito: 10/02/2015