



Acta Scientiarum. Human and Social Sciences

ISSN: 1679-7361

ISSN: 1807-8656

actahuman@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

Santos, Eder Soares

Criação em Winnicott e recrí(e)ação filosófica

Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, vol. 40, núm. 1, 2018, Janeiro-Abril

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

DOI: <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v40i1.37998>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307359048004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org  
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto



## Criação em Winnicott e recri(e)ação filosófica

Eder Soares Santos

*Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Rod. Celso Garcia Cid, Pr 445, Km 38, 86051-990, Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: edersan@hotmail.com*

**RESUMO.** O objetivo deste artigo é mostrar que a adolescência, no processo do amadurecimento pessoal, tal como compreendida por Winnicott, pode ser considerada um momento privilegiado para o exercício da reflexão filosófica. Ainda que a imaturidade seja a característica mais marcante dessa fase do amadurecimento, trazendo com ela muitas tensões para os jovens e os adultos, procurarei destacar que está aberta ao adolescente – junto com seu potencial criativo – a possibilidade de colocar questões caras à filosofia – como a do existir – com a chance de recriar suas próprias respostas, recreando-se com a filosofia. Recriação/recreação que só pode se dar sem se reivindicar para o adolescente a necessidade do rigor filosófico na formulação de suas explicações, mas fomentando nele a oportunidade de explorar o espaço potencial em que a filosofia deve ser desenvolvida.

**Palavras-chave:** recriação; criatividade; Deleuze; Winnicott.

### **Creation in Winnicott and philosophical re-creation**

**ABSTRACT.** The purpose of this article is to show that adolescence in the process of personal maturation, as understood by Winnicott, can be considered a privileged moment for the exercise of philosophical reflection. Although immaturity is the most striking characteristic of this stage of maturation, bringing with it many tensions for the young and the adults, I will try to point out that it is open to the adolescent - along with his creative potential - the possibility of asking expensive questions to philosophy - as the meaning of existing - with the chance to recreate their own answers, recreating themselves with philosophy. This recreation can only take place without claiming to the adolescent the need for philosophical rigor in the formulation of his explanations, but fostering in him the opportunity to explore the potential space in which philosophy must be developed.

**Keywords:** recreation; creativity; Deleuze; Winnicott.

### **Natureza humana e algumas características do ser-adolescente**

Um postulado sobre a natureza humana: a natureza humana necessita de cuidado. Esse, parece-me, é o ponto de partida para qualquer consideração sobre o ser humano enquanto bebê, criança, adolescente, adulto e velho.

Em seus estudos sobre a natureza humana, Winnicott formulou uma teoria que representou uma grande mudança de paradigma na psicanálise<sup>1</sup>, a qual é denominada de teoria do amadurecimento humano<sup>2</sup>.

Existir como um ser humano implica realizar certas tarefas e conquistas essenciais ao amadurecimento. Tais conquistas são marcadas por certas tendências. A tendência à integração, principal

característica do processo maturativo, deve se dar no tempo e no espaço e está relacionada ao cuidado suficientemente bom. Outra tendência, relacionada ao manejo, é a personalização, que, quando vai bem, proporciona o relacionamento do ego com um ego corporal, tendo a pele como membrana limitante. Uma última tendência que pode ser destacada é o início das relações objetais, possibilitada pela apresentação de objetos, momento em que o bebê, por conta própria, começa a descobri-los e se adaptar a eles – esse momento não equivale àquele da satisfação pulsional tão acentuado pela teoria freudiana (Winnicott, 1996).

Em razão dessa tendência à integração ser um estado a ser alcançado, a busca é, então, pelo estabelecimento de um ‘si-mesmo’ unitário. É com a proteção que a mãe suficientemente boa<sup>3</sup> oferece ao

<sup>1</sup> Sobre mudanças de paradigma na psicanálise ver Loparic (1997) e Santos (2010).

<sup>2</sup> Essa teoria não foi apresentada de forma sistemática por Winnicott e se encontra por toda sua vasta produção intelectual. Para uma investigação sistemática e organizada ver Dias (2003).

<sup>3</sup> ‘Suficientemente boa’ quer dizer boa na medida certa, sem exageros para mais ou para menos no seu cuidado com o bebê. Isto é, uma adaptação às necessidades físicas do bebê, a qual proporciona, num primeiro estágio, um sentimento de segurança e confiabilidade no ambiente (Winnicott, 1986).

ego, a fim de evitar o surgimento das angústias impensáveis, que o ser humano pode constituir a sua personalidade no sentido de uma continuidade existencial: “[...] pode-se dizer que uma proteção do ego suficientemente boa pela mãe (em relação às angústias impensáveis) possibilita ao novo ser humano construir uma personalidade no padrão da continuidade existencial” (Winnicott, 1996, p. 60).

A conquista da integração está baseada na unidade pessoal do ser; por isso, a questão da continuidade existencial aparece em primeiro plano. Para que o lactente exista como uma unidade, é preciso um cuidado suficientemente bom, a fim de que ele possa diferenciar o seu ‘eu’ do ‘não-eu’. Winnicott descreve essa questão assim:

A integração está intimamente ligada à função ambiental de segurança [*holding*]. A realização da integração é a unidade. Primeiro vem o ‘eu’ que inclui ‘todo resto é não-eu’. Então vem eu sou, eu existo, adquiro experiências, enriqueço-me e tenho uma interação introjetiva e projetiva com o não-eu, o mundo real da realidade compartilhada (Winnicott, 1996, p. 61, grifo do autor).

Integrado, o bebê pode passar do estágio da dependência absoluta - o qual exige um alto grau de adaptação por parte da mãe às suas necessidades - ao da dependência relativa, que vem a ser um estágio de adaptação às falhas graduais da mãe. Por fim, no desenrolar desse processo maturativo, o lactente segue rumo à independência, que lhe possibilita defrontar-se com o mundo e com todas as suas complexidades (Winnicott, 1996).

Outro aspecto desse processo de amadurecimento também relevante de ser mencionado é o do relacionamento do bebê com os objetos e a forma como ele começa a se relacionar com o mundo a sua volta. Para tanto, é preciso pensar no conceito de objetos transicionais. Winnicott os define como aqueles usados no controle da realidade externa, e como fenômeno transicional a técnica empregada para esse controle (Winnicott, 1988).

Isso quer dizer que o objeto que é percebido objetivamente por nós será percebido pelo bebê como um objeto subjetivo, uma vez que é criado por ele mediante uma espécie de alucinação. Sendo assim, a mãe deve apresentar os objetos ao bebê no momento adequado, a fim de que ele, ao alucinar um objeto (punho, dedos, pulso etc.), tenha a ilusão de que este pode ser criado e de que o que é criado é o mundo.

A mãe é boa [...] quando deixa um objeto real estar exatamente onde o lactente está alucinando um objeto tanto que, de fato, o lactente tem [*gains*] a

ilusão de que o mundo pode ser criado e que o que foi criado é o mundo (Winnicott, 1989, p. 53).

A mãe possibilita ao bebê a ilusão de que os objetos da realidade externa podem ser para ele reais, visto que os objetos só podem ser alucinados se forem sentidos como reais.

O que permite a continuidade da ilusão, com modificações graduais na onipotência, são exatamente esses fenômenos que se iniciam com o apego ao objeto transicional e dão início à capacidade de simbolização, desenvolvem-se depois na possibilidade de brincar e se estendem, à medida que o amadurecimento prossegue, por todo o espaço cultural (Dias, 1998, p. 156).

O que para nós poderia parecer loucura, isto é, viver em um estado alucinatório, é uma condição na qual o bebê, graças aos objetos transicionais, parece se encontrar o tempo todo. “O lactente com um objeto transicional está, em minha opinião, o tempo todo neste estado [alucinatório] que nós lhe permitimos estar e embora isso seja loucura, não se deve chamar de loucura” (Winnicott, 1989, p. 54). Isso nos faz pensar em onipotência; entendida aqui como onipotência nos estágios da mais tenra infância. A partir de então o lactente vai do sentimento de controle onipotente dos objetos ao abandono deste, e chega ao ponto culminante do reconhecimento de que outras coisas acontecem fora do seu domínio: “A transição vai do controle onipotente dos objetos externos até o abandono [*relinquishment*] dos fenômenos que existem fora do controle pessoal” (Winnicott, 1989, p. 55).

Ora, alguma coisa parece mudar no que diz respeito às relações com os objetos. Na perspectiva winnicottiana, estes não são simplesmente dados na natureza, o que obriga o indivíduo que cai no mundo a ter de usar de complexas racionalizações para representá-los. Do ponto de vista do bebê, os objetos estão lá, na natureza, porque eles foram criados por ele e por qualquer outro dentro de um mundo subjetivo igualmente criado.

Em um primeiro momento, a passagem do mundo dos objetos subjetivos para o dos objetivos parece ser impossível, já que cada um se sustenta em uma ‘realidade’ diferente. Essa impossibilidade é, de fato, apenas aparente. Essa passagem, na verdade uma transição, é feita por meio de um espaço intermediário, um espaço potencial ou de uma terceira área do que existe (*third area of existing*), pois “[...] o bebê ainda não tem o sentido do que é externo ou do que é interno, o lugar da relação é um ‘entre’” (Winnicott, 1989, p. 157, grifo de autor). Assim, três áreas se nos apresentam. A primeira, em que o fundamental é o indivíduo psíquico ou a

realidade interna, é a realidade psíquica pessoal, por meio da qual o indivíduo alucina (no sentido winnicciano) e pode criar; é a área do mundo subjetivo. A segunda área, a do mundo objetivo, é a da realidade externa, organizada gradualmente para distinguir o ‘eu’ do ‘não-eu’, a fim de se estabelecer um ‘si-mesmo’. Por fim, a terceira área é a do fenômeno transicional, que servirá de base para a simbolização, e é nela que se encontra o germe para a riqueza de uma vida cultural em sociedade.

O período do amadurecimento que denominamos ‘adolescência’ é sempre considerado pelos pais, educadores, especialistas em transtornos psíquicos e pela sociedade como sendo uma fase muito problemática e de grandes preocupações. O olhar que se tem sobre esse período é quase sempre negativo e espera-se que ele passe logo. Winnicott pensa e define adolescência como um tornar-se adulto que inclui também a socialização, mas esta não quanto adaptação e conformidade.

A marca distintiva da adolescência é a imaturidade. Porém, Winnicott vê nela aspectos positivos que, quando bem explorados, trazem muitos benefícios ao adolescente; não importando o tempo que este levará para se tornar um cidadão maduro, capaz de assumir seu papel na sociedade; “[...] a imaturidade é uma parte preciosa da adolescência. Nela estão contidos aspectos mais excitantes do pensamento criador, sentimentos novos e diferentes, ideias de um novo viver” (Winnicott, 1975, p. 198). Nesse mesmo sentido, Braga (2012) afirma que a imaturidade traz consigo aspirações, idealismo e pensamento criativo capazes de renovar a sociedade, uma vez que apresentam soluções criativas para experimentar a liberdade de pensar e reformular ideias já sedimentadas. O adolescente, em sua capacidade de lançar desafios, exige de tudo e de todos os que são atingidos por suas demandas que eles [os desafios] sejam enfrentados (Braga, 2012).

O ser-adolescente traz consigo elementos característicos como a agressividade, o isolamento, comportamentos antisociais, a sexualidade e o brincar. Assumindo aqui a perspectiva de Winnicott apontada por Braga (2012), a agressividade assusta o adolescente. Ela é real, em função do novo corpo e das forças físicas reais com as quais o jovem tem de lidar. O isolamento é uma de suas características essenciais. Esse isolamento é necessário em sua busca por tornar-se um indivíduo distinto, capaz de relacionar-se com objetos externos. Mesmo que os vejamos sempre em grupos, estes são “[...] agrupamentos de indivíduos isolados que procuram formar um agregado por identidade de gostos, por adoção de ideias, modos de viver e de se vestir [...]”,

porém sempre “[...] retornam ao seu isolamento característico de um si mesmo recriado e protegido” (Braga, 2012, p. 117). A tendência antisocial que pode se fazer presente em muitos adolescentes tem a ver com uma privação e uma carência. Tais elementos, diz Braga, “[...] aparece na adolescência normal de forma mais branda e difusa” (Braga, 2012, p. 118), porém, em estado de maior privação, o que eles buscam é “[...] obrigar o mundo a reconhecer a dívida que tem com eles” (Braga, 2012, p. 118). Nos casos em que essa tendência é rapidamente identificada e provida a necessidade que fora privada, ela indica um pedido de socorro e um sinal de esperança de que aquilo do qual se foi desprovido possa ser de novo suprido. A sexualidade obviamente desempenha um papel central nessa nova fase da vida do jovem e muitas explorações em diversas direções são realizadas; porém antes de querer se sentir potente sexualmente, o adolescente precisa e quer se sentir real, para que essa sexualidade seja vivida da mesma forma.

O brincar é a atividade de base da criatividade e está presente desde a infância. Por meio das brincadeiras adolescentes, próprias ao seu tempo, o jovem tem a possibilidade de assumir diversos papéis e de enfrentar diversas situações novas, podendo, sem ter que assumir o compromisso com uma verdade que não é sua e que ainda não lhe faz o menor sentido, criar novos conceitos para o seu viver no mundo.

Assim, na adolescência, o jovem está em condições de lidar com “[...] as abstrações da política, da economia, da ‘filosofia’ e da cultura, vistas como culminação de processos naturais de crescimento” (Winnicott, 1975, p. 188 grifo nosso). O estado de ilusão de onipotência revivido nesse período oferece condições ao adolescente de acreditar que pode criar tudo de novo no mundo, de forma que as coisas com as quais ele se relaciona façam sentido para si mesmo e sejam vivenciadas como reais e não falsamente. Logo, os jovens são idealistas *naïves*. “O idealismo é uma das características mais emocionantes da adolescência. Rapazes e moças adolescentes ainda não se estabeleceram na desilusão e, em consequência, experimental liberdade de formular planos ideais” (Winnicott, 1975, p. 201).

Porém, uma vez bem explorada essa onipotência e inocência, eles são capazes de dar contribuições pessoais e criativas a assuntos já bastante explorados pelas diversas áreas do conhecimento, como os conceitos filosóficos.

Para se compreender como explorar esse potencial criativo, é preciso antes que se passe pela

concepção de criatividade que nos guia aqui a partir da perspectiva de Winnicott.

### A Criatividade e o brincar

A criatividade está, de acordo com Winnicott, presente tanto no viver momento a momento de uma criança com deficiências mentais, que frui ao respirar, como na inspiração de um músico ao descobrir o que quer compor. Ela é algo da natureza humana que se realiza graças à relação mãe-bebê (Winnicott, 1999).

O estudo da criatividade visto por esse ponto de vista winnicciano é importante, porque pode auxiliar aqueles que estão procurando se constituir como um si-mesmo (*self*) integrado, isto é, como pessoas inteiras que possuem experiências criativas. A criatividade estudada por Winnicott não é aquela dos estetas, mas sim uma mais fundamental, que diz respeito ao estar vivo de cada um. Segundo ele, criatividade é uma proposição universal e relaciona-se ao estar vivo (Winnicott, 1999).

A criatividade no bebê pode começar tão cedo quanto o seu próprio existir enquanto uma unidade. Aliás, o existir e a criatividade caminham juntos e dependem no início, na fase de dependência absoluta, de uma mãe suficientemente boa.

Em seu início, a criatividade do bebê – e consequentemente a de todo ser humano – depende da comunicação que é estabelecida entre o par mãe-bebê. Essa comunicação não é unilateral e deve se dar na mutualidade. Não se deve pensar que a capacidade para se comunicar já é inata ao bebê; inata é a tendência ao amadurecimento, que leva à comunicação. Portanto, a comunicação é uma conquista.

Desta maneira, testemunhamos uma mutualidade que é o começo de uma comunicação entre duas pessoas, isto (no bebê) é uma realização do desenvolvimento que depende dos seus processos herdados que conduzem para o crescimento emocional e, de modo semelhante, depende da mãe e de sua atitude e capacidade de tornar real aquilo que o bebê está pronto para alcançar, descobrir, criar (Winnicott, 1989, p. 255).

Como se percebe este é um dos primeiros momentos da possibilidade de existência da criatividade. Entretanto, segundo Winnicott, não é o momento inicial. A origem da criatividade é uma questão de ser, de estar vivo. Ele afirma: “[...] a criatividade pertence ao estar vivo” (Winnicott, 1986, p. 41).

O sentimento de estar vivo é proporcionado pela mãe suficientemente boa. Por meio de sua completa adaptação às necessidades do bebê, durante a fase de

dependência absoluta, ela capacita-o à possibilidade de construção de um mundo subjetivo mantido pela ilusão de onipotência. A oportunidade para a ilusão, proporcionada pela mãe, permite ao bebê criar o seu primeiro objeto: o seio<sup>4</sup>.

Em outra linguagem, o seio é criado pelo bebê repetidas vezes, pela capacidade que tem de amar (pode-se dizer) pela necessidade. Desenvolve-se nele um fenômeno subjetivo, que chamamos de seio da mãe. A mãe coloca o seio real exatamente onde o bebê está pronto para criá-lo e no momento exato (Winnicott, 1999, p. 11).

Assim, a mãe, por meio da comunicação apoiada no sentimento de mutualidade, permite, no início da dependência total do bebê, que ele crie e tenha a ilusão de que aquilo que ele encontrou foi criado por ele mesmo, permitindo-lhe ter a ilusão de onipotência.

Está implicada nesta discussão, ainda, a terceira tarefa do cuidado suficientemente bom por parte da mãe: a apresentação de objetos – as tarefas de sustentação (*holding*) e manejo (*handling*) também são constituintes importantes dessa fase, mas, por enquanto, nos concentraremos nesta terceira tarefa, que nos leva direto ao tema da criatividade. A apresentação de objetos é a fonte material para a criação de objetos subjetivos.

No período de adaptação absoluta da mãe, a apresentação de objeto – isto é, o fornecimento de material para a criação dos objetos subjetivos – era feita de tal modo que a realidade externa do objeto não afrontava a realidade do mundo subjetivo (Dias, 1998, p. 157-158).

Com o passar do tempo, a integração vai se tornando mais consistente e, lentamente, os objetos que são apresentados pela mãe para a formação do mundo subjetivo, pessoal, da criança vão se tornando um objeto do mundo externo. Porém, este ainda aparece misturado à área de onipotência. É possível, assim, que o objeto seja assumido como transicional e que uma terceira área entre o que é subjetivo e o que é objetivo possa existir. Sobre essa terceira área, comenta Winnicott:

[...] a terceira parte da vida de um ser humano, parte que não podemos ignorar, constitui uma área intermediária da ‘experimentação’, para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa. Trata-se de uma área que não é disputada, porque nenhuma reivindicação é feita em seu nome, exceto que ela exista como lugar de repouso para o indivíduo empenhado na perpétua tarefa humana de

<sup>4</sup> Observação de nota de rodapé feita por Winnicott (1999, p. 11, grifo do autor): “Quando se diz que o primeiro objeto é o seio, a palavra ‘seio’ é utilizada, acredito, para representar tanto a técnica da maternagem quanto seio físico”.

manter as realidades internas e externas separadas, ainda que inter-relacionadas (Winnicott, 1999, p. 2, grifo do autor).

Essa terceira área da experimentação humana pode ser chamada, também, de espaço potencial, que existe entre o objeto subjetivo e o objeto objetivamente percebido. Ele se encontra entre o eu e o não-eu do bebê, isto é, “[...] encontra-se na interação entre nada haver se não eu e a existência de objetos e fenômenos situados fora do controle onipotente” (Winnicott, 1999, p. 100).

É nesse espaço ou terceira área que tem lugar a experiência cultural e, mais do que isso, é onde o brincar tem a sua morada. O brincar, a brincadeira e a criatividade estão intimamente ligados. Brincar é o que, nas palavras de Schiller, nos permite ser humanos: “O homem [Mensch] apenas brinca [spielt], onde ele é no total significado da palavra homem, e ele somente está aí inteiramente enquanto homem, onde ele brinca” (Schiller, 2004, p. XI).

A brincadeira é, para Winnicott, universal e a capacidade para realizá-la indica saúde. O brincar ajuda no crescimento individual e conduz aos relacionamentos grupais. Na psicoterapia e na psicanálise, aparece como uma forma altamente especializada de comunicação (Winnicott, 1999).

A brincadeira, assim como vista por Winnicott, é uma atividade excitante; contudo, nem por isso deve-se pensar que o que se faz presente é o predomínio de pulsões (*Trieb*). Pelo contrário, o brincar se dá, na mente da criança, na precariedade do interjogo do que é subjetivo e do que é objetivamente percebido. Winnicott assim nos explica:

A brincadeira é extremamente excitante. Compreenda-se que é excitante não primariamente porque os instintos se acham envolvidos; isto está implícito. A importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais (Winnicott, 1999, p. 47).

Qual é, então, a relação entre o brincar e a criatividade? O brincar é o elemento básico para que qualquer pessoa possa ser criativa e possa utilizar a sua personalidade como algo integral. Brincar é a atividade essencial e originária para se poder-ser: “[...] é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o si-mesmo (*self*)” (Winnicott, 1999, 54).

Assim, o brincar, a brincadeira e a criatividade se dão no mesmo espaço, que não é nem o espaço objetivo nem o subjetivo, mas sim o seu intermédio. Esse, como já sublinhamos, só é possível de ser alcançado, assim como a capacidade para a

criatividade e o brincar, por meio de uma provisão ambiental suficientemente boa.

Há algo ainda muito importante a ser dito a respeito da criatividade e que não foi explorado por nós. Na sua possibilidade de criar e em sua criatividade, as coisas que o bebê encontra são criadas por ele mesmo (Winnicott, 1988). Esmiuçemos melhor essa ideia que, a princípio, parece sem sentido.

Por meio da apresentação gradual de objetos por uma mãe suficientemente boa e mediante a ilusão de onipotência, o bebê tem a ‘impressão’ que o objeto que lhe foi apresentado foi encontrado e criado por ele. Consequentemente, as coisas do mundo e o próprio mundo são criados de novo por cada novo ser humano, criação que tende a ser esquecida ou guardada, como expressa Marion Milner, em algum lugar secreto da memória:

Os momentos quando o ‘poeta’ original que há em cada um de nós criou o mundo externo para nós mesmos, através do encontro com familiar no infamiliar, são, talvez, esquecidos pela maioria das pessoas; ou, então, eles são guardados em algum lugar secreto da memória porque eles são como se fossem os momentos de visita de deuses para ser misturados com os pensamentos do cotidiano (Milner, 1993, p. 18, grifo do autor).

Ora, nós sabemos que o mundo já estava lá presente quando o bebê nasceu, mas não cabe, segundo Winnicott, tentar fazer com que o lactente se dê conta disso. Logo, estamos diante de um paradoxo. E como resolvê-lo? Novamente, não se deve, de acordo com Winnicott, solucioná-lo, mas, sim, simplesmente tolerá-lo e aceitá-lo (Winnicott, 1989). Sobre essa questão do criar de forma paradoxal, Winnicott esclarece:

O lactente está [*becomes*] pronto para encontrar o mundo de objetos e idéias, e, na tranqüilidade do seu crescimento de seu aspecto de bebê, a mãe apresenta o mundo para ele. Nesse sentido, através do seu alto grau de adaptação no início, a mãe capacita o bebê a experienciar a onipotência, para que ele possa encontrar realmente o que ele criou, para criar e unir isso que foi criado com o que é real. O resultado é que cada bebê inicia com uma nova criação do mundo (Winnicott, 1989, p. 49).

Com esta apresentação sobre a criatividade em Winnicott, pretendemos, por um lado, mostrar a complexidade e originalidade das questões que envolvem o tema da criatividade e, por outro lado, fazer notar que esse tema, quando visto pela perspectiva do amadurecimento pessoal, refere-se à questão do estar vivo, estabelece as condições de possibilidade para se discutir a criação de conceitos em filosofia.

## Criação de conceitos em filosofia

Definir o que é filosofia, qual sua função e a que ela serve sempre foi assunto conturbado e de difícil solução. Alguns defendem que essas questões não atingem realmente o filosofar e que filosofia se aprende fazendo-a, ou seja, filosofando. Outros, como Deleuze e Guattari, tentam apresentar um caminho para uma resposta.

A compreensão que Deleuze e Gattari têm do que é a filosofia é bastante ousada e tem gerado muitas discussões a favor e contra. Para eles, o filósofo é aquele que lida com conceitos. Isso é bem aceito por todos porque bastante óbvio. Mas, além disso, o filósofo é aquele que cria conceitos para a sua própria lida. Afirmam eles

A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos [...] Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que tem em potência, ou que tem sua potência e sua consequência (Deleuze & Guattari, 1992, p. 13).

Todavia, isso não significa dizer que criar conceitos seja privilégio da filosofia, pois as artes e as ciências também lidam com conceitos. Porém, a filosofia o faz de acordo com sua especificidade e em seu âmbito de investigação.

A exclusividade da criação de conceitos assegura à filosofia uma função, mas não lhe dá nenhuma proeminência, nenhum privilégio, pois há outras maneiras de pensar e criar, outros modos de ideação que não têm de passar por conceitos, como o pensamento científico (Deleuze & Guattari, 1992, p. 17).

Criar conceitos em filosofia, tal como pretendem esses filósofos franceses, implica em aceitar o paradoxo da criação: criar algo novo a partir do que já se acha aí criado. A criação de um conceito novo em filosofia implica um mergulho profundo em sua história, um conhecimento e uma lida constante com os conceitos já criados em filosofia. O mestre, o professor, apresenta os conceitos da história da filosofia em pequenas doses aos seus discípulos, alunos, e cabe a estes recriá-los para o contexto de significância que constitui seus mundos próprios.

Tomando de empréstimo a apresentação que Gallo (2003) faz de Deleuze, o conceito é uma aventura do pensamento que institui um acontecimento, que permite um ponto de visada sobre o mundo, que tem a marca de quem o criou, pois, ao criar um conceito, este o ressignifica com um sentido propriamente seu. O conceito filosófico serve ainda de fonte para outras formas de

abordagem do mundo, como a ciência e a arte (Gallo, 2003).

As divergências sobre as posições de Deleuze e Guattari não se centram no feito de que conceitos são criados, visto que colocar isso em dúvida seria colocar a própria história dos variados conceitos filosóficos em questão. O ponto nevrálgico centra-se na questão da criação. Não se tem uma boa discussão e uma boa fundamentação do que e como algo pode ser criado, ainda mais num contexto paradoxal, como já dito acima. Não está claro quem e em que condições alguém poderia criar um conceito filosófico. E ainda pesa a crítica de que para se criar em filosofia é preciso ter um conhecimento aprofundado da história dos conceitos e, assim sendo, não valeria a pena insistir que jovens adolescentes estivessem em boas condições – dada sua imaturidade emocional e intelectual – para criar conceitos.

## Recreação filosófica

Embora Deleuze e Guattari não mencionem Winnicott ao tratar da questão do criar em filosofia, em um texto intitulado *Pensamento nômade*, de 1973, Deleuze reconhece que Winnicott representa um ponto fundamental de mudanças na psicanálise. Sobre Winnicott, em relação à psicanálise tradicional, ele diz:

Existe aí um contrato, especificamente um contrato: dê-me seus estados vividos, eu lhe devolverei fantasmas. E o contrato implica uma troca, de dinheiro e de palavras. A esse respeito, um psicanalista como Winnicott mantém-se verdadeiramente no limite da psicanálise, porque tem o sentimento de que esse procedimento não convém mais num certo momento. Há um momento em que não se trata mais de traduzir, de interpretar, traduzir em fantasmas, interpretar em significados ou em significantes, não, não é isso. Há um momento em que será necessário partilhar, é preciso colocar-se em sintonia com o doente, é preciso ir até ele, partilhar seu estado (Deleuze, 2006, p. 322).

Deleuze e Guattari, partindo de uma percepção muito aguçada de Nietzsche, apontam para a compreensão do problema da criação, mas sem, na verdade, o desenrolarem. Eles afirmam, “[...] segundo o veredito nietzschiano, você não conterá nada por conceitos se não os tiver de início criado, isto é, construído numa intuição que lhes é própria” (Deleuze & Guattari, 1992, p. 15). E Deleuze complementa: “[...] toda criação é singular e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade” (Deleuze, 2006, p. 322).

Nem todos na sociedade têm interesse em ser filósofo. Mas, isso não significa que qualquer um não tenha a possibilidade de lidar criativamente com os conceitos filosóficos, pois estar vivo, não apenas como um organismo mas também como pessoa, implica em ser criativo. Poder ser criativo, mesmo em filosofia, é uma questão de saúde emocional. No entanto, a criatividade também não é algo ou um mecanismo complicado difícil de ser manejado e só à disposição de alguns poucos gênios eleitos. A criatividade não depende do gênio e sim da provisão ambiental, ou seja, do cuidado suficientemente bom que uma criança recebe desde seu nascimento. Ela implica relacionamento com a externalidade de um modo não submisso: “[...] a submissão traz consigo um sentido de inutilidade e está associada à ideia de que nada importa e de que não vale a pena viver a vida” (Winnicott, 1975, p. 95).

A criatividade diz respeito ao estar-vivo de cada um, antes mesmo de uma criação artística, científica ou filosófica àquele que cria precisa se sentir vivo e em relação com o mundo externo. A fim de exemplificar, Winnicott nos diz:

É verdade que uma criação pode ser um quadro, uma casa, um jardim, um vestido, um penteado, uma sinfonia ou uma escultura, tudo, desde uma refeição preparada em casa. [...] A criatividade que me interessa aqui é uma proposição universal. Relaciona-se ao estar vivo. [...] A criatividade que estamos estudando relaciona-se com a abordagem do indivíduo à realidade externa (Winnicott, 1975, p. 98).

Como a criatividade filosófica de cada um pode ser expressa? Brincando. Assim, a atividade de criação em filosofia deveria ser uma recreação, uma vez que “[...] é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação” (Winnicott, 1975, p. 79).

O brincar exige seu próprio tempo e espaço para acontecerem. Tempo e espaço que não são os da realidade pessoal nem os da realidade objetiva externa. Trata-se de um espaço potencial entre esses dois sentidos de realidade, que não exige de início qualquer necessidade de se saber o que é real ou não. Apenas estão presentes aí regras inerentes à própria brincadeira ou à criação que está em jogo. Posteriormente, aquilo que se experiencia no brincar pode vir a ser compartilhado como um ganho cultural, artístico, científico ou filosófico.

Por isso, seja para o filósofo profissional, experiente e experimentado na história da filosofia, que passa a vida a investigar e a entender os conceitos filosóficos, seja para o jovem adolescente, que começa a tomar contato com tais conceitos, há a

necessidade de se poder brincar com os conceitos para, de forma criativa, se poder recriá-los. Dessa forma, se o profissional em filosofia pode apresentar algum conceito novo para as discussões de sua área, o adolescente pode retorcer os conceitos a sua maneira e criar em seu espírito um olhar conceitual novo sobre o mundo, ainda que provisório a sua fase de amadurecimento.

### Considerações Finais

Para concluir, parafraseando Winnicott em *Brincar e a realidade*, ao falar a respeito da psicoterapia, poderia dizer por minha vez que: ‘a filosofia se efetua na sobreposição de duas áreas do brincar, a do professor de filosofia e a do estudante (ou do filósofo e o seu discípulo). O ensino e aprendizado de filosofia colocam em cena duas pessoas que brincam juntas. Em consequência, onde o brincar não é possível, o trabalho efetuado pelo filósofo/professor de filosofia é dirigido então no sentido de trazer o estudante/discípulo de um estado em que não é capaz de brincar com conceitos para um estado em que o é’.

### Referências

- Braga, C. M. L. (2012). *Comunicação e isolamento na adolescência: compreendendo o uso de blogs pelos jovens na atualidade*. São Paulo, SP: Zagodoni.
- Deleuze, G. (2006). *A ilha deserta: e outros textos* (D. Lapoujade, Ed., L. B. L. Orlandi, org. ed. bras.). São Paulo, SP: Iluminuras.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1992). *O que é filosofia* (B. Prado Junior & A. A. Muñoz, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Editora 34.
- Dias, E. O. (1998). *A teoria das psicoses em D. W. Winnicott* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Dias, E. O. (2003). *A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Gallo, S. (2003). *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Loparic, Z. (1997). Winnicott e Melanie Klein: conflito de paradigmas. In I. F. M. Catafesta. *A clínica e a pesquisa no final do século: Winnicott e a Universidade* (p. 43-60). São Paulo, SP: Lemos.
- Milner, M. (1993). The role of illusion in symbol formation. In P. L. Rudnytsky (Org.), *Transitional objects and potential spaces* (p. 13-39). New York, NY: Columbia University Press.
- Santos, E. S. (2010) *Winnicott e Heidegger aproximações e distanciamentos*. São Paulo, SP: DWW editorial.
- Schiller, F. (2004). *Über die aesthetische Erziehung des Menschen*. Stuttgart, DE: Freies Geistesleben.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.

- Winnicott, D. W. (1986). *Home is where we start from.* New York, NY; London, UK: W. W. Norton & Company.
- Winnicott, D. W. (1988). *Human nature.* New York, NY: Brunner; Mazel.
- Winnicott, D. W. (1989): *Psycho-analytic explorations.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winnicott, D. W. (1996). *The maturational processes and the facilitating environment.* Madison, CT: International Universities Press.

Winnicott, D. W. (1999). *Playing and reality.* London, UK; New York, NY: Routledge.

*Received on July 6, 2017.*

*Accepted on February 21, 2018.*

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.