

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O PAPEL DO OUTRO NA CONSTITUIÇÃO DO  
PSIQUISMO:**

Um tema e duas abordagens em dialogia

**CLÍCIA ASSUMPCÃO MARTARELLO DE CONTI**

Piracicaba, SP

2010

# **O PAPEL DO OUTRO NA CONSTITUIÇÃO DO PSIQUISMO:**

Um tema e duas abordagens em dialogia

**CLÍCIA ASSUMPCÃO MARTARELLO DE CONTI**

**ORIENTADORA: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Cecília Rafael de Góes**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Piracicaba, SP

2010

**CLÍCIA ASSUMPÇÃO MARTARELLO DE CONTI**

**O PAPEL DO OUTRO NA CONSTITUIÇÃO DO  
PSIQUISMO:**

Um tema e duas abordagens em dialogia

Tese apresentada à Banca Examinadora do  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
UNIMEP como exigência parcial para  
obtenção do título de Doutor em Educação.

**Banca Examinadora**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília Rafael de Góes  
Universidade Metodista de Piracicaba

---

Prof. Dr. Bruno Pucci  
Universidade Metodista de Piracicaba

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda  
Universidade Federal de São Carlos

---

Prof. Dr. Leopoldo Pereira Fulgencio Júnior  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Cecília Carareto Ferreira

Dedico este trabalho aos meus pacientes.

## AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES – Brasil, pelo apoio ao presente trabalho.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília Rafael de Góes, pela excelência acadêmica e riqueza humana dedicadas à orientação desta pesquisa.

Aos Prof. (s) Dr. (s) Angel Pino, Maria Cecília Carareto Ferreira, Bruno Pucci, Edson Olivari de Castro, Leopoldo Fulgencio, Luis Antonio Calmon Nabuco Lastória, Maria Aparecida Pelissari, Kátia Caiado, debatedores cujas contribuições foram essenciais à elaboração de meu pensamento.

Aos professores e funcionários do PPGE-UNIMEP, por terem formado verdadeiramente um espaço para reflexão e criação constituintes de minha subjetividade.

Aos Prof. (s) Dr. (s) Valdemar Sguissardi e Marta Kohl de Oliveira, cujos pareceres acadêmicos legitimaram a passagem desta pesquisa ao doutorado.

A todos os integrantes do Centro Winnicott de Campinas (CWCAMP), pelo aprendizado em processo da complexa e fecunda psicanálise de Winnicott, especialmente a Cláudia Dias Fulgencio, pela cuidadosa leitura de alguns textos.

A Juliana Gabai, pela sensibilidade constante e pelo vínculo de verdadeira amizade que deram sustentação à realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Francisco Arthur da Silva Vecchia, pelo encorajamento para a vida e entusiasmo contagiante com o mundo acadêmico.

A Oswaldo di Loreto (*in memorian*), Leila Lombardi, Eloísa Valler, José Outeiral, supervisores clínicos de diversos períodos de trabalho de onde emergiram as indagações para esta pesquisa.

A Alicia Beatriz Dorado de Lisondo, pelos anos de supervisão, estudo e trabalho compartilhados, profunda amizade, com quem tento aprender a humildade em relação ao mistério.

Ao Dr. Francisco Baptista Neto, Eliana Aparecida Moura Silveira, Raquel Fávero, por terem contribuído direta e intimamente para que eu me tornasse eu mesma.

Ao Prof. Dr. Antonio Muniz de Rezende cuja erudição, sabedoria e generosidade me fazem confiar que muitas transformações em abertura ao infinito são possíveis.

A Sonia Novaes de Rezende, pelo mergulho no vasto campo de conhecimento sobre a relação mãe/bebê.

Às Prof<sup>as</sup>. (s) Dr<sup>as</sup> (s) Maria Inês Bacellar Monteiro, Ana Paula de Freitas, Evani Andreatta Amaral Camargo, Ivone Panhoca, Maria Teresa T. de F. Curti, à colega Marta Caramuru, pela profícua interlocução no território de fronteira entre a psicanálise e a fonoaudiologia e especialmente a Cristina Lacerda, companheira admirável de trabalho, de indagações e de sonhos, sem a qual esta pesquisa não seria a mesma.

A todos os grupos de educadores com os quais já trabalhei e em especial aos educadores da Escola Comunitária de Campinas que me despertam permanentemente para o exercício do diálogo transdisciplinar.

Aos colegas do PPGE-UNIMEP, especialmente àqueles com quem tive a boa oportunidade de estar mais próxima: Célia Marinelli, Altina Abadia da Silva, Maria do Carmo Morales, Lara Ferreira dos Santos, Jaci Lima, Adeline Ferreira dos Reis, Gláucia Uliana, Mônica Astuto, Kátia Santos, pelas trocas intelectuais e afetivas e pela alegria da cumplicidade frente aos desafios comuns.

A Janete Tesqui, que, respondendo às demandas básicas de nosso cotidiano, permite assim, há tantos anos, a minha dedicação ao trabalho clínico e ao estudo.

À minha família, pelo inefável do amor.

*No impulso lúdico, razão e sensibilidade atuam juntas e não se pode mais falar da tirania de uma sobre a outra. Através do belo, o homem é como recriado em todas as suas potencialidades e recupera sua liberdade em face das determinações da razão. Pode-se afirmar então que essa disposição lúdica para o belo é um estado de liberdade para o homem (SCHILLER, 1995, p.6).*

## RESUMO

Partindo da problemática localizada na fronteira entre a psicanálise e a educação, a situação da “criança que não aprende” motivou o tema desta pesquisa, formulada nos termos do papel do *outro* na constituição do psiquismo. A fim de buscar redimensionamentos sobre o tema e sua decorrente eficácia frente à problemática eleita, o objetivo foi identificar diferentes fontes de contribuição, pondo em contato distintas abordagens. Pelo vértice histórico-cultural, focalizo proposições de Lev Vigotski (1896-1934) e, pelo vértice psicanalítico, menciono algumas proposições de Sigmund Freud (1856-1939) que foram apontadas por Vigotski, estendendo-me, a seguir, em alguns conceitos de Donald Winnicott (1896-1971). O principal apoio metodológico foi dado por Mikhail Bakhtin, para quem textos de diversos autores que tangem o mesmo tema podem ser postos em dialogia, permitindo a perspectiva de que novos enunciados sejam originados pela própria tensão derivada entre as suas diferenças. Observo que o *outro* de Vigotski, como espaço/tempo social e semiótico constitutivo do psiquismo diferencia-se do *ambiente* na psicanálise de Winnicott, como instância de sustentação do ser e da continuidade do ser. Pela noção de mediação social semiótica, Vigotski tenta suplantar a dicotomia mundo interno/mundo externo, atribuindo um específico papel ao signo como instrumento que opera mudanças no sujeito. Winnicott tenta suplantar a mesma dicotomia, designando diferentes categorias de objeto (subjetivamente concebido, transicional e objetivamente percebido) com quem o ser humano se relaciona. Ambos os autores, por caminhos distintos, refletindo sobre o psiquismo que emerge da interação psicossomática e na relacionalidade, indicam possibilidades de superação do solipsismo. A pesquisa destaca como contribuições de Vigotski: a noção de proto-nós que afirma a condição do bebê como ser maximamente social, além da própria concepção de vida social, considerada também como instância suprassituacional e supraindividual, de modo que o *outro* não se limita apenas às pessoas que afetam a criança em presença. Dessas contribuições e das diferentes ideias de Winnicott sobre a dependência, o importante papel do ambiente na formação afetiva dos indivíduos e a psique que emerge da existência psicossomática decorre a hipótese de que há no início da vida um período de vulnerabilidade máxima do ser humano às ações, intervenções e significações advindas do *outro* para constituição do ser que



aprende. Na intertextualidade entre os autores, o trabalho indica que falhas na formação simbólica podem revelar na sua gênese uma precariedade na constituição do si mesmo, e que situações nas quais emergem certas dificuldades de aprendizagem evidenciam vicissitudes sobre a qualidade das condições relacionais fundantes entre o eu e o *outro*. Problematiza-se, a partir disso, a importância de que espaços sociais constitutivos da subjetividade sejam especialmente cuidados e investidos, a fim de contribuir para a geração de seres aprendentes. Finalmente, a especificidade dos profissionais na Educação Infantil é apontada como uma responsabilidade social, e as necessidades emocionais primitivas do bebê e da criança são consideradas como fatores primários, sobre os quais se sugere a possibilidade de estabelecer direitos conferidos à primeira infância.

**Palavras-chave:** relação eu-*outro*, desenvolvimento infantil, interação social.

## ABSTRACT

This study focuses on an issue that lies in the interface of psychoanalysis and education, i.e., the problem of “the child that cannot learn”, a theme that is here investigated in connection with the role of *the other* in the constitution of psychism. In an attempt to re-dimension that role and evaluate its pertinence to the issue under account, the objective was to identify sources of contribution from two different theoretical perspectives: the historical-cultural approach proposed by Lev Vigotski (1896-1934) and the psychoanalytic approach created by Sigmund Freud (1856-1939), more specifically in relation to propositions debated by Vigotski; concerning the psychoanalytic field, further theoretical developments are considered, with emphasis on some concepts by Donald Winnicott (1896-1971). The main methodological basis comes from Mikhail Bakhtin, to whom texts by different authors that touch the same theme may be put in dialogue, allowing for a perspective in which new enunciates are originated by the very tension derived from the differences between them. Vigotski conceives *the other* as the social and semiotic space/time constitutive of the individual’s psychic functioning; in Winnicott’s psychoanalysis this role is ascribed to the *environment*, as an instance of support and sustained continuity of the human being. Through the notion of social semiotic mediation, Vigotski attempts to overcome the dichotomy of internal x external world, taking the concept of sign as a fundamental explanatory principle of changes in the subject. Winnicott attempts to avoid the same dichotomy by ascribing different categories to the object (subjectively conceived, transitionally and objectivilly perceived) with which the human being establishes essential relations. Hence, through different paths and different interpretations about the psychic processes that emerge from the psychosomatic interaction and social relationality, both authors refuse the idea of solipsism as a characteristic of the beginning of human life. Concerning this matter, Vigotski’s contribution lies in the notion of “Ur-wir”, by which he states that the newborn is a *maximally social* being, as well in his broad conception of social life, conceived as a supra-situational and supra-individual instance, so that the definition of *other* cannot not restricted to the persons who interact, face to face, with the child. Winnicott’s contributions are linked to the notion of dependence and the important role of the *environment* in the affective and psychosomatic

dimensions of individual processes. The hypothesis derived from these contributions is that in the beginning of life there is a period of maximal vulnerability of the human being to the actions, interventions and meanings of *the other* for the constitution of the learning being. In the inter-textuality between the authors, the study indicates that failures in symbolic formation can reveal in its genesis a precariousness in the constitution of the I, and that situations linked to learning difficulties may evidence vicissitudes in the quality of founding relational conditions between the I and *the other*. Hence, the social spaces that constitute subjectivity have to be especially cared and invested, so as to promote the generation of learning beings. Finally, the specificity of the work of professionals in the field of Education is interpreted as a matter of social responsibility, and the initial emotional needs of the child are considered as a primary factor of care and as incontestable rights of early childhood.

**Keywords:** I-*other* relations; child development; social interaction.

# SUMÁRIO

<b>PARTE I.....</b>	<b>14</b>
1. De onde emerge a problemática do estudo.....	14
2. O encontro com um desafio teórico-prático .....	15
3. Objetivos.....	20
4. A busca do conhecimento: alteridade, transdisciplinaridade e subjetividade do pesquisador .....	22
5. Apoios metodológicos .....	32
6. Principais textos estudados nas distintas abordagens teóricas .....	42
<b>PARTE II .....</b>	<b>46</b>
<b>VIGOTSKI: A CONSTITUIÇÃO DO PSIQUISMO E O PAPEL DO OUTRO....</b>	<b>46</b>
1. O panorama geral da psicologia no início do século XX .....	46
2. A procura por um método de investigação da mente humana.....	50
3. Filogênese, signos, cultura e processos psicológicos superiores.....	55
4. Mediação social semiótica, relação social e o papel do <i>outro</i> .....	59
<b>VIGOTSKI E A PSICANÁLISE .....</b>	<b>67</b>
1. Breve visão da psicanálise na União Soviética na primeira metade do século XX e a proposição de Luria para uma teoria freudo-marxista.....	67
2. A posição de Vigotski sobre o pensamento psicanalítico da época .....	71
3. O problema do solipsismo .....	82
4. Destaque às contribuições de Vigotski.....	91
5. Considerações sobre o <i>outro</i> .....	97
<b>PARTE III.....</b>	<b>104</b>
<b>APORTES PSICANALÍTICOS PARA AS ALUSÕES AO PAPEL DO OUTRO</b>	<b>104</b>
1. Contribuições de Winnicott.....	116
1.1 A unidade indivíduo - ambiente .....	120
1.2 As tarefas da mãe (ou substituta) e a dependência absoluta e relativa do bebê .....	123
1.3 A experiência cultural, fenômenos transicionais e simbolismo .....	128
1.4 Considerações sobre provisão ambiental suficientemente boa nas creches, berçários e escolas de Educação Infantil .....	133

<b>PARTE IV .....</b>	<b>137</b>
<b>O OUTRO NA ORIGEM DO EU: OBSERVANDO AÇÕES, INTERVENÇÕES E SIGNIFICAÇÕES SOCIAIS .....</b>	<b>137</b>
1. Raíssa: uma relação vitoriosa .....	138
2. Rosa: dificuldade de aprendizagem, precariedade na constituição do eu e a retomada do crescimento .....	145
<b>PARTE V.....</b>	<b>158</b>
<b>O PAPEL CONSTITUTIVO DO EDUCADOR.....</b>	<b>158</b>
1. A especificidade na Educação Infantil: quem a proverá? .....	158
2. Práticas Sociais e a Continuidade do Ser .....	174
<b>PARTE VI.....</b>	<b>183</b>
<b>CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA DA CRIANÇA: DE SUJEITO DE NECESSIDADES (EMOCIONAIS) A SUJEITO DE DIREITOS (SOCIAIS).....</b>	<b>183</b>
1. Frente a um enigma .....	183
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>203</b>

# PARTE I

*Naqueles dias do belo despertar das forças espirituais, os sentidos e o espírito não tinham ainda domínios rigorosamente separados; a discórdia não havia incitado ainda a divisão belicosa e a demarcação das fronteiras. A poesia não cortejara a espiritualidade, nem a especulação se rebaixara pelo sofisma. Podiam, se necessário, trocar os seus misteres, pois as duas, cada qual a seu modo, honravam a verdade (Schiller, 1995, p. 40).*

## 1. De onde emerge a problemática do estudo

O intenso envolvimento com uma prática profissional que demanda reflexão constante sobre a participação do *outro* nos processos de constituição do psiquismo levou-me a tomar esse tema, configurado como objeto de estudo, para um trabalho inicialmente de mestrado, estendendo-o ao doutorado. Possuem um caráter fundante das minhas indagações as atividades como professora de Educação Infantil até o início dos anos oitenta; depois como psicóloga com formação em psicanálise, trabalhando em diferentes esferas (serviço público de saúde e educação, clínica particular, escolas de Educação Infantil); além de alguma experiência na docência, especialmente na interface entre a psicanálise e a fonoaudiologia.

Imersa nessa condição real de vínculos - com os psicanalistas de minhas análises pessoais, supervisores clínicos, professores, fonoaudiólogos, colegas da psicanálise e outros profissionais, meus pacientes, seus pais e seus educadores, estive até agora em contato com um campo comum de problemas que se ligam à origem da simbolização, da linguagem e das aprendizagens e nele prossigo numa procura pela compreensão dos sofrimentos e paixões das crianças prejudicadas em seus processos de desenvolvimento. Esse próprio percurso assegura-me o quanto as condições concretas de nossas vidas e a experiência emocional dos nossos vínculos com um *outro* corroboram a noção da gênese social do nosso viver e do nosso pensar. Nessa trajetória é que a formação do psiquismo foi se configurando como o ponto nuclear do meu envolvimento profissional.

Com o olhar na infância e, portanto, na formação do psiquismo nascente em uma existência psicossomática, deparei-me na teoria e na prática com a extrema relevância dessa característica fundante do ser humano que é a sua irrefutável condição de dependência de um *outro*, na luta pela sobrevivência e no seu processo de humanização.

Nas escolas ou na clínica observo que, completando-se a gestação biológica do homem, ele continua após o nascimento como que sendo gestado psiquicamente pelas condições históricas, sociais e culturais que o circundam, participando de sua formação de forma inescapável e sendo afetado privilegiadamente através das relações diretas estabelecidas com os pais, educadores e terapeutas. Mas observo, ainda, que a compreensão sobre essas relações interpessoais resulta empobrecida, quando eventualmente são descontextualizadas das diversas esferas da vida coletiva em que se situam, uma vez que pais, educadores, terapeutas não formam entidades isoladas da dinâmica de uma sociedade que se organiza dentro de um jogo de forças e interesses capazes de influenciarem a formulação dos saberes, a instituição de valores e o despertar dos afetos.

Nesse sentido, afirmando a condição de psicoterapeuta de crianças e trabalhando na abordagem psicanalítica, parece-me importante considerar a formação do humano, verificando aqueles fenômenos nos quais as relações interpessoais também formuladas nas suas dimensões supraindividuais e suprassituacionais constroem, por vezes, condições de lamentável desamparo social e existencial para algumas crianças identificadas como “crianças que não aprendem”.

A problemática desse estudo considera, portanto, a condição cultural do homem, destacando a sua constituição na relacionalidade e identifica a necessidade de que essa psique, que emerge da existência psicossomática, seja gestada pelo seu entorno, viabilizando o crescimento integrado, inaugurando a possibilidade do vir a ser, vir a brincar, vir a simbolizar, vir a pensar e vir a aprender.

## **2. O encontro com um desafio teórico-prático**

Dentro desse panorama, encontro-me na clínica psicanalítica da infância com recorrentes casos de sujeitos considerados inteligentes pelos pais e professores e que, no

entanto, “não aprendem”, o que me oferece um desafio e me remete a ampliar a elaboração sobre a intrincada rede dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento da simbolização e da linguagem entrelaçados à vida social e afetiva dessas crianças.

Paradoxalmente, na mesma clínica é possível observar que crianças portadoras de alguma síndrome e consideradas pelos pais e professores com “pouca inteligência”, quando inseridas em determinadas condições reais de interação sócio-afetiva, passam a apresentar um aumento significativo na capacidade de aprender, constatação que reitera a importância da participação do *outro* em suas vidas.

Considera-se, por exemplo, o fato de que os alunos com dificuldades para aprender muitas vezes são enquadrados, pela equipe de profissionais, na categoria de “deficiência intelectual”. Entretanto, seus prontuários escolares são em geral vagos quanto ao diagnóstico e, na grande maioria, não explicitam causas comprovadamente orgânicas, ao menos no presente estágio de nosso conhecimento. Se a origem orgânica das dificuldades não é identificável, restam conjecturas sobre a compreensão da incapacidade dessas crianças para o aprender.

A mesma indagação é válida para aquelas que comprovadamente possuem determinadas causas orgânicas que implicam na busca por caminhos diferenciados para suas aprendizagens. Em que medida a criação desses caminhos precisa dar relevo e destaque às relações que se estabelecem entre a criança e os grupos sociais em que se inserem? Em todos esses casos, o quanto se atribui relevância às relações efetivas do sujeito com a esfera da família, da escola ou com outras esferas da cultura? As simplórias culpabilizações às famílias ou à pobreza, como fatores unicausais e explicativos dos prejuízos no desenvolvimento ou aprendizagem, ao que parece se apresentam como parâmetros superficiais que não fazem avançar o universo interpretativo para as situações complexas em questão, além de não disponibilizar elementos teórico-práticos que possam de fato transformá-las.

A partir da problematização dessa realidade, investigar o papel do *outro* na relação com a criança, como um participante da constituição do seu psiquismo, torna-se um exercício em que as motivações, o profundo interesse e o árduo envolvimento com o sofrimento de certas crianças detidas em suas possibilidades de aprendizagem não param de evocar a procura por uma resignificação teórico-conceitual, a fim de compreendê-las e atendê-las. Essa questão leva-me a pensar em nossa responsabilidade social e educacional



e nas diferentes implicações que decorrem dos diferentes modos de compreensão teórica sobre a formação do humano.

Como indicado, a cultura gesta, por assim dizer, a cria humana e a afeta pelos membros que a configuram, razão pela qual a condição de dependência do bebê e da criança pequena jamais pode dela prescindir.

A vulnerabilidade da vida humana conclama cada cultura a se organizar nas suas diferentes maneiras, conferindo aos diferentes lugares, ocupados pelos diversos *outros*, distintos papéis em relação aos cuidados formativos dos membros de uma sociedade. Sem a presença humana e os decorrentes cuidados, cada bebê que nasce se vê diante do risco de perecer em sua ontogênese e, se eles faltassem, a própria espécie sucumbiria. Para citar em nossa cultura apenas aquelas atribuições mais comuns e essenciais desses papéis, destaco a relação materna, paterna, educacional, as diferentes relações terapêuticas. Todas elas carregam em si a responsabilidade e a potencialidade de formar o ser humano. Porque contribuem para a constituição da subjetividade da criança, autorizam-nos a conjectura de que se constituem em funções ou cuidados humanizadores.

No mundo atual tudo aquilo que fora considerado como função materna e paterna e seus papéis decisivos na formação da identidade de uma criança estendem-se inequivocamente a novos *outros*, substitutos de pai e de mãe, que bem cedo participam da vida emocional do bebê, muitas vezes mesmo antes do seu desmame. Esta configuração ganha ênfase, sobretudo, no caso das crianças que precocemente ingressam em creches, berçários, abrigos ou escolas de Educação Infantil, dentre outras razões, pela inserção da mulher no mercado de trabalho.

As mudanças sociais atuais que têm feito explodir a tradicional configuração familiar parecem ofuscar também os contornos daquilo que seria função materna e paterna, das quais a psicanálise ocupou-se cientificamente em descrever como funções estruturantes da subjetividade, em relação àquelas outras funções do educador que têm propósito distinto, mas que igualmente afetam e constituem a subjetividade do bebê e da criança em formação.

No bojo de tantas mudanças, contudo, as necessidades essenciais dessas vidas psíquicas em serem concebidas na sua dimensão afetiva e compreendidas nas suas demandas emocionais mais primitivas permanecem como um incômodo para uma sociedade muitas vezes incapaz de lidar com suas contradições. Ilustram esse cenário os índices alarmantes de drogadição, comportamentos chamados de antissociais, além das

dificuldades de aprendizagem e simbolização presentes hoje entre os adolescentes da nossa sociedade e a insuficiência das organizações sociais para propor práticas transformadoras dessa realidade.

Quando existem, os projetos de trabalho das instituições que tentam amparar socialmente a infância parecem ser respostas fragmentadas e insatisfatórias, em uma sociedade que se vê forçada a transformações sem o domínio consciente do rumo que vão tomando essas inevitáveis mudanças sociais. Quanto mais nos debruçamos a compreender as demandas dos estados mais primitivos do desenvolvimento psíquico com o compromisso de provê-lo, mais verificamos que as mudanças que acompanham o modo de organização social contemporâneo têm levantado pouca ou nenhuma discussão sobre as diferentes incidências desse *outro* da cultura sobre a criança nos anos iniciais de seu desenvolvimento. Pouco refletidas, pouco compreendidas essas funções correm o risco de serem também pouco apropriadas conscientemente pelos profissionais que as encarnam.

O que é frequente verificar neste contexto é que de forma recorrente misturam-se e/ou apagam-se as discriminações entre os diferentes cuidados de que a sobrevivência da criança depende e, conseqüentemente, entre as responsabilidades sobre o seu desenvolvimento na ampla dimensão humana. Nesse processo muitas vezes a responsabilidade pela deterioração ou estagnação da vida psíquica dos sujeitos passa a ser de todos e de ninguém.

Parece-me que esse é o risco para o qual devemos estar alertas, a fim de que o ingresso precoce de bebês e crianças (em especial, o atendimento em berçários/creches), por exemplo, não ocorra sem o reconhecimento pleno do caráter constitutivo do *outro* e do ambiente para o desenvolvimento de suas mentes; afim ainda de que a atribuição do educador não seja ofuscada ou confundida e ele não perca sua identidade, perdendo com isso a oportunidade de desempenhar o seu projeto social junto a elas. Ao invés de confusão e apagamento de responsabilidades parece necessário lutarmos pela perspectiva de ressignificação e apropriação dessas atribuições, mantendo-se o foco essencial que é o desenvolvimento da potencialidade humana por meio do atendimento às necessidades do bebê e da criança e pelo compromisso com sua formação.

Esse compromisso não se realiza (dentre outras coisas) senão a partir da identificação e revelação de quais são essas reais necessidades, para situarmos as concomitâncias existentes entre o atendimento das mesmas e a formação de um psiquismo que disponibilize de funções mentais superiores (atenção, discriminação, memória,

imaginação, simbolização, linguagem etc.) neste importante período inicial do desenvolvimento. A partir da visibilidade dessas necessidades, parece ser possível definir-se funções e responsabilidades culturais daqueles que visam o desenvolvimento da potencialidade humana. Elevaríamos assim a criança de seu estatuto de sujeito de necessidades a sujeito de direitos, o que se impõe como um desafio para o nosso século.

Parece ser preciso ressignificar as funções desse *outro* da cultura, capacitando-o, objetivando as transformações possíveis, configurando o criar como fundamento da existência e concomitante a isso considerando o brincar, o pensar e o simbolizar como potencialidades ou direitos do ser humano que demandam certas condições concretas para se estabelecerem.

Do ponto de vista teórico, contudo, o problema com o qual nos deparamos é que considerar a formação do psiquismo e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança apenas pela perspectiva subjetiva dela própria - numa subjetividade que se faria independentemente da intersubjetividade, com ênfase somente nas suas fantasias e conflitos, como se tudo isso fosse autogerado - poderia dar margem a isentar a contingência real do ambiente e do *outro* presente na relação.

Em uma consideração distinta, dar valor preponderante ao papel exercido pelo *outro* significa explorar as qualidades e condições presentes na relação que contribuem para a formação do psiquismo, inclusive para a configuração e elaboração das fantasias e conflitos participantes dos processos de criatividade e simbolização.

Nesse impasse epistemológico se situaria a insuficiência de certas interpretações científicas, das quais algumas vertentes psicológicas e também psicanalíticas não se excluem, e que equivocadamente poderiam correr o risco de serem tragadas pelo viés solipsista, como se o *eu* se construísse fora da relação com um *outro*.

A fim de que nossas práticas não se reduzam a um fazer apenas manipulador, ou nos conduzam a uma espécie de racionalização dissociada dos componentes afetivos mais importantes de nossa existência, o sentido desse instigante esforço foi se constituindo para mim num complexo e ao mesmo tempo fascinante desafio de integração, transformação e transcendência das minhas experiências com crianças, originalmente no campo da educação e atualmente no campo da clínica psicanalítica, rumo à busca por um fazer criativo e simbolizante, processo que parece constituir-se em um marco genuíno de apropriação de nossa humanidade.

Como decorrência, pois, do estudo a que me proponho sobre o papel do *outro* na constituição do psiquismo<sup>1</sup>, gostaria de somar meus esforços e perfazer minha própria reflexão junto àqueles que trabalham por ampliar o olhar e a compreensão sobre os bebês e crianças pequenas. Esse estudo dirige-se a todos que estejam dispostos a rever seus processos de relação ou suas práticas educativas, de modo a enxergá-las e compreendê-las, sempre dentro de uma esperança realística, como seres capazes de viver a dimensão criativa e simbólica, confirmando assim a apropriação de sua condição humana.

### 3. Objetivos

A se considerar a gênese das funções psíquicas superiores em dependência direta das relações que o bebê ou a criança estabelece com o *outro*, desde os primórdios do desenvolvimento, parto da premissa segundo a qual aqueles membros da cultura que cuidam, promovem, gestam essas funções parecem carregar uma potencialidade tanto de gerar desenvolvimento psíquico e aprendizagens, como de deter ou deteriorar esses mesmos processos. No contexto dessa premissa focalizo, portanto, como objeto de minha pesquisa a formação do psiquismo imerso nas relações com o *outro* considerado nas condições reais de existência.

Para aprofundar a reflexão sobre a compreensão desse processo, escolhi por em debate diferentes modos de pensar as relações do sujeito com o *outro*: pelo vértice histórico-cultural, a partir da obra de Lev Vigotski<sup>2</sup> (1896-1934), e pelo vértice psicanalítico, abordando algumas menções ao pensamento de Sigmund Freud (1856-1939) e mais especificamente alguns conceitos de Donald Winnicott (1896-1971).

A escolha por Vigotski e Winnicott justifica-se pela originalidade que percebo no pensamento desses autores sobre o papel do *outro* na constituição do psiquismo. Os aspectos de suas teorias importantes para este estudo são as concepções sobre a origem das

---

<sup>1</sup>Assumi os termos do tema que dá título a esta tese em função do léxico comum aos educadores vigotskianos, público a quem prioritariamente meus esforços se destinam, consciente de que para os psicanalistas winnicottianos essa formulação seria mais apropriadamente designada como “o papel do ambiente na constituição da vida afetiva”. A diferença dos enunciados poderá ser mais esclarecida ao leitor no item “Contribuições de Winnicott”, na parte III deste trabalho.

<sup>2</sup> Empregarei a grafia Vigotski para me referir ao autor ao longo do texto, mas nas menções de obras indicarei as grafias correspondentes às fontes consultadas.

funções intrapsíquicas que emergem das relações interpessoais. Em outras palavras, como se configura, para uma e outra abordagem, a ideia de um eu que se faz na relação com um *outro*.

Não se trata de explorar cada um dos vértices e seus principais pensadores com a mesma intenção. O que me motiva como psicóloga de abordagem psicanalítica é verificar fontes de contribuição que podem estar fora do campo psicanalítico e procurar encontrar nelas possibilidades de formular perguntas que conduzam a novas interpretações eficientes para a busca de resoluções que se referem à problemática eleita.

Tomo como referência o panorama em que os adeptos da abordagem histórico-cultural reúnem esforços efetivos na elaboração teórico-prática das ideias básicas de Vigotski, para refletirem sobre a criação de espaços sociais construtores de subjetividade, numa referência clara epistemológica que valida conceitualmente o papel do *outro* na constituição dos psiquismos. Observo a conexão dessa teoria como instrumental transformador de práticas sociais. Observo, por outro lado, com inquietude a escassez de esforços dos psicanalistas para penetrar na discussão sobre essas práticas que incidem sobre a formação de crianças pequenas nos seus espaços sociais.

Ainda que seja indiscutivelmente a clínica o lugar de excelência da psicanálise, ocorre-me que seriam os fundamentos teóricos distintos sobre a constituição do psiquismo e a decorrente diferença na relevância conceitual sobre o *outro* real, como participante da constituição psíquica, os elementos que parecem desencorajar virtuais iniciativas de projetos psicanaliticamente fundamentados, para subsidiarem cuidados com bebês e crianças nos contextos sociais em que elas se formam. É intrigante observar esse cenário, quando todas as escolas psicanalíticas são unívocas em atribuir aos primeiros anos de formação dos indivíduos os alicerces de suas vidas psíquicas, referendando pela clínica que os distúrbios psíquicos enraízam-se nas vicissitudes ocorridas nesse período.

Para efetuar um necessário recorte dessa ampla formulação, o objetivo deste estudo é analisar teses e proposições da abordagem histórico-cultural que permitam alimentar a reflexão sobre o papel do *outro* na formação do psiquismo da criança e sobre a própria matriz psicanalítica em que me localizo para problematizá-la. Por essa razão, o trabalho orienta-se para a exposição da abordagem histórico-cultural, pondo em debate o pensamento de Vigotski em relação a algumas noções freudianas da psicanálise do início do século passado. Neste levantamento teórico, ao deparar-me com as críticas de Vigotski ao pensamento freudiano, tomo-as como núcleo da argumentação, interessando-me,

entretanto, não apenas em explorar os comentários daquele autor à psicanálise de sua época, como também em examinar o valor de atualidade de sua discussão, mediante os importantes desdobramentos que ocorreram no campo psicanalítico desde então, em especial para a teoria de Winnicott que privilegia e oferece novas contribuições ao tema focalizado.

No curso dessas análises, as reflexões que forem possíveis estabelecer estarão sustentadas pela seguinte pergunta: de que maneira o *outro* participa da formação psíquica da criança e contribui para o processo de aprendizagem/simbolização? Em que condições e por quais vicissitudes o encontro entre dois seres transforma-se no terreno de criação das possibilidades simbólicas?

Reconhecendo que os fenômenos vivos são incontroláveis por qualquer método científico, no estudo das duas vertentes importa-me tentar examinar alguns momentos do caminho aberto pelos autores mencionados em suas buscas pela superação do pensamento dicotômico sobre a realidade investigada, dando visibilidade aos seguintes aspectos:

- Há uma especificidade do humano que reside na dimensão semiótica que ele é capaz de alcançar em seu desenvolvimento, ou seja, a criatura humana é aquela capaz de vir a brincar, pensar, falar, simbolizar.
- Essa dimensão possui uma natureza que se apóia em relações - entre o soma e a psique, entre o biológico e o cultural, entre mundo interno e mundo externo, entre indivíduo e sociedade, entre o eu e o *outro*.

Logo, as vicissitudes da relação inter-humana enquanto unidade passa a ser o objeto de investigação e, no caso deste estudo, a formação do psiquismo imerso na relação com um *outro*.

#### **4. A busca do conhecimento: alteridade, transdisciplinaridade e subjetividade do pesquisador**

Refletindo sobre as questões metodológicas para a realização dos objetivos estabelecidos, identifico que este trabalho traz a marca do desassossego que caracteriza a ciência psicanalítica desde sua construção original, quando Freud (1893/1969), desestabilizado pelo contato íntimo com o sofrimento de suas pacientes histéricas, passou a

tentar compreender a lógica daquela outra linguagem até então estranha ou silenciada no mundo científico de sua época.

Tendo sido capaz de superar os protocolos da neurologia vigente, Freud deixou-se impregnar por outra ordem lógica, para sensibilizar-se efetivamente com o estranho, com o diferente, atribuindo então novos significados aos fenômenos históricos, como quem nomeia, traduz e interpreta o impensável, tornando-o passível de ser imaginado, sonhado, pensado e discutido sob a perspectiva de novas simbolizações. A lógica inconsciente das históricas, outra lógica, estranha ao conhecimento científico da época, foi tornando-se assim uma linguagem, dando origem a novas perguntas, que pela sua pertinência foram abrindo caminhos para uma série de hipóteses interpretativas.

A identificação com o espírito investigativo supõe, portanto, desestabilização. Parece ser inconcebível uma clínica psicanalítica que não esteja fundada na abertura do pensamento nessa marcha do psicanalista em direção à linguagem do *outro* ou às manifestações emanadas pela presença do *outro*. Este pensar psicanalítico supõe o caminho permanente de construção da alteridade do psicanalista em sua formação, seja como psicoterapeuta ou pesquisador, enquanto processos indissociáveis de sua formação como pessoa total<sup>3</sup>.

Além da relação clínica psicanalítica propriamente dita, não parece haver, nos campos das atividades humanas, outro lugar senão o da pesquisa científica e o da arte em que a tolerância à dúvida, ao invés das certezas precipitadas e prematuras, impõe-se como condição necessária, sem a qual talvez não haja produção significativa. Sem que possamos suportar a dúvida, as considerações humanas expressas na forma artística ou científica sobre a realidade reduzem-se a corpos estáticos de conceitos, não configurando processualidades dinâmicas sujeitas ao desenvolvimento. Somente a capacidade de conviver com a incerteza permite não submergimos ao movimento acelerado das apreensões móveis sobre a verdade, como compreensões possíveis, nas águas turbulentas e complexas da realidade humana.

---

<sup>3</sup>Um exemplo notável desse exercício de alteridade no campo epistemológico pode ser identificado na teoria lacaniana que recorre à linguística e à antropologia estrutural, trazendo das diferentes áreas do saber elementos teóricos que resultam em uma releitura do pensamento original freudiano. Também os importantes progressos constatados no campo das neurociências constituem uma tentativa promissora de diálogo entre diferentes disciplinas. Podemos ainda nos perguntar se exercícios nessa direção foram realizados por Karen Horney e Erick Fromm que, originalmente trabalhando com a psicanálise, trouxeram proposições com ênfase culturalista.

É por isso que em meio aos diálogos psicanalíticos, sobretudo, entre os que seguem a esteira de Bion, de forma recorrente Rezende (1995) faz referências a Blanchot, quando este diz que a resposta é a desgraça da pergunta. Para Rezende, o verdadeiro espírito de investigação psicanalítica requer a noção heideggeriana, segundo a qual vamos em direção à verdade, enquanto ela vai à nossa frente nos dando as costas. Enquanto a perseguimos, tentando não perdê-la de vista, ela nos abre caminhos.

Nesse sentido também, com a liberdade que cabe aos poetas, que suponho ser sempre maior do que a que cabe a um pesquisador, Carlos Drummond de Andrade (1984, p. 41) foi capaz de expressar em seu poema intitulado “A Verdade”:

A porta da verdade estava aberta,  
mas só deixava passar  
meia pessoa de cada vez.  
Assim não era possível atingir toda a verdade,  
porque a meia pessoa que entrava  
só trazia o perfil de meia verdade.  
E sua segunda metade voltava  
igualmente com meio perfil.  
E os meios perfis não coincidiam.  
Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.  
Chegaram a um lugar luminoso  
onde a verdade esplendia seus fogos.  
Era dividida em metades  
diferentes uma da outra.  
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.  
E carecia optar. Cada um optou conforme  
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Procurar pela verdade, como um pesquisador que navega na turbulência da contemporaneidade, sem sucumbir aos movimentos vigorosos das águas que tendem ao seu naufrágio, supõe reconhecer que o atual estado da ciência no novo milênio traz uma urgência pelo diálogo transdisciplinar, o diálogo com outro discurso diferente e estranho ao primeiro interlocutor, porém condição para que o pensamento seja posto em movimento.

Sobretudo quando a pesquisa acerca do psiquismo humano traz a marca inalienável da coincidência entre o pesquisador e seu objeto, deflagra-se um grau de



complexidade ímpar para o processo de construção teórica. Os construtos humanos, científicos ou não, se pautam também em sentidos subjetivos e em significados que, por mais compartilhados e estáveis que sejam, revelam diferentes miopias, ilusões, ideologias e apreensões parciais sobre a realidade. Esses diferentes olhares se justificam humanamente pelo livre e belo dizer do poeta, citado acima, porém são também compreensíveis à luz de teorias científicas que já há muito tempo, antes mesmo da entrada do século XXI, questionam se é possível a apreensão do real fora de uma subjetivação por parte do aprendente, situado numa dada condição, num dado tempo e lugar históricos.

O estatuto teórico conferido à vida social dos sujeitos no campo psicanalítico e a relevância do seu papel constitutivo faz-me encontrar com os limites desestabilizantes que mobilizam o interesse por esta pesquisa.

Nesse sentido reporto-me a Vigñar (2006), que ao refletir sobre as inquietudes na clínica psicanalítica atual, ao invés de opor a mentalidade social coletiva à organização subjetiva individual, como se esses campos não se entrelaçassem, apresenta para discussão um contraponto à centralidade do complexo de Édipo em Freud. Criando um fértil espaço de tensão para os psicanalistas e sociólogos, Vigñar menciona a noção de Weber, segundo a qual os homens se parecem mais com o seu tempo do que com os seus pais. Inspirado na assertiva de Weber, Vigñar apropriadamente nos provoca, formulando aos psicanalistas a integradora pergunta: “Como se interioriza en la mente este tiempo social y político, pletórico de aconteceres y de informaciones, que apenas podemos atender tangencialmente y son difícilmente digeribles”? (VIGNAR, 2006, p.41)

Suponho que perguntas desconcertantes e ao mesmo tempo integradoras possam resultar em realidades também mais integradas, cujo alcance pode vir a ser desde o desenvolvimento do psiquismo do paciente imediato e presente na relação da dupla psicanalítica, mas também tudo o que venha a derivar desse encontro, como produções culturais nas diferentes esferas das realizações humanas.

Enredados na condição humana não escapamos de prováveis miopias ou ilusões, mas esforço-me por afirmar neste estudo a busca por um olhar abrangente ao psiquismo enquanto objeto complexo. Tomando-o como tal, indago-me, com Vigñar, se mediante os problemas da clínica psicanalítica atual, é possível seguir adiante conformados de que caberia ao sociólogo ocupar-se do público e do social, enquanto ao psicanalista caberia ocupar-se do íntimo, como se um não constituísse o outro e vice-versa, num franco

processo de mutualidade e na vigência de fatores que se interpenetram e afetam a realidade psicossocial. A esse respeito diz o autor:

Los paradigmas complejos que admiten la multifactorialidad, caminan en una dirección distinta a la de los paradigmas de la modernidad - que sujetos al postulado del determinismo universal - aislaban un objeto y un método para estudiarlo, trazando con rigor el perímetro de su campo disciplinario (VIGÑAR, 2006, p.35).

Desde o momento em que o racionalismo, a objetividade, a previsibilidade, o controle e a ordem como preceitos da ciência naturalista mostram-se insuficientes para abarcar a compreensão sobre o sujeito humano, o pensamento científico é levado a afastar-se da postura isolacionista que tende a aprisionar suas reflexões e descobertas aos limites estreitos do que se define como disciplina. O apelo à reflexão abre-se então à dúvida, sem a pressa pelas certezas. Abre-se à polifonia sem a idolatria a uma só voz, e abre-se ao diálogo nos meandros de uma imensa escuta dentro da intertextualidade existente e originada pelas diversas disciplinas no estágio atual das ciências.

Na transição para o milênio que se inicia, surgem as noções de interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade como desafios contemporâneos. Essas últimas noções, conforme Leal (1998), re-constroem o próprio conceito de disciplina, problematizando a hegemonia que negligencia a complexidade e os problemas da realidade fronteira que há entre os diversos campos do saber. Nesse contexto a perspectiva de privilégios e consagração de uma disciplina ou de outra parece necessitar ceder lugar à necessidade de desmistificação em relação aos desejos humanos que clamam por uma verdade absoluta. Abre-se um caminho mais árduo, porém mais fecundo e criativo, na busca da complementaridade entre os diferentes saberes, a fim de que encontremos, em relação ao já conhecido, as referências heurísticas num campo inaugural de cada alteridade.

É nesse contexto que às vezes parece ser não apenas pertinente, mas imperativo recorrer-se a outra área do conhecimento, quando ela se mostra capaz de alargar o universo de sentidos e significados sobre uma problemática comum que interessa tanto ao campo da educação como ao campo da psicanálise, através não só do levantamento conceitual que explicita a semelhança entre os saberes, mas, sobretudo pela confrontação entre suas divergências, processo esse que pode resultar em uma espécie de alargamento perceptual e conceitual na produção do conhecimento para o enfrentamento efetivo das problemáticas que se apresentam como desafios.

A tendência humana a afastar a apreensão do objeto na sua complexidade parece abranger não apenas as dificuldades epistemológicas do pensar que são inerentes a esse fenômeno, como se apóia também na dolorosa condição emocional dos pensadores, para que seja possível suportar a tensão derivada pelas incertezas e limitações vividas em cada campo, abrangendo ainda as condições difíceis inerentes à interação entre os membros das comunidades científicas, a fim de que realizem uma profícua e efetiva interlocução entre as suas disciplinas.

Tanto para a análise da subjetividade do pesquisador em relação ao seu campo de estudo e observação, como para as tentativas de apreensão do objeto na sua totalidade é necessário se reconhecer que não há um universo que exista por si mesmo e que se revela pelo uso adequado de instrumentos e métodos disponibilizados pela ciência. Sendo assim, aspectos da pessoa total do pesquisador, como produtor de significações, vem à baila, trazendo em tal processo a explicitação de sua posição no mundo, pelo envolvimento com o problema eleito, revelando a derivação de um compromisso social implícito na pergunta de conhecimento formulada em cada pesquisa.

Nesse sentido, concordando plenamente com Leal (1998) que entre as fronteiras a serem oportunamente expandidas pelos psicanalistas estariam a psique e o soma, além da fronteira entre o psíquico e sócio-cultural, reconheço que nesta última mora uma espécie de interesse revelador de minha própria subjetividade.

Com essas considerações tomo a cautelosa consciência de que estou pautada por uma procura, que marca tanto a psicanálise quanto as outras ciências, na qual o objeto é tomado na sua complexidade, permitindo-me um movimento para além da própria psicanálise que funda e sustenta a minha formação, em busca de um diálogo com um autor de fora desse campo, com o propósito específico de investigar as possibilidades de expansão sobre a relevância teórica acerca da vida social dos sujeitos na plurideterminação dos seus destinos.

A construção de nossa alteridade sempre implica abandonar temporariamente um espaço de conforto e familiaridade em relação ao já vivido e nos faz explorar com humildade e surpresa outras vertentes nas regiões que tangem a fronteira de nosso campo científico.

Do lugar de psicoterapeuta de abordagem psicanalítica e para não estagnar o desenvolvimento de meu pensamento e de minha prática, pareceu-me necessário, pertinente e justificado explorar nesse território de fronteira entre o psíquico e o social

tanto a concepção sobre o papel do *outro* na constituição do eu em uma abordagem pós-freudiana mais específica, como relacioná-la à concepção da cultura e da vida social dos indivíduos. Provocada, pois, pelo contato com os problemas que emergem no campo comum entre a psicanálise e a educação, entre o psíquico e o social e encorajada pela reflexão dos autores estudados, busquei, então, na presente reflexão alguns elementos teóricos que me permitissem expandir a compreensão sobre o papel do *outro* na formação do psiquismo.

Neste momento histórico de desenvolvimento do pensamento sobre a constituição psíquica, encontramos a tensão, na qual pareceria que o psíquico e o social guardados os seus contornos, não se sustentam enquanto opostos e a superação dessa visão dicotômica impõe-se como necessidade, se quisermos avançar na compreensão do sofrimento humano revelado na clínica sob diversas configurações nosológicas.

No campo comum de problemas dos psicoterapeutas e educadores, ao qual já me referi, configuram-se ações e significações que gestam psiquicamente o ser humano. O pensamento psicanalítico desenvolvido na primeira metade do século passado tratou de estabelecer com ênfase os fatores intrapsíquicos baseados nas pulsões que ocuparam centralidade nessa teoria. É minha intenção questionar em que medida esses fatores se apresentam, entretanto, na relação inalienável com as contextualizações culturais e nas situações concretas das esferas sociais como as instituições de saúde, além dos grupos familiares e instituições de ensino.

Essa intenção é marcada pela indagação sobre como se estabelece o estatuto teórico da vida social em que os psiquismos estão imersos e se constituem, para dar a esse estatuto um valor heurístico que retire a psicanálise de uma tendência solipsista sobre a formação dos psiquismos.

No campo comum dos problemas é um exemplo recorrente a chamada “criança que não aprende” em situações que oferecem desafios aos educadores e pais que por vezes buscam uma avaliação psíquica de seus filhos, a fim de investigar as prováveis causas emocionais inerentes às dificuldades apresentadas. Desde essa situação trazida como exemplo disparador das indagações aqui apresentadas, a necessidade do diálogo transdisciplinar entre a psicanálise e a educação está posta, cabendo-nos os esforços para os avanços nessa interlocução.

Nos primórdios da ciência psicanalítica, Freud (1905/1969) já sustentava a confiança de que uma educação calçada nas contribuições da psicanálise poderia servir

como profilaxia aos quadros neuróticos, uma vez que os efeitos danosos e psicopatológicos da repressão seriam evitados. A estreita ligação entre os sintomas neuróticos e a inibição intelectual oferece, então, desde as primeiras fundações dessa ciência, as bases para se associar a visão psicanalítica sobre o desenvolvimento humano às noções de higiene mental e às noções de educação.

Klein (1930/1996), por sua vez, vem relativizar muito a atribuição dos danos da repressão como, por exemplo, a inibição intelectual, às condições externas desfavoráveis, num leito epistemológico específico que enfatiza claramente os fatores internos como fantasias e conflitos, enquanto elementos inibidores da curiosidade infantil responsável pela aprendizagem.

Tratar, porém, as questões da aprendizagem apenas pelas configurações neuróticas com o decorrente uso patológico da repressão e seu efeito inibidor das funções intelectuais, é pressupor que já haja um eu constituído, sem que a indagação sobre o papel do *outro* na constituição desse eu tenha um lugar epistemologicamente explorado nesse processo constitutivo.

Considerar ainda que essas inibições sejam geradas por condições endógenas, é uma ideia que por si mesma parece reforçar a compreensão pela qual o existir humano se faz a priori, a partir de um eu incipiente e já dado desde a origem, cuja existência é quase que separada de seu entorno.

Essa compreensão seria decorrente da hipótese pela qual o bebê “quase realiza um sistema psíquico do tipo a ser escravo do princípio do prazer” (FREUD, 1911/1969, p.279). Ainda que já se considerasse naquele momento que seria uma ficção imaginar um bebê existindo sem os cuidados que recebe do ambiente, a ênfase na existência dos processos intrapsíquicos parece esfumçar a participação constitutiva da realidade de um mundo externo, como na metáfora inspiradora do ovo de pássaro, no qual, isolado das condições concretas desse mundo de fora, o organismo satisfaz autisticamente suas exigências nutricionais, já contendo sua provisão de alimento dentro na própria casca, limitando-se o papel da mãe apenas ao fornecimento de calor. Aqui consiste o ponto de inflexão teórica sobre a qual se assenta a minha pergunta de conhecimento nesta pesquisa.

Naquele momento histórico da construção original do pensamento psicanalítico, o foco no intrapsíquico não parece conferir suficientemente um papel constitutivo ao *outro* na formação do eu. Concorrem para essa constituição as forças pulsionais dos indivíduos, parecendo não caber à psicanálise da época, como ciência recém-inaugurada, explorar os

fatores externos que legitimam a constituição do psíquico. A identidade dessa ciência assim como a dos psicanalistas funda-se nos primórdios de sua história com bases na explicitação da existência de um mundo interno povoado por fantasias, desejos e conflitos de natureza inconsciente. Qualquer preocupação científica que considerasse as condições concretas de um mundo externo e a inexorável vida social do indivíduo em suas qualidades, naquele momento pareceria descaracterizar a psicanálise, calcada nos pilares teóricos das pulsões sexuais humanas e do inconsciente.

Como processualidade dinâmica que avança e se transforma segundo os desafios contemporâneos, o pensamento psicanalítico hoje busca um deslocamento do foco nos conceitos referentes ao intrapsíquico, para desvendar os mistérios do que ocorre no interpessoal e no jogo dos encontros humanos constitutivos.

É no bojo desses esforços que na atualidade a “criança que não aprende”, por exemplo, passa a ser alvo de desafios que põem luz nas relações nas quais ela se insere desde o nascimento.

As questões de aprendizagem passam a ganhar a categoria de relações de ensino-aprendizagem, assim como as questões do bebê precisam dar visibilidade às questões da relação mãe-bebê, os problemas da criança podem e precisam ser tratados como problemas da criança no ambiente e no mundo cultural que a cerca. Cada vez mais necessitamos de instrumentais teóricos e conceituais para ressignificar o indivíduo e seu desenvolvimento emocional, compreendendo-o fundamentalmente inserido na vida social que o constitui.

Mantendo-se a especificidade de cada ciência, somos desafiados a conceber os fenômenos humanos na sua totalidade, cientes do risco fragmentador e redutor resultante de situações em que a complexidade do objeto científico é negligenciada.

Observo, a cada dia em que avança esse estudo, que estou eu mesma imersa num exercício de minha própria alteridade, pois, identificada com os pressupostos básicos da psicanálise, recorro à abordagem histórico-cultural para verificar as dimensões em que o papel do *outro* é tratado por Vigotski, um autor que dá importância preponderante à vida social na constituição dos sujeitos, como nenhuma teoria psicanalítica tem até então considerado.

A intenção é ancorar-me ainda mais nos pressupostos que põem ênfase da constituição do eu e de suas funções psíquicas nos aspectos da intersubjetividade, nas relações interpessoais, procurando em minha prática refletida um afastamento da vertente

solipsista que marcou o início do pensamento psicanalítico nas primeiras décadas de sua construção.

Esse objetivo abre-me o caminho para a exploração e busca das condições possíveis de diálogo transdisciplinar, pelo qual me indago se é possível uma aplicabilidade da psicanálise em ações, intervenções e significações junto a bebês e crianças que frequentam berçários, creches e escolas da Educação infantil. Tudo isso parece consistir numa tarefa que supõe meu próprio aprendizado de uma outra linguagem. A linguagem dos educadores, o meu *outro*, o meu estranho, o meu diferente, o meu interlocutor. A quem dirijo minha palavra, do lugar de psicoterapeuta de crianças, e a quem eu respondo, com quem aprendo, com quem concordo, discordo, com quem formulo novas interrogações, com quem me assombro, compartilhando as perplexidades diante do que ainda não está dito nem na voz da psicanálise, nem na voz da abordagem histórico-cultural, mas evidencia-se no universo sem palavras do sofrimento e da estagnação do desenvolvimento de certas crianças.

Mais uma vez concordo com Vigñar (2006), quando afirma sua esperança na convergência transdisciplinar, para que a problemática da desigualdade social que marca as condições reais de existência e plasman as questões das relações eu e *outro* na família, na clínica ou na escola possam ser tratadas conjuntamente pelos psicanalistas, pelos psicólogos sociais e pelos sociólogos, ao invés destes travarem rivalidades pseudoteóricas, que no fundo revelam disputas de mercado e de prestígio.

Dentro deste difícil e abrangente contexto, que tem implicações teóricas e práticas, porém confiante de que a verdade não é resposta, mas perguntas, o meu caminho de estudo visa fazer derivar do encontro de duas distintas abordagens - a psicanalítica e a histórico-cultural - novas indagações que conduzam a uma ressignificação do papel constitutivo do *outro* na constituição do eu.

Neste percurso, fica implícita a verificação de quais seriam as derivações, para que sejam pensadas ações humanas nas esferas sociais como instituições responsáveis pela formação de bebês e crianças pequenas que evitem, por exemplo, a ocorrência das chamadas inibições intelectuais ou das dificuldades de aprendizagem.

Mais uma vez ressalto que tanto a psicanálise, que tradicionalmente parte da clínica e a ela retorna, como a educação são diferentes campos do saber. Nas circunstâncias em que tratam dos problemas da realidade num território fronteiro de problemas comuns,

a cada um desses campos particulares do saber cabe preservar seu objeto de estudo, assim como seus pressupostos teóricos específicos e a identidade de seus profissionais.

Isso significa que o estabelecimento desse diálogo deve evitar o erro de apagar ou esfumazar o limite de suas fronteiras. Em outras palavras, o psicanalista, na vigência de sua prática e na utilização de distintas técnicas que requerem formação diferenciada, não é nem psicólogo nem educador e vice-versa, e cada qual evidentemente deve manter a especificidade de seu campo epistemológico. A partir dessa identidade bem apropriada é que parece ser possível explorar a intertextualidade entre os saberes necessários à expansão e ao aprofundamento do exercício das diferentes funções. Essa intertextualidade apresenta um mesmo tema explorado de maneiras distintas por ambas as áreas.

Sem a pretensão de construir uma síntese acabada a partir do encontro dos conhecimentos discriminados, mas com a aspiração restrita de um diálogo circunstancial que a realidade aponta ser necessário e oportuno, esse diálogo fundamenta-se claramente pelo compromisso com minha função de psicoterapeuta de crianças, ao concebê-las na sua dimensão afetiva e inconsciente, imersas desde sempre na relacionalidade que evidencia diferentes incidências do papel do *outro* sobre suas formações nos contextos sociais (instituições de saúde, família, escola) em que elas se desenvolvem.

## **5. Apoios metodológicos**

Para a consecução desse objetivo, minha escolha foi realizar um estudo teórico concernente a aspectos dos fundamentos e conceitos das duas vertentes epistemológicas já mencionadas. Com base principalmente na análise de textos de Vigotski, de Freud e Winnicott, este estudo abrange aspectos de convergência e divergência sobre as concepções de *outro* nessas abordagens, o que espero contribuir para a compreensão da problemática focalizada.

Nessas análises teóricas, que nunca tiveram em absoluto a pretensão de articular uma fusão de matrizes dos distintos autores, ponho o foco na relação mundo interno/mundo externo, eu/*outro*, intrapsíquico/interpsíquico. Adotando este percurso de trabalho, mantive-me ciente de que encontraria dificuldades comuns às tentativas dos trabalhos transdisciplinares e que nisso consistiria o grande desafio de meu estudo.



Especificamente, temi que diante desse caminho escolhido, o perigoso risco fosse o apagamento dos pressupostos centrais de cada autor, risco que resultaria na descaracterização das noções genuínas de cada abordagem e no empobrecimento de meu próprio pensamento enquanto pesquisadora.

A ideia de apresentar teoricamente aos educadores o tema, a partir de um e de outro lugar epistemologicamente distintos, veio acompanhada de uma importante exigência de ordem metodológica e, nesse sentido, a primeira dificuldade de meu estudo seria lidar com a noção de incomensurabilidade entre os diferentes paradigmas trazida por Kuhn (2009).

Para esse autor, que é tido como um divisor de águas na história das ciências, o progresso científico e o aprofundamento nas investigações realizam-se graças às especializações, que seriam como mutações revolucionárias do conhecimento, constituindo paradigmas como constelações de teorias, métodos, técnicas e valores. Pelo paradigma circunscreve-se o que o cientista observa e problematiza.

O progresso científico, no entanto, propiciado pelo surgimento de novos paradigmas acarreta também, por vezes, as hiperespecializações e a perspectiva de que estas levem a um saber sobre aspectos circunscritos cada vez mais específicos sobre a realidade. Assim, a apreensão mais integral e ampliada dos fenômenos investigados, a partir de distintas especialidades, é dificultada não apenas em cada uma das ciências em relação às outras, mas até mesmo dentro da área específica de cada cientista, uma vez que assistimos a uma verdadeira proliferação de resultados de pesquisas em todos os campos de conhecimento nas suas múltiplas subáreas.

A principal advertência que poderia advir do pensamento de Kuhn em relação ao meu intento seria a tese da incomensurabilidade entre os paradigmas, pois por ela os diferentes proponentes dos paradigmas supostamente em competição haveriam de fracassar na tentativa de estabelecer contato com o ponto de vista uns dos outros. Configura-se aí a situação pela qual diante um conflito de paradigmas não se poderia recorrer a qualquer fundamento neutro de modo a compará-los diretamente. A noção de incomensurabilidade indicaria ainda que a ciência não possui exatamente o caráter de unidade e universalidade.

Frente aos fatos empíricos comuns a diferentes paradigmas, a consequência da incomensurabilidade total acarretaria o isolamento completo das diferentes comunidades científicas e a impossibilidade de compartilharem de um mesmo compromisso em relação aos fenômenos estudados.

Porém, no posfácio de 1969 de “A estrutura das revoluções científicas”, Kuhn (2009), afirma que, embora não se possam comparar paradigmas oponentes, os cientistas podem recorrer à tradução, a fim de travarem um diálogo. Para explicitar essa ideia, destaco a seguinte citação:

Em suma, o que resta aos interlocutores que não se compreendem mutuamente é reconhecerem-se uns aos outros como membros de diferentes comunidades de linguagem e a partir daí tornarem-se tradutores. Tomando como objeto de estudo as diferenças encontradas nos discursos no interior dos grupos ou entre esses, os interlocutores podem tentar primeiramente descobrir os termos e as locuções que, usadas sem problemas no interior de cada comunidade, são, não obstante, focos de problemas para as discussões intergrupais. (Locuções que não apresentam tais dificuldades podem ser traduzidas homofonamente) Depois de isolar tais áreas de dificuldade na comunicação científica, podem em seguida recorrer aos vocabulários cotidianos que lhes são comuns, num esforço para elucidar ainda mais os seus problemas. Cada um pode tentar descobrir o que o outro veria e diria quando confrontado com um estímulo para o qual sua própria resposta verbal seria diferente. Se conseguirem refrear suficientemente suas tendências para explicar o comportamento anômalo como consequência de simples erro ou loucura poderão, com o tempo, começar a prever bastante bem o comportamento recíproco. Cada um terá aprendido a traduzir para sua própria linguagem a teoria do outro, bem como suas consequências e, simultaneamente, a descrever na sua linguagem o mundo ao qual essa teoria se aplica (KUHNS, 2009, p.251).

O paradigma como referencial parece assim levar o próprio Kuhn à noção de que há um léxico próprio a cada especialidade que provê um tipo de conduta, de avaliação das pesquisas e de comunicação com os membros de seu grupo, o que tende a tornar dispensáveis aqueles membros de outras especialidades, compondo aí uma espécie de gramática da ciência. No entanto, o isolamento completo das comunidades científicas e a impossibilidade de qualquer comunicação entre elas sobre os fenômenos estudados podem constituir-se num importante obstáculo. No contexto dessa discussão, a filosofia da linguagem seria o caminho apropriado para a superação desse obstáculo.

Embora confirmando a incomensurabilidade como algo fundamental para o progresso científico, essa tese de Kuhn, no entanto, foi sendo elaborada pelo próprio autor, que passa a afirmá-la não no sentido da incomunicabilidade total entre os paradigmas, mas reconhecendo que, na sucessão dos mesmos, somente um número reduzido de termos ou sentenças permanece, de fato, incomensurável. Atenua-se, portanto, ao que parece, o caráter do isolamento das comunidades científicas que não poderiam, de forma alguma, se

comunicar em função das diferenças entre os paradigmas que as definem. Ao mesmo tempo, configura-se a tensão que põe em movimento o pensamento científico:

[...] cada comunidade de linguagem pode produzir habitualmente, desde o início, alguns resultados de pesquisa concretos que, embora possam ser descritos em frases compreendidas da mesma maneira pelos dois grupos, ainda não podem ser explicados pela outra comunidade em seus próprios termos (KUHN, 2009, p.252).

Comentadores de Kuhn procuram mostrar o reposicionamento de seu pensamento sobre os obstáculos oriundos da incomensurabilidade, indicando que “no terreno científico a unidade é a comunidade de especialistas que se intercomunicam, ou seja, a unidade comum está na linguagem, num sentido amplo que envolve o cultivo de determinados termos, protocolos, objetivos, valores” (OLIVEIRA; CONDÉ, 2002, p.7). Também Mendonça e Videira (2007, p. 175), que consideram as noções de paradigma e incomensurabilidade como elementos fundamentais na ampliação do progresso científico, reconhecem que “uma das reformulações principais de Kuhn consistiu na ênfase de que a incomensurabilidade não significa incomparabilidade ou incomunicabilidade”.

Estabelece-se assim que, embora paradigmas oponentes não sejam passíveis de comparações diretas, diferentes comunidades científicas que tenham a finalidade de estabelecer um diálogo poderão fazê-lo, dentro das possibilidades de uma comunicação parcial, uma vez que há fatos empíricos comuns a elas.

Consoante a essas ponderações de Kuhn, meus esforços caminham na direção de se verificar qual é a comunicação parcial possível entre psicanalistas e educadores, entre a abordagem histórico-cultural e a psicanálise, confiando que as tensões inerentes ao desenvolvimento do pensamento humano possam ser toleradas ao invés de negadas.

Nesse sentido, o autor, afirmando que “a tradução é um instrumento potente de persuasão e conversão”, admite que “para a maioria das pessoas a tradução é um processo ameaçador e completamente estranho à ciência normal” (KUHN, 2009, p.251-253).

Refletindo sobre esse aspecto, ponho a atenção sobre as situações em que, na malha teórica entre dois paradigmas, pode ocorrer que nenhum deles resolva plenamente um problema definido. Nesses casos, tendo a considerar plausível a seguinte pergunta: Quando há fatos empíricos comuns a ambos os paradigmas, como alguns casos da “criança que não aprende” inserida em seus contextos relacionais, quais compreensões dentre duas teorias que tratam do mesmo tema podem expandir melhor o entendimento dos fatos e a transformação da realidade investigada?

Essa postura, que pretende afastar-se do dogmatismo acrítico em relação a qualquer ciência, tende também a refutar um aparente ecletismo que artificialmente uniria as ideias num jogo do “vale tudo”. Ao contrário disso, refletindo no interior de cada teoria os seus fundamentos, reconhecendo seus alcances e limites e buscando uma coerência que não repouse na fidelidade cega a uma doutrina, essa postura visa prioritariamente revelar se seria possível compor comunidades científicas que não se isolem totalmente a partir de seus paradigmas, mas que se comuniquem, a partir de seus compromissos comuns com os problemas, de tal maneira que os fenômenos incompreendidos por uma ou outra teoria não fiquem de fora das investigações e os fracassos nas soluções possam ser teórica e praticamente enfrentados e transformados.

Curiosamente, percebo que, tanto no conteúdo como na forma, meu trabalho consiste em pensar sobre como se estabelece o eu e o *outro*, a psicanálise e a psicologia histórico-cultural, Winnicott e Vigotski, numa relação em que as diferenças ou especificidades não se apaguem, nem haja subordinação de um pelo outro, nem imposição de um sobre o outro, mas a possibilidade de se sustentar a tensão inexorável dentro de uma perspectiva criadora. Que esse percurso pudesse gerar perguntas pertinentes e que estas pudessem ser originadas pelo contraponto entre as diferenças. Mas com que qualidade de aproximação eu seria capaz de estabelecer os nexos de sentidos entre o pensamento desses diferentes autores? Onde mais eu poderia encontrar suficiente apoio metodológico que suportasse os meandros de minha busca?

Para explorar caminhos nessa direção, tentando evitar o risco tanto do dogmatismo como do ecletismo, assumi uma diretriz do pensamento, que se caracteriza pelo estabelecimento de analogias simbólicas entre os conceitos dos diferentes autores e não de equações simbólicas entre eles.

Conforme sugere Rezende (2005), na equação simbólica o que se estabelece são as igualdades entre os termos, enquanto na analogia há uma comparação não dos termos, mas dos nexos que se estabelecem entre eles. Como a analogia nos permite encontrar semelhanças, mas também manter as diferenças, ela traz a perspectiva de transformação e geração de novos sentidos, novas reflexões. Tanto na analogia simbólica como na equação simbólica há invariância de sentidos. No entanto, a analogia, por dar ênfase à transformação, difere-se totalmente da equação, cuja ênfase é a própria invariância. Logo, para que o pensamento não seja saturado, Rezende opõe a analogia à equação, quando lidamos com dois campos conceituais na tentativa de maiores compreensões. Quando

estabelecemos relações não necessariamente operamos com equações, e nesse sentido a analogia é profícua para a expansão do pensamento.

Para consolidar a tentativa de aproximar distintos autores sem equacioná-los, na esteira do exercício do pensamento sugerido por Rezende, menciono Benjamin (1999) a propósito da ênfase na diferença e não na semelhança. Ao tratar da doutrina das semelhanças, esse autor afirma que nosso olhar deve repousar menos no registro das semelhanças encontradas do que nos processos que as engendram. Sendo assim, ele observa que a capacidade de produzir semelhanças é um atributo humano fundamentado na capacidade mimética, além do que a percepção das semelhanças vincula-se sempre a uma dimensão temporal.

Para o autor a linguagem produz semelhanças e “a escrita transformou-se assim, ao lado da linguagem oral num arquivo de semelhanças, de correspondências extra-sensíveis”. Esse processo desenvolve-se associado à dimensão semiótica e comunicativa da linguagem. Nessa concepção: “o contexto significativo contido nos sons das frases é o fundo do qual emerge o semelhante, num instante, com a velocidade do relâmpago” (BENJAMIN, 1999, p. 111-112). Nos processos humanos, portanto, dentro da leitura de um texto, as semelhanças devem transitoriamente irromper o fluxo dinâmico, para desaparecerem a seguir.

Encontrei, entretanto, grande ressonância dessas observações em Bakhtin (2003), quando trata do problema da interrelação semântica e dialógica estabelecida dialeticamente entre os textos no âmbito de um determinado campo. Para ele, o enunciado é a real unidade da comunicação discursiva, e todo enunciado possui uma dimensão histórico-cultural.

Considerando o par falante-ouvinte, ele atribui ao *outro* um papel ativo e forte na comunicação discursiva, pois este possui uma posição responsiva de acordo, desacordo, complementação, etc. A própria audibilidade já é para o autor uma relação dialógica que afirma que “a palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*” (BAKHTIN, 2003, p.334).

A palavra neste contexto não é algo que se impõe e controla. Ela guarda uma zona estável de significações e, mediante novos enunciados, a zona instável sempre se desequilibra, abrindo com isso a perspectiva de outros novos enunciados. Assim, Bakhtin não acredita ser a atividade mental que organiza a expressão, mas a expressão que organiza o pensamento sempre imerso na interação verbal/social. Os seus escritos sugerem uma interdependência entre a atividade mental e a linguagem. Curiosamente destaco, desde já, o

importante lugar conferido pelo autor ao *outro* na comunicação, pois para ele constitui-se uma premissa básica a ideia de que o interlocutor afeta e constitui o modo como alguém organiza seu discurso. Diz ele que “ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito” (BAKHTIN, 2003, p. 316). Deduz-se daí a ideia de que o estudo de textos de diferentes autores sobre um tema pode consistir para o leitor/pesquisador em uma experiência de alteridade.

O mundo da linguagem que pressupõe não apenas o sistema da língua foi constituído por enunciados anteriores e cada locutor já é, portanto, um respondente aos enunciados que o precederam. O âmbito de tudo que o precedeu na esfera da linguagem, inclui as ideias vigentes de sua época, do seu meio social, o micro e o macromundo constituído por obras científicas, literárias, ideológicas que servem à citação, à imitação, à inspiração para as novas locuções e enunciados. Assim, para o autor, todo breve enunciado, todo romance ou tratados científicos comportam um começo que foi dado pelos enunciados de *outro*. Depois de seu fim seguem, por sua vez, os enunciados de *outros*, como respostas, como compreensões responsivas.

Nesse sentido, a experiência verbal individual do homem é uma criação que se dá pela interação contínua e permanente com os enunciados do *outro*, em uma experiência de assimilação e reelaboração das palavras do *outro*, por sua vez valoradas, reestruturadas e modificadas pelo locutor. A partir dessa compreensão sobre a linguagem, o eu não se isola jamais do *outro*, da mesma forma que um enunciado existe em referência permanente aos anteriores e às respostas que ainda o sucederão. Há reflexos recíprocos entre os enunciados e cada enunciado está marcado por lembranças de outros, aos quais se vincula no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. Eles são respostas, confirmações, refutações, complementações de outros, sem os quais não faria sentido.

Vemos dessa maneira como coerentemente o *outro*, tema de minha investigação, participa do pensamento desse autor tomado como apoio metodológico, quando este quer falar da configuração de cada enunciado, pois até a expressividade do mesmo estará sujeita às respostas que podem ser reiteradas, contundentes, conciliatórias, provocadoras, mas sempre em referência aos enunciados de *outros*. Daí dizer-se que o enunciado como que aguarda as “atitudes responsivas em prol das quais, em essência, é criado” (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Observa-se como a alternância dos sujeitos falantes nos matizes da dialogia torna o enunciado um fenômeno complexo, polissêmico e polimorfo que necessita ser analisado sempre na relação com o autor ou locutor e no elo da cadeia da comunicação verbal com os demais enunciados.

Todo objeto de discurso, assim como todo tema a ser tratado já foi abordado e analisado de formas controvertidas nos espaços fronteiraços entre as diferentes visões de mundo, tendências e avaliações. O discurso em diálogo não se faz fora de uma situação, como se fosse possível recortá-lo da sua dimensão espaço-temporal. Daí o caráter histórico e dialético da compreensão de Bakhtin sobre a palavra e sobre a própria atividade mental que serão, segundo o autor, sempre socialmente orientadas. Enfatizando a origem do que se diz dentro de uma natureza social, ideológica e sógnica, ele apresenta também a ideia de que o diálogo está na enunciação como um território comum entre locutor e ouvinte. Segundo Bakhtin (2003), o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao *outro*, dando com isso lugar à compreensão responsiva e ativa do *outro*. O enunciado não como unidade convencional, mas como unidade real supõe, portanto a alternância dos sujeitos falantes. Assim formula o próprio o autor:

As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos lingüísticos), acabam em relação dialógica. Mas essa é uma forma especial de dialogismo não intencional (por exemplo, a seleção de diferentes enunciados de cientistas vários ou sábios de diferentes épocas sobre uma questão) (BAKHTIN, 2003, p.323).

Depreende-se dessas considerações a ideia de que no diálogo e na alternância desses sujeitos falantes haja também a apresentação das diferenças, não se apagando a tensão existente entre elas pelas distintas formas em que a realidade é significada. O dialogismo, além de ser constitutivo do discurso, parece, portanto, comportar a noção de contradição, sustentando-se a ideia de que pensamentos diferentes entrem em contato, possibilitando não o domínio de um sobre outro, mas a perspectiva de que novos enunciados, sob a forma de novas indagações, afirmações, negações, etc. sejam apresentados.

Bakhtin interessa-se antes de tudo pelas formas concretas dos textos e pelas condições concretas da vida dos mesmos dentro do caráter inerente de sua inter-relação e interação. Nesse sentido o autor trata o ato da fala impresso, ou seja, o livro, como um elemento da comunicação verbal que existe para ser objeto de discussões ativas dentro do

conceito de dialogia. Comentado e criticado, pelo próprio autor ou por outros autores, o livro lhe parece ser alvo de intervenções dentro da esfera de atividade na qual ele emerge. Sua própria origem é situada nas condições particulares de um problema científico, entrando para uma grande discussão ideológica como resposta, confirmação, refutação, antecipação etc.

A compreensão dos enunciados e das relações dialógicas entre os textos e os livros como enunciados é também, por sua vez, de índole dialógica e o pesquisador torna-se um participante desse diálogo como um observador que não ocupa uma posição de fora do mundo observado, mas integra também ele próprio o objeto que se observa.

Destaca-se que, para esse autor, duas produções de discurso, como a produção de textos de um livro, são enunciados que, uma vez confrontados entre si, entram em um tipo de relação semântica que é a própria relação dialógica. Para que esses enunciados sejam postos em confronto de sentidos, ainda que eles sejam distantes um do outro tanto no tempo e no espaço, basta haver uma identidade particular do tema. Havendo isso, já está estabelecida a relação dialógica, cuja noção é bem mais ampla do que a de discurso dialógico. Assim, o autor estabelece que “dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia) entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum” (BAKHTIN, 2003, p. 321).

Parecem ser altamente pertinentes a uma pesquisa teórica as considerações do autor acerca da explicação ou da compreensão nos gêneros do discurso. Diz ele que enunciados postos em confronto carregam em si a potencialidade da compreensão, enquanto que o enunciado sem interlocução assume o caráter de explicação, conforme diz a seguir:

Na “explicação” existe apenas uma consciência, um sujeito, na “compreensão”, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico-formal). Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica (BAKHTIN, 2003, p.316, destaques do autor).

Pode-se conjecturar, enfim, que se para Bakhtin a língua constitui um processo de evolução permanente e ininterrupto que se realiza através da interação verbal/social dos interlocutores, também os diferentes discursos científicos na compreensão dialógica parecem carregar certa abertura a transformações, apesar do rigor maior que garante mais estabilidade aos seus enunciados, como observado na seguinte citação:



Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo como no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos uma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc.) Qualquer resenha da história de alguma questão científica (independente ou incluída no trabalho científico sobre uma determinada questão) realiza confrontos dialógicos (entre enunciados, opiniões, pontos de vistas) entre enunciados de cientistas que não sabiam nem podiam saber nada uns sobre os outros (BAKHTIN, 2003, p. 331).

As ressignificações de caráter científico sobre um tema não estão sujeitas às mesmas mudanças que acompanham o gênero primário das comunicações cotidianas. Porém, se a origem dos discursos é social e histórica, também os discursos científicos situam-se no movimento de uma história viva e que a cada dia surpreende os locutores-cientistas arraigados às velhas certezas.

Cabe ainda ressaltar que Bakhtin (2003, p. 333, destaque do autor) supõe que todo enunciado tem sempre um destinatário:

O autor nunca pode deixar plenamente a si mesmo e toda feita de discurso à mercê plena e *definitiva* dos destinatários presentes ou próximos (porque até os descendentes mais próximos podem equivocarse), e sempre pressupõe (com maior ou menor consciência) alguma instância superior de compreensão responsiva que possa deslocar-se em diferentes sentidos.

Para os enunciados apresentados sob a forma de textos científicos, novos enunciados necessitam ser colocados por meio de novas perguntas ou, pelo menos, parece ser importante que as velhas perguntas se recoloquem em novos contextos histórico-culturais.

Em minhas considerações, a esfera da atividade científica dos homens não escapa à necessidade constante de ressignificar seus pressupostos e paradigmas, com vistas a atender às novas configurações das velhas problemáticas. Segundo o autor, “isso decorre da natureza da palavra, que sempre quer ser *ouvida* sempre procura uma compreensão responsiva e não se detém na compreensão imediata, mas abre caminho sempre mais a frente” (BAKHTIN, 2003, p. 333).

A compreensão para Bakhtin integra o sistema dialógico, modificando o sentido total, e haverá sempre uma compreensão responsiva de um terceiro invisivelmente presente. Essa espécie de presença-ausente não supõe nenhum caráter metafísico, mas

decorre do fato de que a própria natureza da palavra impele a procurar sempre uma compreensão responsiva e não fica restrita a uma única compreensão imediata, abrindo assim caminhos infinitos de novas compreensões.

Esse apoio metodológico abarca a possibilidade de colocar enunciados em diálogo sem estabelecer correspondências, igualdades de sentido ou ilusão de sinonímia. Cabe esclarecer, por fim, que, embora o trabalho de Bakhtin e as reelaborações de seus intérpretes e seguidores componham um conjunto rico e complexo de proposições de caráter conceitual e metodológico, os apontamentos precedentes indicam que estou recorrendo explicitamente apenas a uma parte dessas proposições, em especial ao princípio da dialogia, à questão da intertextualidade e à dinâmica dos sentidos no acontecimento dialógico, que são trazidos para sustentar minha posição de leitora e pesquisadora dos textos de interesse, buscando por em contato enunciados produzidos em espaço-tempo diferentes.

## **6. Principais textos estudados nas distintas abordagens teóricas**

Para finalizar o assentamento dessa base metodológica cumpre-me observar que aqui me ancoo metodologicamente, entendendo que os diferentes textos científicos da abordagem psicanalítica, na voz de Freud e Winnicott, são passíveis de serem postos em contato com a voz de Vigotski, da abordagem histórico-cultural, por tangerem o mesmo tema e a mesma problemática, qual seja, a formação do psiquismo, a constituição do eu e a origem das funções psíquicas implicadas na aprendizagem, permitindo-me refletir sobre o papel do *outro* nesses processos.

É por isso que permito que suas vozes se internalizem em mim, na tentativa de que também pela ação de minha própria singularidade no contato com esses autores, possa auscultar semelhanças e diferenças, criando espaços para redimensionamentos teórico-práticos no campo dessas relações.

Cumpre-me ainda observar que a confrontação de enunciados de diferentes autores e, possivelmente, a derivação dos enunciados decorrentes desse encontro, norteia-se pela busca de um pensar científico que não seja meramente especulativo, mas que se traduza, porventura, na perspectiva de criação de alguma transformação efetiva frente à

problemática pesquisada. Pela proposição de Fulgencio (2008, p. 396), isso dificilmente ocorre se as hipóteses especulativas dos cientistas não receberem um acento mais firme, um certo conteúdo empírico, ainda que parcial, pois só assim elas se tornam “úteis para o entendimento ou a resolução de problemas da pesquisa psicanalítica, caso contrário são vazias e inúteis”.<sup>4</sup>

Reitero, pois, que esse caminho metodológico visa a superação do risco fragmentador das especializações como produto do desenvolvimento científico, na busca por aquilo que pode ser comunicável no campo de uma comunidade científica (psicanalistas, educadores e outros) que compartilhe do mesmo compromisso em relação ao fato empírico comum ligado à “criança que não aprende”, com vistas a ampliar a perspectiva de resolução da problemática a ele ligado.

A partir da perspectiva metodológica apresentada, quanto ao estudo de textos de Vigotski, utilizo para a consecução de meu objetivo, como principal fonte a edição espanhola das *Obras Escogidas*, tanto para configurar as ideias do autor sobre o papel do *outro* de maneira entrelaçada às suas teses e proposições centrais, quanto para identificar seus debates com a psicanálise, especialmente na consideração que faz a alguns pressupostos de Freud.

Reporto-me também a alguns trabalhos que não constam das *Obras*, como *Psicologia da Arte* (VIGOTSKI, 1925/1999) ou que foram escritos em coautoria com Luria, por exemplo, a *Introdução* à publicação russa do trabalho de Freud *Além do Princípio do Prazer* (VIGOTSKI; LURIA, 1925/1994).

Quanto à psicanálise, menciono alguns textos da edição *Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Freud*, publicadas pela Imago Editora, com a finalidade de retomar aspectos referidos nas discussões de Vigotski. Utilizo ainda as traduções da obra de D. W. Winnicott para o português, publicadas pelas editoras Imago, Martins Fontes, Artes Médicas, Francisco Alves e LTC.

As principais fontes selecionadas se constituem nas seguintes publicações:

- VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas*, Madri, Visor: *Problemas teóricos e metodológicos de la Psicología*, tomo I, 1991; *Problemas de Psicología*

---

<sup>4</sup>Esse autor aponta na obra de Freud três tipos de analogias (as especulativas, as empíricas e as mistas), e nos mostra que a teoria psicanalítica compõe-se por dois tipos de teoria: uma empírica, a psicologia dos fatos clínicos, que formam os fundamentos dessa ciência, e outra especulativa, a metapsicologia. Dessa análise decorre a sustentação da hipótese de Fulgencio de que é possível uma psicanálise sem uma superestrutura especulativa.

*General*, tomo II 1993; *Problemas del desarrollo de la psique*, tomo III, 1995; *Psicología infantil*, tomo IV<sup>5</sup>, 1996; e Vigotski, L.S. *Psicologia da Arte*, São Paulo, Martins Fontes, 1999.

- FREUD, S. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1969: “Três Ensaio sobre a teoria da sexualidade”, vol. VII; “Psicologia de Grupo e análise do ego”, vol. XVIII; “Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental”, vol. XII.
- WINNICOTT, D. W. *A Natureza Humana*. Rio de Janeiro, Imago, 1988; *Textos selecionados da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1988; *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro, Imago, 1975; *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

Busco também contribuições de alguns autores contemporâneos, que me ajudam a refletir sobre a leitura que faço. Destes, menciono, dentre outros, Pino (2005), Góes (1992, 1997, 2000) e Rey (1998), pelas discussões que fazem da teoria de Vigotski, além de Van der Veer e Valsiner (2001), no que concerne mais especificamente à presença da psicanálise na intelectualidade russa da época.

No campo da psicanálise, para dar uma dimensão histórica da evolução do pensamento psicanalítico menciono diversos autores e recorro a publicações de comentadores atuais da obra de Winnicott.

Para guiar a organização temática da análise dos textos, foram estabelecidos inicialmente os seguintes passos:

- Exploração das proposições de Vigotski quanto à gênese do psiquismo nas relações sociais, enfatizando a dimensão atribuída ao *outro*.
- Destaque e discussão das afirmações do autor que foram surgindo neste levantamento teórico em relação a Freud, tanto pelo reconhecimento de mérito, mas principalmente pelas divergências predominantes no que tange explícita ou implicitamente ao meio social e ao *outro*.
- Recorte de algumas proposições das duas abordagens, já trazendo a psicanálise pós-Freud (Winnicott), de maneira a projetar uma linha de

---

<sup>5</sup>O tomo VI, da editora Visor, ainda não está publicado. Entretanto, o volume correspondente na tradução em inglês, *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, editado por Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1999, também é utilizado para análise.

discussão sobre a compreensão do papel do *outro* na formação do bebê e da criança.

Numa primeira etapa, o trabalho se realizou pela caracterização do pensamento de Vigotski em relação ao papel do *outro* na constituição do eu, pelo decorrente levantamento de sua interpretação sobre as ideias de Freud e pela retomada de conceitos e argumentos das duas visões, com a finalidade de buscar uma expansão interpretativa sobre o tema. Em etapa posterior, busquei verificar desse levantamento teórico qual a contribuição que podemos derivar para a atual visão psicanalítica sobre o desenvolvimento humano. Desse modo, o presente estudo visou:

- A exploração dos conceitos de Vigotski (proto-nós, o *outro* na mediação social, processos de internalização ou conversão), destacando os aportes dessa abordagem para a expansão da compreensão psicanalítica da criança. Para esta etapa do trabalho, apoiei-me em casos, que exemplificam e ilustram a discussão teórica, sobre crianças acompanhadas por mim na condição de psicoterapeuta, em momentos muito anteriores ao da realização da pesquisa.
- A exploração da visão de Winnicott em relação ao tema como um representante atual da psicanálise que põe ênfase na relacionalidade constitutiva do ser, considerando, sobretudo, o paradigma da dependência humana.
- A derivação de um redimensionamento das interpretações de Vigotski e de Winnicott, em termos de contribuições para a compreensão do papel constitutivo do educador na Educação Infantil, pelos destaques teóricos conferidos ao ambiente e aos espaços sociais nos quais se formam os bebês e as crianças pequenas na atualidade.
- O estabelecimento de nexos de sentidos entre práticas sociais e continuidade do ser.
- Comentários sobre a constituição psíquica com apoio na análise do personagem de um filme, cujas características são compatíveis com o tema investigado.

## PARTE II

*É falso, portanto afirmar que a formação das formas isoladas torna necessário o sacrifício de sua totalidade, e mesmo que a lei da natureza se empenhe por isso, tem de depender de nós estabelecer em nossa natureza, através de uma arte mais elevada, essa totalidade que foi destruída pelo artifício (Schiller, 1995, p.45).*

### VIGOTSKI: A CONSTITUIÇÃO DO PSIQUISMO E O PAPEL DO OUTRO

#### 1. O panorama geral da psicologia no início do século XX

Lev Semeonovich Vigotski oferece-nos uma contundente proposição teórica, segundo a qual as funções mentais, como o pensamento, não se constituem como processos a-históricos. Para falarmos de seu próprio pensamento, portanto, parece ser coerente que o situemos antes de tudo no seu tempo, reportando-nos ao panorama geral da ciência psicológica no início do século XX, um momento marcado por diferentes correntes e escolas no cenário acadêmico e social, a partir do qual emergiram suas indagações e conceitualizações.

Neste intuito, abordarei um quadro sintético com a pretensão de introduzir o contexto no qual vão se inserindo suas considerações sobre o papel do *outro* na constituição do eu e das funções psíquicas superiores. Mais adiante neste estudo seguem as considerações e objeções feitas à psicanálise, segundo sua interpretação das obras de Freud realizadas naquele determinado momento histórico.

Especificamente, a década de 1920 apresentava na União Soviética, dentre outras abordagens, a reflexologia de Bekhterev e de Pavlov, a psicanálise de Freud e a psicologia da gestalt com Köhler e Kofka.

A enorme diversidade dessas correntes, pela avaliação de Vigotski, já era por si só um indicativo da complexidade do objeto da ciência em questão e apontava para a necessidade premente da delimitação desse mesmo objeto.

Segundo sua análise no trabalho “El significado histórico de la crisis de la Psicología” (VYGOTSKI, 1927/1991), cada ciência no seu exercício expressa um mesmo fato a partir de uma concepção distinta, o que finalmente acaba resultando em fatos também distintos e, à medida que cada investigação avança, obtém-se a seu tempo generalizações, classificações e sistemas distintos que quanto mais se desenvolverem, mais afastados estarão entre si e do fato comum observado que os une.

Dentro de toda essa diversidade gerada pela complexidade do objeto científico, Vigotski considera que a psicologia poderia ser dividida em termos de duas modalidades, cada uma com sua própria concepção do que constitui a ciência e além de sua própria abordagem metodológica. Sendo dois tipos distintos e inconciliáveis, elas consistem em diferentes construções do saber que se diferenciam radicalmente, tornando o restante das psicologias apenas diferenças de perspectivas e hipóteses, que ocultam por detrás de seus litígios somente duas tendências.

Essas duas modalidades se constituiriam na psicologia causal explicativa, vista como científica, natural, materialista em oposição à psicologia intencional descritiva, vista como idealista. Pela primeira, os estudiosos propõem uma ciência natural, com ênfase no experimentalismo, na previsibilidade e na explicação do comportamento humano. Pela segunda modalidade, seus defensores assumem a psicologia como a ciência da alma ou do espírito e tentam compreender ou descrever a eminência dos processos humanos. Para estes últimos, aquela ciência natural não é válida em referência aos processos psicológicos superiores, que só podem ser compreendidos de maneira empática.

Essa situação dicotômica criou a seguinte divisão: a psicologia causal da ciência natural especializou-se em estudar os processos inferiores como, por exemplo, o tempo de reação; enquanto a psicologia descritiva estudava os processos superiores, tais como a resolução de problemas.

A escolha de Vigotski para vir a propor uma psicologia materialista objetiva pautou-se inicialmente pelo que lhe parecia ser o melhor método e, nesse sentido, preferia

as bases metodológicas da psicologia objetiva causal. No entanto, ao mesmo tempo o autor compartilhava também das preocupações dos psicólogos descritivos em relação aos processos psicológicos superiores, que conferiam às investigações um caráter de atenção ao que é específico do humano.

Posto em termos esquemáticos, seu argumento era de que a visão idealista estudava o específico do humano em suas funções complexas, porém sem atender aos critérios da ciência e apelando a interpretações metafísicas. A visão materialista, a seu tempo, buscava um rigor científico, mas tornava-se reducionista por tentar estabelecer princípios de funcionamento elementar e ignorar o superior, ou tendia a explicá-lo por mera extensão daqueles princípios, perdendo assim também a especificidade do humano.

De um lado, portanto, Vigotski ao analisar a crise da psicologia na época, aproximava-se daquela corrente que do ponto de vista metodológico parecia atribuir maior cientificidade às investigações. Concomitantemente, porém, ele faz um importante questionamento, partindo da premissa de que a crise da metodologia estaria começando pelos próprios materialistas, dentre os quais ele focalizou os reflexólogos, no ponto preciso onde eles passavam dos fundamentos elementares e simples para uma estrutura superior, rumo ao sutil e ao complexo. A partir, então, dessa problematização não se sustentaria o pilar da reflexologia, quando admite a possibilidade de se explicar o comportamento humano sem recorrer aos fenômenos subjetivos, resultando assim em uma psicologia sem psique.

Vigotski passa a questionar aquelas fundações da reflexologia trazidas das ciências naturais que não abarcavam a complexidade do comportamento do homem e, ao procurar o pensamento que primava por isso, encontra-se frente à psicologia subjetiva que, no entanto, tentava estudar uma psique abstrata, sem comportamento. Nesse caso, o autor vê surgir outra face do dualismo, na qual tanto o comportamento como a psique são interpretados como fenômenos distintos. Por meio dessa abordagem, compreendia que o instrumental científico tomava uma grande distância do instrumental reformador da prática. A atenção à transformação decorrente das práticas era para ele algo significativo no campo científico.

Em sua minuciosa e desenvolvida capacidade de análise, ele ponderava que quando a reflexologia deixava de fora de sua investigação os fenômenos psíquicos, como se eles não fizessem parte de sua competência, ela agia tal qual a psicologia idealista que,



ao estudar a psique, prescindia de todo o resto num viés solipsista, como se fosse possível um mundo mental fechado sobre si mesmo.

Desde esse momento já se instala claramente no pensamento do autor uma recusa pelo solipsismo; a ideia de que é insuficiente explicar-se o psiquismo por si mesmo. Os fenômenos humanos e especificamente as funções psíquicas deveriam ser compreendidas por algo que confira um estatuto científico determinante ao *outro* na constituição do eu.

Nos textos reunidos na primeira parte do volume I das *Obras Escogidas*, intitulada “Problemas teóricos e metodológicos de la Psicología” (VYGOTSKI, 1991), o autor trata dessa problemática e, com muita propriedade, afirma a premissa fundamental que parece orientar a sua proposição de um modelo de psiquismo, naquilo que interessa essencialmente a este estudo em relação ao papel do *outro* na constituição do eu, quando diz:

Los estados subjetivos - aislados del espacio y de sus causas - no existen por sí mismos. Y por lo mismo tampoco puede existir la ciencia que los estudie. Estudiar el comportamiento de la persona sin la psique, como quiere la reflexología, es tan imposible como estudiar la psique sin el comportamiento. [...] El estado actual de ambas ramas del saber sugiere claramente que la integración de ambas ciencias no sólo es necesaria sino también fructífera (VYGOTSKI, 1926/1991, p.18).

Pela análise dos alcances e limites das abordagens a que se refere, configura-se a busca por uma lógica que procurasse atender ao apelo criativo rumo a uma nova ciência:

Es necesario y urgente elaborar una metodología científica objetiva común, un planteamiento común de los problemas más importantes que cada ciencia por separado no puede ya, no solo plantear, sino siquiera tratar de resolver (VYGOTSKI, 1926/1991, p. 18).

Em muitos de seus textos desse período, como em “La psique, la conciencia, el inconsciente”, ao tratar da crise da psicologia na década de 1920, ele se refere ao “callejón sin salida al que el desarrollo histórico ha conducido a nuestra ciencia” (VYGOTSKI, 1930/1991, p.98). Situado neste “beco” com extrema atenção, enorme inquietação científica e intelectualmente provocado, Vigotski procura por uma “saída”. Procura construir um novo instrumental científico que dê conta das insuficiências e contradições por ele observadas, e isso ele não fez sem uma intensa análise, além de eventuais e cáusticas críticas às teorias de seus contemporâneos.

Adiantando um pouco o que será abordado nos próximos tópicos deste estudo, ao questionar criticamente também o ecletismo, nos textos desse período ele condena aqueles

que tentam responder à pergunta formulada pela filosofia marxista com o que lhes sugere, por exemplo, a metapsicologia freudiana. Ele afirma que na investigação científica a formulação correta de uma pergunta é muito importante e exige mais responsabilidade ainda do que encontrar uma resposta adequada. Esta qualidade que revela seu espírito de extremo empenho na procura da verdade possível, a busca por uma pergunta que não seja equivocada, era a mesma que o fazia reconhecer as grandes dificuldades que existem em se tentar encontrar na ciência um princípio explicativo universal: “Porque tratar de explicar todo equivale a no explicar nada”, conclui o autor (VYGOTSKI, 1927/1991, p. 276).

## **2. A procura por um método de investigação da mente humana**

É possível perceber que o empenho científico de Vigotski fazia com que ele se encontrasse sempre com novos impasses filosóficos e epistemológicos e que os mesmos apenas lhe estreitavam o chamado “beco sem saída”, em que dizia estar a psicologia da época como, por exemplo, as reflexões feitas sobre o caráter monista a se opor ao caráter dualista de certas teorias.

Em metafísica, a doutrina monista sustenta que toda realidade pode ser reduzida a uma única substância básica ou princípio, como o espírito (idealismo) ou a matéria (materialismo). Filosoficamente, o dualismo se refere a qualquer sistema que tome como princípio a divisão da natureza ou do cosmo em dois elementos irreduzíveis, antagônicos ou complementares como espírito e matéria, natureza e cultura, sujeito e objeto, bem e mal.

Conforme Van der Veer e Valsiner (2001), a premissa que se fazia presente por detrás das reflexões de Vigotski, em estreita ligação com a noção de Lenin de partidarismo, é a de que na filosofia da ciência apenas duas posições eram possíveis e todas as posições intermediárias poderiam ser reduzidas a um desses dois extremos: ser materialista ou ser idealista.

A posição filosófica conhecida como idealismo afirma a existência da razão subjetiva que possui princípios e modalidades de conhecimentos universais e válidos a todos os seres humanos em todos os tempos e lugares, segundo aponta Chauí (1994). O traço básico do idealismo filosófico é considerar como ponto de partida não as coisas exteriores, mas o eu, o sujeito ou a consciência, a subjetividade enfim.

Como representante do idealismo filosófico, Hegel concebe, no entanto, a filosofia do *ser* como um processo, como movimento, em constante transformação. Com o intuito de dar conta da dinâmica do real, surge dentro da lógica de Hegel o princípio da contradição, que tenta explicar o movimento gerador da realidade, assumindo que a dialética seja a força motriz dos processos históricos em diferentes momentos de tese, antítese e síntese. Hegel propõe com os seus preceitos uma nova noção de história, onde o presente surge como resultado de um longo processo. Ao invés de conceber a história como uma simples acumulação ou justaposição de fatos que acontecem no tempo, ele a concebe como um verdadeiro engendramento, como um processo cuja contradição é o seu motor interno.

Com interesse nessa noção de processo, mas com críticas feitas ao idealismo hegeliano, Marx (2007) assenta as bases do materialismo histórico-dialético, e ao invés de propor que a consciência do homem determina o ser, o pensamento marxista afirma que é o ser social que inversamente determina a consciência.

Nesse contexto interpretativo, a consciência no homem ganha um duplo papel, que a resgata da noção de passividade. Ela é determinada, mas também determina algo através de ideias que se tornam forças ativas e transformadoras. Sendo o mundo um complexo de processos, a abordagem da realidade é feita de maneira dialética dentro de uma dependência recíproca entre as coisas.

Se até então se pretendia explicar a história pela ação das ideias ou até pela intervenção divina, Marx vem inverter esse processo, dizendo que no lugar das ideias estão os fatos materiais. Ele explica as ideias pela estrutura material da sociedade; dá às ideias um caráter secundário, não por tratá-las como menos importantes, mas por concebê-las em suas origens dentro das condições materiais em que emergiram.

O estudo de uma sociedade, para Marx, deve partir da forma como os homens produzem os bens materiais necessários à sua vida e não de suas ideias, imaginações. Descobre-se como se produz ideias e pensamentos pela análise da relação do homem com a natureza para transformá-la através do trabalho e através ainda das relações entre eles próprios, na busca do mesmo objetivo.

Conforme sintetiza Chauí (1994), o marxismo possibilitou compreender que os fatos humanos são instituições sociais e históricas produzidas não pelo espírito e pela livre vontade dos indivíduos, mas pelas condições objetivas em que a ação e o pensamento humano se realizam. Esse pensamento traz como ponto focal as relações do homem com a

natureza na sua luta pela sobrevivência, dentro das quais as relações de trabalho dão origem às organizações sociais, como a família, o pastoreio e a agricultura, a troca e o comércio. Considera que as primeiras instituições sociais sejam econômicas e que, para mantê-las, o grupo social cria ideias, sentimentos, valores e símbolos.

Dessa maneira o marxismo permitiu que as ciências humanas tratassem das articulações entre o plano psicológico e o social da existência humana, apresentando uma visão onde a materialidade da existência fica no comando de outras esferas da vida social e da espiritualidade. O marxismo permitiu, enfim, reconhecer que os fatos humanos são historicamente determinados e essa contribuição promove uma ruptura epistemológica para se tratar de certos fenômenos que, dotados de sentido e significação, possuem uma historicidade.

Van der Veer e Valsiner (2001) entendem que Vigotski, a fim de construir uma psicologia materialista objetiva, não buscava por um sistema acabado de pensamento psicológico nas ideias marxistas, interpretação que é controversa entre biógrafos e seguidores da abordagem histórico-cultural. Ao invés disso, os autores acima citados enfatizam que Vigotski criticava inclusive quem o fazia, sugerindo que ao fazê-lo buscava-se no lugar errado, a coisa errada, da maneira errada. Ainda no texto “El significado histórico de la crisis de la psicología”, Vigotski (1927/1991) mostra, de fato, não acreditar que, nem Marx nem os pensadores marxistas, desvendaram os problemas da natureza da mente humana. Primeiramente, porque eles não trataram particularmente das questões psicológicas. Em segundo lugar, porque seria um equívoco procurar respostas definidas para questões filosóficas e psicológicas na teoria marxista, ao invés de se procurar nela um método para desvendar tais questões. Finalmente, porque ele considerava que os psicólogos, no contexto da época, sentiam-se tolhidos pelo medo das autoridades marxistas, ficando prejudicados em avaliar criticamente os comentários a respeito dos problemas psicológicos, inclinando-se ao invés disso à criação de dogmas.

Vigotski parece procurar claramente dentro da teoria marxista uma abordagem metodológica que permita buscar respostas para as específicas perguntas sobre a formação da mente humana e para tanto adota a visão de que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Ele evidencia no texto citado o quanto quis aprender, a partir do conjunto do método marxista, os modos de construção de uma ciência, para se pensar a mente humana e como abordar a investigação da psique, com a intenção, pois, de criar uma nova metodologia ou psicologia geral.

Em suma, seu esforço para a construção de uma psicologia materialista objetiva insere-se dentro desse amplo contexto, marcado pela crise da psicologia, em que dois tipos de oposições balizam a busca por um novo caminho metodológico e científico: o dualismo se opondo ao monismo, assim como o idealismo se opondo ao materialismo, no que se refere às concepções de psique.

Com esses desafios epistemológicos e filosóficos, Vigotski procura por uma metodologia que permita uma abordagem sob determinado enfoque, que lhe permita estabelecer fundamentos sólidos no estudo do psiquismo humano como um fato biossocial. Neste sentido vai refletindo com muitos interlocutores e fortes influências se fazem notar, através das contribuições oferecidas pelas leis biológicas dos dispositivos hereditários estabelecidas por Darwin e pelas leis sociológicas estabelecidas por Marx.

No enraizamento da nova abordagem para as questões sobre a formação das funções psíquicas superiores e dentro desse cenário de reflexões em meio à crise da psicologia da época, o pensamento de Vigotski resulta evidentemente influenciado pelas ideias marxistas. Rejeitando o idealismo, rejeita também o solipsismo no que tange ao processo formativo do psiquismo. Instaure a ideia de um *outro*, conferindo-lhe um estatuto cuja ênfase eleva-se à função constitutiva e não apenas a uma função auxiliadora ou facilitadora da construção do psiquismo. Ousamos dizer que, em relação a esse tema, é como se Vigotski, partindo da ideia marxista, procurasse por um método que concebesse a vida social e, nela, o *outro* como a condição material histórica e dialética em referência à qual o psiquismo (o eu e suas funções) pode emergir.

Se para muitos já se havia estabelecido a proposta geral do materialismo histórico, de que mudanças na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana, para a originalidade do pensamento de Vigotski, o desafio era tentar correlacionar essa proposição da matriz marxista às questões psicológicas concretas.

Vendo nos princípios e métodos do materialismo dialético uma possível solução para os paradoxos científicos da época anteriormente mencionados, ele propõe os pilares de uma nova metodologia nos quais fundamenta seu modelo de psiquismo, criando a matriz teórica original sobre a gênese social das funções psíquicas superiores.

Um desses pilares seria que os fenômenos estudados precisam ser observados como processos em movimento e em mudança, afinando-se assim notadamente com a dialética hegeliana, no que tange a essa noção, porém como processos sustentados por uma materialidade, em acordo com a perspectiva marxista. O segundo pilar seria buscar uma

explicação ao invés de uma simples descrição, pelo fato da descrição não revelar as relações dinâmico-causais inerentes ao fenômeno estudado. Este aspecto distancia sua ciência da análise fenomenológica baseada em enumerar as características externas (fenótipos), pois uma análise das origens não se identifica com uma análise das aparências externas. Em terceiro lugar e em nítida relação com os dois primeiros, a fim de se alcançar o objetivo de uma análise dinâmica, seria necessário reconstruir o curso das funções até suas origens no desenvolvimento, e que podem se apresentar na atualidade como processos psicológicos automatizados. Na procura de uma compreensão histórica dos fenômenos em sua formação, a concentração do investigador deve focalizar não o produto do desenvolvimento, mas o processo de estabelecimento das funções superiores. Observa-se que aqui a noção de história não pode corresponder ao levantamento de uma coleção de fatos passados.

Substituindo assim a análise do objeto pela análise do processo, o aspecto central de uma investigação configura uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento, fazendo com que o processo retorne aos seus estágios iniciais, e a tarefa do cientista seja a de reconstituir a origem e o curso da formação da consciência e do comportamento. Isso requer uma exposição dinâmica dos principais pontos que constituem a história dos processos. A sua ênfase resulta, portanto, num estudo historicamente fundamentado, querendo dizer com isso que o requisito básico do método dialético é estudar um fenômeno no seu processo de mudança.

Para o autor, somente esse método pode servir como pré-requisito instrumental da análise dos processos psíquicos superiores, numa concepção a priori de que o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie.

Havia, no entanto, um problema fundamental para suas conjecturas que era associar a explicação darwiniana da evolução humana com a concepção de homem como aquele que é capaz de criar de forma consciente o seu próprio destino, assim como o destino de uma nova sociedade. Esse impasse sobre a origem da humanidade deveria ser resolvido com o reconhecimento parcial da teoria de Darwin, efetuando ao mesmo tempo um afastamento dela, para contemplar o ser humano como algo que se diferencia e se destaca no reino animal, criando assim uma teoria histórico-cultural que abrangesse efetivamente um lugar singular.

### 3. Filogênese, signos, cultura e processos psicológicos superiores

Para a teoria histórico-cultural há um período longo da filogênese no qual a evolução biológica levou ao desenvolvimento do *homo-sapiens*, cujas características incluem semelhanças em relação aos animais superiores na anatomia, na fisiologia e também em processos comportamentais, denominados de processos psicológicos naturais ou inferiores.

Os instrumentos primitivos marcaram o início da história humana, acarretando uma série de desenvolvimentos posteriores do ponto de vista biológico e psicológico, como a oposição do polegar, fazendo com que se expandisse o córtex cerebral do homem até o seu desenvolvimento atual. Esse desenvolvimento foi acompanhado do surgimento de sistemas de signos e da fala, o que trouxe transformações para a psique humana, aumentando assombrosamente a capacidade de controle do homem sobre a mesma. Diz-nos claramente Vigotski (1931/1995), no texto “El problema de desarrollo de las funciones psíquicas superiores”, que o signo age como se fosse um instrumento da atividade psicológica de maneira semelhante ao papel de um instrumento no trabalho.

A concepção de Vigotski é a de que o homem levado a transformar a natureza e a construir suas condições de existência inventou, além de toda espécie de instrumento técnico, também os símbolos para alcançar os mesmos objetivos. Por meio desses instrumentos e símbolos produz-se a cultura. Ambos, portanto, são mediadores da ação humana e simultaneamente são produtos dessa mesma ação.

Essa importante diferença dá sustentação teórica para a compreensão da especificidade do humano em suas capacidades de memória, atenção, concentração, imaginação, criação, etc., dentro de um vértice que é o da relação entre os homens. A capacidade do homem é caracterizada pelo uso de instrumentos técnicos – as ferramentas - e de instrumentos psicológicos – os signos.

Conferindo, pois, uma materialidade ao efeito dessa espécie de instrumento (os meios semióticos) na formação do humano, à semelhança do efeito material obtido por um instrumento no trabalho, Vigotski inclui os sistemas de signos no funcionamento mental, e considera o surgimento dos processos psicológicos como instrumentais, culturais ou superiores.

Diferenciando, no entanto, o instrumento do trabalho social e o signo, esta concepção aponta para o fato de que o instrumento é orientado para afetar objetos, enquanto o signo é orientado para afetar sujeitos (é dirigido ao *outro* ou a si próprio).

Na sua obra há uma assertiva central pela qual Vigotski, no trabalho intitulado “Gênesis de las funciones psíquicas superiores”, refere-se ao papel do *outro* na constituição do psiquismo, quando diz que “las relaciones entre las funciones psíquicas superiores fueron en tiempos relaciones reales entre los hombres” (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 147). A partir dela, o autor permite-nos pensar no *outro* como um gerador de sentidos e significações.

Sua proposição é a de que todas as pessoas num tempo dado, embora se diferenciem anatomicamente, fisiologicamente e psicologicamente, em alguma medida fazem parte de uma mesma espécie, compartilhando de processos psicológicos naturais ou inferiores. Os diferentes funcionamentos mentais, no entanto, variam substancialmente conforme variam os diferentes sistemas de símbolos usados nos vários meios culturais. A semelhança entre os cérebros em relação aos processos psicológicos inferiores pode resultar, pois, em diferentes processos psicológicos superiores nas pessoas de diferentes culturas ou extratos de uma cultura.

Já podemos indicar até aqui a importante dimensão em que a teoria histórico-cultural considera o papel do *outro* na formação do psiquismo, e já vislumbramos por quais vicissitudes esse *outro* afeta e constitui a mente em formação.

Por meio de um complexo processo, denominado pelo autor de internalização e conversão do sistema público de signos culturais, essa herança seria dominada por cada um dos membros de uma sociedade. Esses recursos culturais poderiam ser acessados pelos membros da cultura num primeiro momento como um ato manifesto, como, por exemplo, a possibilidade de se contar nos dedos primeiramente, para depois então isso passar a um funcionamento internalizado. Para Vigotski, o pensamento humano, assim como os processos psicológicos superiores, sempre tem sua origem nesses atos manifestos conduzidos num nível material e objetivo no *lócus* da cultura.

Importa salientar que, para o pensamento do autor, esses processos humanos não teriam a sua gênese na mente ou no cérebro de uma pessoa individual, mas sim nos sistemas de signos sociais coletivos que uma cultura oferece, e apenas com o desenvolvimento, num curso de individuação, os processos psicológicos superiores passariam a se tornar uma questão privativa.



No mesmo texto “El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”, a noção de entrelaçamento dos processos biológicos e culturais é explicitada da seguinte forma:

Ambos planos de desarrollo – el natural y el cultural – coinciden y se amalgaman el uno con el otro. Los cambios que tienen lugar en ambos planos se intercomunican y constituyen en realidad un proceso único de formación biológico-social de la personalidad del niño (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 36).

Para o autor, é possível se distinguir, no processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes. De um lado, os processos elementares que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores de origem sociocultural. A história do desenvolvimento da criança surge do entrelaçamento dessas duas linhas. A compreensão da origem das funções psicológicas superiores torna-se possível com o estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas e de seu arranjo orgânico.

A ênfase, colocada pelo autor, na origem sociocultural das funções psíquicas superiores abre uma perspectiva educativa muito significativa, que constitui ainda uma questão extremamente oportuna para as ciências do homem, uma vez que a variação entre as pessoas não pode, neste contexto compreensivo, ser localizada em suas diferenças genéticas ou raciais, mas sim nas diferentes maneiras com que a cultura e as condições reais de existência incidem sobre a constituição de tais funções. Temos aqui configurado o *outro* como um espaço social constitutivo de extrema importância.

Vemos que nessa construção teórica o biológico não é negado, mas sua existência e vicissitudes são concebidas pela significação que lhe atribui cada contexto cultural. O claro posicionamento de Vigotski, enquanto um investigador interessado na vida social, o levava a se preocupar com a compreensão dos processos psíquicos superiores que não se precipitasse num “psicologismo”, no qual o endógeno teria preponderância nas determinações. Ao mesmo tempo, também parecia não querer incidir no reducionismo sociologizante, no qual o *outro* é o meio que determina ilimitadamente, sem que a complexidade desse meio humano fosse especificada.

Essa indagação levava-o a investigar o valor da cultura na constituição dos processos psíquicos. Na procura pela explicação da gênese das funções psicológicas, o proponente da abordagem histórico-cultural concebe a natureza cultural dos problemas do desenvolvimento da criança, oferecendo essa noção teórica de forma inédita para a psicologia da época, num importante deslocamento de ênfase do biológico para o

simbólico. Vigotski com isso afasta-se, assim, definitivamente das correntes maturacionista ou zoológica do desenvolvimento que apagam a participação de outros elementos.

Certo estava para o autor que na origem da formação da psique encontravam-se componentes naturais, mas que eles por si só não poderiam abranger a complexidade desse desenvolvimento. Com isso o corte epistemológico em relação ao naturalismo ou biologismo se consolida, ao mesmo tempo em que igualmente ficam rejeitados os princípios metafísicos do idealismo, visto que nesses últimos a explicação para a formação da mente desconsidera as condições reais de existência em que o ser humano se desenvolve.

Um dos núcleos de seu interesse, como investigador do psiquismo, levou-o a mostrar aquilo que Pino (2005, p. 89) elege e sintetiza no desdobramento de sua reflexão:

[...] entre o plano das funções elementares ou biológicas - plano da natureza - e o das funções superiores - plano da cultura - existe, ao mesmo tempo, ruptura e continuidade. Ruptura pela ação transformadora que o signo (sistemas simbólicos) exerce sobre as funções naturais que passam a operar sob as leis da história. Continuidade porque as funções superiores (culturais) pressupõem, necessariamente, uma base natural, biológica, que as tornem possíveis e concretas.

A definição de Pino sobre cultura, do ponto de vista da obra de Vigotski, permite afirmar que as produções culturais são aquelas que reúnem o elemento oferecido pela natureza (material) e o outro atribuído pelo homem (simbólico), conferindo-lhe significado. A compreensão decorrente dessa assertiva é a de que as funções superiores, investigadas por Vigotski e consideradas como constitutivas do psiquismo humano, são funções culturais, configuradas pela existência dos dois componentes: material e simbólico. É importante frisar que o autor, ao tentar desvendar a especificidade do humano, utiliza em vários textos a expressão função psíquica superior ou comportamento superior (VYGOTSKI, 1931/1991), referindo-se ao signo que afeta e constrói a atividade psíquica.

Em seu texto, “La percepción y su desarrollo en la edad infantil”, o autor aponta que:

La interpretación de la cosa, la denominación del objeto se da junto con su percepción y, como muestran investigaciones especiales, la propia percepción de aspectos objetivos aislados de ese objeto dependen del sentido, del significado que acompaña a la percepción (VYGOTSKI, 1932/1993, p.359).

Materialidade e significação, portanto, parecem ser noções fundamentais para o entendimento do modelo proposto por Vigotski, no que tange à formação do psiquismo. Explícito que é dentro do desafio desse entendimento que tal teoria foi eleita para estudo, a fim de explorar, na visão materialista histórica e dialética, a importância que o *outro* humano e portador da capacidade de significações assume na constituição de um eu. Aquilo que pode converter a natureza em cultura é a significação e esse complexo processo de humanização não se faz, na teoria de Vigotski, fora do conceito central de mediação social semiótica, conceito apresentado a seguir na presente pesquisa, como tentativa de avançar na exploração e especificidade teórica sobre o tema.

#### **4. Mediação social semiótica, relação social e o papel do *outro***

Sempre com o foco nas diferenças da atividade consciente do homem em relação ao comportamento animal, Vigotski reconhece que os processos psíquicos não estão aprisionados aos motivos biológicos. Assim, as peculiaridades do desenvolvimento humano devem ser investigadas nas formas histórico-sociais de atividades, em que o homem nasce e está desde sempre inserido, formas essas que, em sua concepção, estariam relacionadas ao trabalho, ao emprego de instrumentos no trabalho social e ao surgimento da linguagem.

No livro “Pensamiento y Lenguaje” (VYGOTSKI, 1934/1993), que reúne alguns de seus trabalhos, acompanhamos a argumentação de que haveria uma mudança da estrutura geral do comportamento do homem na passagem da história natural para a história social, lugar de onde emerge e se enraíza a linguagem, trazendo por sua vez mudanças essenciais.

Uma delas é que pela linguagem se torna possível discriminar, dirigir a atenção e conservar um objeto na memória, abrindo-se um caminho para que o homem lide com o objeto ausente, multiplicando, portanto, o mundo perceptível que não fica restrito à dependência da percepção imediata do meio. Além disso, a linguagem torna-se um meio de comunicação que permite ao homem transitar do sensorial ao simbólico na representação do mundo. Finalmente, ela torna-se ainda o meio de transmissão de informação,

construindo todo o conjunto da vida consciente do homem, possibilitando a imaginação, a criação e produzindo mudanças na vida psíquica.

Convém marcar que Vigotski sempre deseja estudar as unidades complexas, substituindo os métodos de decomposição dos elementos por uma investigação que encontre uma unidade indivisível, preservando a propriedade inerente ao conjunto e à sua totalidade. Nesse sentido palavra e conceito são interdependentes na abordagem histórico-cultural. O significado da palavra e a generalização seriam como que sinônimos e esta última constituiria a essência, o conteúdo e o fundamento de cada palavra.

O destaque da linguagem implica uma indispensável relação com o pensamento, conforme nos apresenta no seguinte argumento:

El significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento sólo en la medida en que el pensamiento está ligado a la palabra y encarnado en ella y viceversa, es un fenómeno del lenguaje sólo en la medida en que el lenguaje está ligado al pensamiento e iluminado por él. Es un fenómeno del pensamiento verbal o de palabra con sentido, es la *unidad* del pensamiento y la palabra (VYGOTSKI, 1934/1993, p.289, destaque do autor).

Logo, essa concepção leva o autor a afirmar que o significado da palavra é por princípio uma generalização:

Como es fácil de ver, la generalización es un *acto verbal extraordinario del pensamiento* que refleja la realidad de forma radicalmente distinta a como la reflejan las sensaciones y percepciones inmediatas (VYGOTSKI, 1934/1993, p. 20, destaque do autor).

A preponderância do papel da linguagem nas relações humanas leva à reflexão de que para Vigotski é nela e por ela que o homem constitui-se enquanto sujeito. Então, no cerne dos processos psíquicos humanos localiza-se o caráter fundante do signo verbal e a decorrente importância da infância, colocada pelo autor “en el centro de la prehistoria del desarrollo cultural” (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 18).

A marca de uma posição teórica original, que destaca o papel do *outro* na relação da criança com o conhecimento, é expressa também por Vigotski na afirmação de que o caminho da criança ao objeto “pasa a través de la relación con otra persona”, quando ele trata das vicissitudes do desenvolvimento mental, particularmente da formação do pensamento no primeiro ano de vida (VYGOTSKI, 1932/1996, p.317).

A complexa estruturação do humano é o produto de um processo de desenvolvimento forjado no entrelaçamento das ligações entre história individual e história

social. É no contexto da inserção do homem em uma cultura, em uma história, portanto, e em uma relação com o *outro* que a criança forma-se psiquicamente. Logo, como tem sido exposto nos tópicos anteriores, é neste processo que a atividade simbólica exerce sua função constitutiva e organizadora<sup>6</sup>.

A criança, no processo que optei por chamar de gestação cultural, passa pela mediação dos signos e pela mediação do *outro* que gera e detém a significação. O bebê dá sinais de suas necessidades através de manifestações corporais, por meio das quais conclama que um *outro* venha a dar-lhe sentidos e significados. É assim que um grupo social vai introduzindo “no circuito comunicativo sensório motor da criança a significação do circuito comunicativo semiótico do adulto” (PINO, 2005, p. 65). Quando Vigotski sustenta que uma criança relaciona-se consigo mesma, tal como as pessoas se relacionaram com ela, ele introduz na relação eu-*outro* a ideia de que esse *outro* da realidade física e presente em uma relação interpessoal transformar-se-á em uma relação intrapessoal.

Assim, o autor torna explícita sua fundamentação materialista histórica dialética, já abordada neste estudo, em que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. As funções psíquicas superiores tais como a nomeamos: a atenção, percepção, memória, imaginação, pensamento, linguagem, etc. não pré-existem anteriormente às condições de existência que o homem constrói, mas só se originam a partir delas. É tão somente pela possibilidade de ir recebendo a significação oferecida pelo *outro*, uma significação marcada por uma dada tradição cultural em um dado meio social, que a criança incorpora a cultura e por ela constitui a sua humanidade.

Nessa perspectiva vigotskiana é que o desenvolvimento do homem passa inescapavelmente pelo *outro* e, por conseguinte, a história de cada função psíquica é uma história social. Esse processo não pode ser entendido, contudo, atribuindo-se um papel passivo e moldável à criança, pois sua existência concreta dá sinais emitidos ativamente por ela, evocando a ação interpretativa do *outro*, além de fazerem-se presentes os complexos processos de internalização ou conversão dos quais participam maiores vicissitudes.

Conclui-se com Vigotski que a criança só ascenderá aos significados e sentidos dos objetos culturais, tornando-se um ser cultural por intermédio da mediação do *outro* e

---

<sup>6</sup>Para a abordagem histórico-cultural o papel da imitação, tão observado nas brincadeiras e nos jogos espontâneos infantis, está inserido nesse processo, que relaciona a mediação com a internalização. A criança imita o mediador, numa tentativa de internalizá-lo, e uma vez imitando-o, esse processo sofre alterações, sendo reconstruído de forma que o *outro*, ou os *outros* com quem ela se relaciona entrem em uma espécie de constelação a se transformar dinamicamente, constituindo, por fim, aquele psiquismo.

do complexo processo que se estabelece pela conversão da significação dessas relações sociais. O que se internaliza das relações sociais não são as relações em si, mas as funções que elas determinam entre os sujeitos.

Para a elaboração da psique humana, que se referencia ao materialismo histórico-dialético, certamente Vigotski não atribui à noção de relação social o caráter de uma relação natural regida por leis da natureza e ideologicamente neutra. Ao pensar na relação social que internalizada se converte em função psíquica superior, ele transcende ao entendimento daquilo que poderia ser concebido como relação intersubjetiva restrita aos seus aspectos espontâneos e puramente sentimentais entre duas pessoas.

O autor considera um sistema de relações sociais como um sistema onde os *outros* ocupam papéis e posições em referências mútuas, concretizando-se assim práticas sociais distintas. As funções mentais superiores seriam, portanto, uma revelação da maneira como os indivíduos posicionam-se em relação uns aos outros dentro de determinada organização social. Participando de certas práticas sociais inseridas no grupo cultural a que pertence é que as funções superiores se constituem no sujeito. Essas funções mentais não se constroem, portanto, alheias à complexa trama social das quais elas são uma projeção num plano íntimo e pessoal. A singularidade de cada ser humano, por sua vez, também existe e nasce dessa trama feita de relações sociais na qual todo indivíduo se insere em uma dada sociedade, configurada por diferentes modos de produção e de acesso cultural.

Pela noção de conversão, as relações físicas entre as pessoas resultam em relações semióticas dentro das pessoas. Aquilo que é do domínio do público se converte no privado e no íntimo, pois o que é internalizado da relação social e passa a ser uma relação intrapessoal é a significação. Vemos que a constituição do psiquismo, do eu, da subjetividade, da consciência não estão, pois, isentos da ampla dimensão social dentro da qual emergem. Inspirado na compreensão ontogenética e filogenética do ser humano, Vigotski foi tecendo considerações teóricas sobre a constituição do psiquismo e das funções psíquicas superiores baseadas no trabalho social, considerando que pelo trabalho, o homem afasta-se das determinações biológicas, para criar os seus meios de subsistência, tornando-se um agente ativo que transforma o mundo.

A mente em formação, imersa na relação social com um *outro*, configura o processo em que o eu que se forma e o *outro* que o constitui estão sujeitos a um terceiro elemento capaz de ordenar essa relação. Este terceiro elemento é o próprio lócus cultural que estabelece diferentes papéis advindos de diferentes práticas sociais, que por sua vez

estão determinadas historicamente, a partir das necessidades de subsistência que deram origem e sustentam o trabalho humano.

Pelo conceito de mediação social semiótica, esse *outro* da relação com a criança nunca poderá ser compreendido sem ser contextualizado em alguma prática social historicamente determinada, e será sempre desse lugar que emergirão sentidos e significados, que uma vez internalizados são convertidos em funções psíquicas superiores. Para o autor, a concepção do *outro* se estabelece, pois, em uma dimensão supraindividual e suprapessoal. Essa dimensão constitui o psiquismo que opera as funções da simbolização e aprendizagem.

Os signos vão sendo convertidos e internalizados num processo pelo qual aquilo que ocorre na relação interpessoal, ordenada pela relação social determinada historicamente, vai se transformando nas funções intrapessoais do indivíduo. Ao falar desse processo em seu texto “Génesis de las funciones psíquicas superiores”, Vigotski afirma essa noção central de sua obra: “toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de duas personas” (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 150).

Mais adiante no mesmo texto o autor re-afirma:

Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsíquica y luego en interior del niño como categoría intrapsíquica [...]. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 150).

A mediação social semiótica, reconhecida na sua complexidade, constitui-se como um termo que intervém entre dois termos e, assim, Vigotski fundamenta ainda mais a sua tese de que o humano se constitui e se relaciona com o mundo através do *outro*, um mediador que pode ou não estar presente.

Vale dizer que por essa visão é como se o *outro* da cultura albergasse o desenvolvimento do indivíduo, que para além de uma gestação biológica necessita de forma vital da gestação cultural e histórica humanizadora, processo no qual o papel da semiótica é de extrema relevância.

Ainda no mesmo texto, sobre a gênese das funções psíquicas superiores, o autor nos dá o belo exemplo de uma criança que, apontando um objeto a partir de sua

necessidade, mostra com o seu movimento uma espécie de busca por algo (VYGOTSKI, 1931/1995). A presença de uma mãe disponível e que está verdadeiramente com a criança faz mudar radicalmente a natureza do movimento. Este movimento que partiu da criança passa a ser de imediato um gesto para alguém, para um *outro* disponível mentalmente, para uma outra pessoa que enxerga e atribui significado ao gesto. O movimento deixou de ser um movimento para o objeto simplesmente, ou para ninguém, passando a ser um movimento para um *outro* que atribui sentido, como meio de se estabelecer relações humanas. O movimento em si passa, então, a ser concebido como um gesto verdadeiramente humano, após ser identificado e significado por alguém.

Tanto quanto a palavra, o instrumento técnico, para Vigotski, é também um mediador. No entanto, o tratamento especial que ele dá à dimensão semiótica da palavra, revela em que medida ele considerou-a de forma privilegiada em relação à sua potencialidade constitutiva e à sua capacidade transformadora do psiquismo, da mesma maneira com que o instrumento técnico constitui e transforma a natureza em um mundo humano.

Esse conceito de mediação tenta dar conta da relação entre o psíquico e o social. Com ele, seu proponente está atento para que a ideia de mediação transcenda à noção reducionista na qual haveria uma moldagem total do psiquismo pelo social. Ele tenta apontar para o sentido de que no trabalho de internalização haja uma reconstrução daquilo que originalmente seria a ação dos *outros* sobre o psiquismo. Muitas coisas comuns são internalizadas, mas no processo de atribuição de sentidos nada fica exatamente igual, pois se considera que a pessoa atribua, por seus processos intrapsíquicos, a sua própria singularidade. Que ela não seja uma cópia, uma moldagem, mas uma recriação que se baseia, por sua vez, em suas experiências históricas.

A internalização implica, pois, uma série de transformações, que vão desde o ponto em que a experiência de uma operação externa passa a ser reconstruída e começa a ocorrer internamente. Trata-se de um processo interpessoal que passa a ser transformado em intrapessoal, como resultado de muitos acontecimentos ocorridos ao longo do desenvolvimento, tornando-se gradualmente funções interiores, por efeito do longo processo de desenvolvimento.

Com a certeza de que o objeto de sua investigação é demais complexo, Vigotski, além de reconhecer que a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana,



permitindo com isso um salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana, também parece admitir, com a humildade de um verdadeiro cientista, que toda sua investigação revela apenas um esboço deste vasto processo.

Sintetizando as principais assertivas dessa seção, consideramos que a relação entre o psiquismo e o social se dá tão somente pela mediação. O psiquismo constituído nas relações sociais se forma por internalizar aquilo que antes fora o signo ou função do *outro*, inaugurando assim suas próprias funções e seu universo simbólico como um patrimônio cultural.

Pelo conceito de mediação social semiótica Vigotski parece romper com o pensamento dualista que opõe mundo interno ou mundo externo e rompe ainda com o pensamento dicotômico que opõe o eu o *outro*. Expande a noção de *outro* na formação do psiquismo como uma instância, capaz de gerar sentidos e significados, humanizando, pois, o ser em formação.

Da mesma forma com que reconheço a clareza e a coerência teórico-científica de Vigotski ao atribuir ao signo e à mediação o papel fundante do psiquismo, diante deste legado encontro-me frente a portas abertas, a fim de seguir com maiores considerações.

Para a formação permanente de um psicoterapeuta, percurso no qual me incluo, a originalidade de seu pensamento consiste na genial contribuição de situar esse processo historicamente, considerando as determinações filogenéticas, e reconhecendo que também nelas há sentidos e significados constituintes do psiquismo e da subjetividade humana.

Com isso, ele traz uma dimensão que nos afasta de enxergar as funções psíquicas como processos a-históricos, afastando-nos ainda da noção de um psiquismo autogerado por determinações biológicas ou constituído de forma isenta dos eventos supraindividuais nos contextos sociais.

Parece pertinente aos psicoterapeutas, pais e educadores a pergunta sobre como se internaliza o tempo histórico na construção das subjetividades em cada momento e lugar histórico. No bojo da mesma indagação:- Como se internaliza esse *outro* entendido nas dimensões da mediação social semiótica e em suas contingências supra-individuais?

A tentativa de compreender as dificuldades observadas na clínica, sobre os dramas da “criança que não aprende”, no nosso tempo presente, traz a necessidade de que os psicoterapeutas, em suas formações contínuas, inerentes ao exercício de suas funções, desenvolvam a capacidade de dialogar com outros pensadores dos diferentes campos do conhecimento, o que no caso deste estudo se realiza por uma acanhada tentativa de diálogo

com a psicologia histórico-cultural de Vigotski e pela curiosidade epistemológica acerca desse abrangente conceito de mediação social semiótica. Não para se buscar uma sobreposição de conceitos que resultariam em artificialismos, nem para se cair na tentação de um ecletismo ingênuo, mas para redimensionar certos saberes que por si só já não se mostram capazes de abarcar a complexidade da mente humana, correndo o risco de levar-nos a um dogmatismo que impede o pensamento.

Quando constatamos que a subjetividade é marcada também pelos movimentos de um tempo e um espaço dos quais ela emerge, somos levados a aceitar com Vigotski que as determinações histórico-culturais revelam-se por vezes no espaço do íntimo e nas contingências de um microcosmo da experiência transferencial<sup>7</sup> e contratransferencial psicanalítica; no que se passa no encontro profundo entre dois seres, dois psiquismos.

A pergunta a essa altura é: quais desafios a noção de *outro* da abordagem histórico-cultural traz ao pensamento psicanalítico, para refinar a interpretação sobre a subjetividade que se constrói na intersubjetividade?

---

<sup>7</sup>O termo transferência designa em psicanálise o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica. Trata-se de uma repetição de protótipos infantis vivida com um sentimento de atualidade acentuada. A ideia de que o observador é parte constitutiva do campo de estudo resultou no conceito de contratransferência como importante instrumento técnico da psicanálise. Entende-se pelo conceito o conjunto das reações inconscientes do analista à pessoa do analisando e, mais particularmente, à transferência deste. Definições segundo Vocabulário da Psicanálise (LAPLANCHE; PONTALIS, 1991).

# VIGOTSKI E A PSICANÁLISE

## 1. Breve visão da psicanálise na União Soviética na primeira metade do século XX e a proposição de Luria para uma teoria freudo-marxista

Para situar a interpretação que Vigotski fazia dos trabalhos de Freud, é importante delinear o panorama da relação que os intelectuais russos mantiveram com a psicanálise no início do século XX, em especial a posição de Alexander R. Luria (1902-1977), colaborador de Vigotski, nas investigações que davam base à construção da abordagem histórico-cultural. Com este intuito, nesta seção apóio-me principalmente em análises de Van der Veer e Valsiner (2001).

Esses comentadores registram a inserção da literatura psicanalítica na União Soviética como algo que foi recebido pelos intelectuais com grande atenção. Depois da revolução e da guerra civil, na década de 1930, os livros de Freud se tornaram uma raridade e a própria psicanálise passou a ser uma *sciencia non grata*, tendo ressurgido em parte apenas somente em 1980, quando então foram fundados grupos de estudos e sociedades psicanalíticas.

Cabe recordar que a interferência do Estado soviético no âmbito acadêmico e científico intensificou-se no início dos anos 30, com uma censura que afetou profundamente os grupos que produziam e trabalhavam em diferentes campos de conhecimento. O próprio Vigotski foi vítima desse movimento de controle de *ideias*, tendo vivenciado um difícil período de oposição ao seu trabalho até sua morte em 1934, devido à tuberculose. Na sequência, o acesso aos seus escritos foi proibido em 1936, numa censura que foi suspensa apenas a partir de 1956.

Quanto à trajetória da psicanálise nesse cenário, já em 1908 (bem antes, pois, da revolução de 1917) diversos estudiosos médicos e psiquiatras liam as obras iniciais de Freud. Dentre eles Osipov e Feltsmann publicaram uma série de livros em Moscou que incluíam traduções dos “Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade” (FREUD,

1905/1969), “Cinco Lições de Psicanálise” (FREUD, 1910/1969), “Sobre os Sonhos” (FREUD, 1901/1969) e “A análise de uma fobia num menino de cinco anos” (FREUD, 1909/1969). Também Wulff, tendo concluído sua análise com Abraham em Berlim, em seu retorno publicou uma série de livros psicanalíticos, tornando-se posteriormente presidente da Sociedade Psicanalítica Russa. Outros psicanalistas russos continuaram as publicações e um dos proeminentes casos da literatura psicanalítica, conhecido como *o homem dos lobos*, fora encaminhado para Freud por Drosnes, um psicanalista que já havia tratado do referido paciente.

Luria teve uma significativa participação neste momento inicial de inserção da psicanálise na União Soviética. Ele graduou-se em 1921 com uma formação orientada para as ciências sociais e biológicas e por essa época seu interesse pela psicanálise levou-o a liderar um grupo de discussões psicanalíticas, fundando em 1922 a Sociedade Psicanalítica de Kazan, ocasião em que comunicou a Freud a existência do importante evento, tendo recebido deste uma atenciosa carta em resposta. Luria enviava artigos para o periódico fundado e editado por Freud (o “Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse”) e a sociedade construída pela sua iniciativa era composta de membros médicos, alguns estudantes, sendo ele o único membro cuja formação era a de cientista social<sup>8</sup>.

Comprovadamente esta Sociedade Psicanalítica Russa que havia sido inaugurada em 1922 tem registros de reuniões até o fim de 1923, documentados nos arquivos de Luria, ocasião em que ele e seus colegas mais ativos se mudaram para Moscou, permanecendo dentro do movimento psicanalítico da época. Essa sociedade desenvolveu-se e dedicou-se a tratar em diferentes momentos de problemas médicos e pedagógicos. Suas atividades consistiam em organizar reuniões científicas, publicar traduções da obra de Freud e realizar participações no Instituto Psicanalítico Estatal, que possuía um laboratório anexo a um Jardim da Infância aberto em 1921, e dirigido por Vera Schmidt, com o compromisso de se estudar empiricamente o comportamento de crianças, a partir de premissas psicanalíticas. A iniciativa, que abrangia cerca de trinta menores com a idade de um até cinco anos, era realizada pelo pessoal do laboratório, a fim de se conhecer as brincadeiras, expressões vocais, criatividade e inclinações sexuais na infância.

Ampliando as atividades da Sociedade Psicanalítica, esta passou a funcionar como um centro formador de psicanálise. Seus membros instituíram ainda uma Policlínica Psicanalítica para crianças e adultos e intensificaram seus contatos internacionais com

---

<sup>8</sup>Posteriormente, Luria estudou medicina e tornou-se importante figura na área da neurologia.

aprendizados na Alemanha e Áustria, ocasiões em que realizaram encontros e discussões com Freud, Abraham e Rank. Receberam um vivo interesse por parte desses últimos em relação ao projeto do Jardim da Infância de Moscou, assim como sugestões práticas referentes ao trabalho com as crianças.<sup>9</sup>

Conforme o levantamento histórico feito por Van der Veer e Valsiner (2001), em 1924, Luria fez uma comunicação com o nome de “Psicanálise como um sistema de psicologia monista”, e diversas discussões e comunicações abrangiam os problemas de psicoterapia e a possibilidade de uma educação psicanalítica. Naquele mesmo ano, na condição de colega de Luria do Instituto de Psicologia Experimental, Vigotski vai à Sociedade apenas como convidado, para falar do uso do método psicanalítico na literatura, mantendo contatos com a instituição até 1927. Neste ano, seguindo a Luria que expôs “O estudo experimental do pensamento primitivo de crianças”, Vigotski fala sobre “A Psicologia da Arte nos escritos de Freud”.

Este período é marcado também pelo afastamento de Luria do cargo de secretário da Sociedade, porém mantendo-se como membro regular. Muitas críticas à teoria freudiana surgiram desde então, mas não se pode precisar a que fato se relaciona exatamente o seu posterior distanciamento da Sociedade. Pode-se presumir que os vínculos de Luria com os investigadores da abordagem histórico-cultural passaram a ocupar mais seus esforços, com uma intensificação de suas pesquisas nessa direção teórica.

Conduzindo pesquisas, analisando pacientes, fazendo exposições, o que consta é que houve durante vários anos, por quase uma década, envolvimento e fascínio de Luria pelas obras de Freud e pelo movimento psicanalítico, associados aos seus muitos esforços em promover as ideias psicanalíticas em seu país, contando para isso com importantes contatos internacionais e correspondências com o próprio proponente original da psicanálise.

Esse breve panorama geral da psicanálise na União Soviética e da participação de Luria neste movimento tem a finalidade de situar o contexto da época em que, por volta dos anos 1930, a comunidade científica buscava a possibilidade de se compatibilizar a

---

<sup>9</sup>O trabalho do Instituto Psicanalítico Estatal teria suscitado em Moscou preocupações quanto à estimulação sexual por parte dos funcionários em relação às crianças. Este fato implicou em investigações feitas por uma comissão científica, que resultaram na perda do apoio financeiro do Comissariado do Povo para a Educação e do Instituto Psiconeurológico, culminando com o seu fechamento em 1928. Após ter sido fechado o local onde funcionava, esse Jardim da Infância tornou-se a residência do escritor soviético Máximo Górkki, transformando-se depois num museu com o mesmo nome.

psicologia marxista e a psicanálise. Neste período se estabelecem as tentativas de instituir-se um pensamento freudo-marxista.

Minha intenção é demonstrar que, conforme já foi enfatizado, as bases metodológicas da psicologia marxista, das quais Vigotski era um proeminente porta-voz, tornara-se importante foco na ampla discussão da psicologia soviética e as informações indicam que esse debate vai ocorrendo concomitante às discussões sobre quais seriam as contribuições que a psicanálise poderia dar a ela.

Os primeiros intentos em se formular uma teoria freudo-marxista (Byhhovsky em 1923, Luria em 1923 e Fridman em 1925) apontavam para as bases fisiológicas nas quais se consolidava a psicanálise, compatibilizando-a com a psicologia objetiva e, portanto, podendo ser considerada como uma psicologia materialista.

Para muitos pesquisadores, assim como para Luria, a psicanálise era uma abordagem promissora, porque não possuía uma visão dualista sobre o homem e se opunha à psicologia idealista considerada carente de rigor científico, mesmo nas vertentes que utilizavam trabalhos experimentais. Por esse olhar, ela oferecia uma concepção monista do ser humano, além de tentar compreendê-lo dentro das condições da vida cotidiana. Considerava-se que pelo enfoque na sexualidade e pela evidência dos efeitos patológicos da repressão na compreensão sobre a histeria, ela poderia repercutir de uma forma antiburguesa.

Luria, preocupado tanto quanto Vigotski com uma visão de homem que contemplasse as contribuições da biologia com as da sociologia, compreendia a psicanálise como uma psicologia, cujos objetivos seriam encontrar as determinações que constituem o indivíduo concreto e que vive sob condições sócio-culturais definidas, explicando as estruturas da personalidade na sua complexidade, desde os fatores básicos àqueles mais profundos inconscientes.

Pela interpretação de Luria, o caráter monista da psicanálise, referentes aos conceitos de impulso e de energia que assumiam formas psíquicas ou somáticas, correspondia a uma necessidade premente para a ciência da época. Mesmo com suas claras declarações de que a natureza social do indivíduo era importante e de que era necessário incorporar uma concepção de sociedade como um conjunto de estímulos externos, ele seguiu no estudo psicanalítico, considerando a base biológica para a conduta humana, deixando entrever que, pelo menos nesse período, os aspectos sociológicos estariam menos integrados ao seu próprio pensamento.

Ele afirmava, contudo, que sendo o homem um ser social, deveria a psicanálise incorporar o sistema de influências sociais, dando então um passo do materialismo naturalista (biológico) ao materialismo dialético, pois sem isso ela não conseguiria transformar a causalidade mecânica em causalidade psicológica. Como um dos pioneiros do movimento psicanalítico na União Soviética e como um proponente do freudo-marxismo, Luria considerava, então, que a psicanálise poderia trazer contribuições para a superação da antiga psicologia idealista.

## **2. A posição de Vigotski sobre o pensamento psicanalítico da época**

Início este item abordando a posição de Vigotski diante do freudo-marxismo, porém, para meu propósito, as análises precisam ultrapassar essa esfera e abarcar diferentes questionamentos que ele expressou sobre a psicologia e o pensamento psicanalítico. Ademais, vale ressaltar que suas discussões situam-se sempre no bojo de sua intensa e complexa problematização da crise da psicologia, nomeada repetidamente nos termos do “beco sem saída” em que, segundo o autor, o desenvolvimento histórico teria conduzido essa ciência. Por essa razão, insisto na necessidade de tematizar seus argumentos dentro dessa meta maior e não tomá-los isoladamente como mero conjunto de manifestações sobre a psicanálise.

A busca de Vigotski era por uma metodologia, que conduzisse a descobertas sobre a formação do psiquismo e que se fundamentasse numa concepção monista, materialista histórica e dialética, dentro da qual tentamos extrair a significação sobre o papel do *outro*. Nessa busca Vigotski não parece se afinar com o estabelecimento do freudo-marxismo, nem concordar com Luria em suas tentativas de conciliar as duas correntes, criticando seu colega pela abordagem que ele considerava pouco teórica.

Com a evolução da obra de Freud, surgem, segundo Vigotski, confrontações com o pensamento marxista. Naquele momento, de acordo com a interpretação que faz das obras psicanalíticas de cunho social como “Psicologia de grupo e a análise do ego” (FREUD, 1921/1969), o comportamento social do homem seria compreendido a partir de suas pulsões, entendidos na sua dimensão biológica, reforçando uma vertente epistemológica naturalista sobre a compreensão da vida humana. Por essa compreensão,

haveria o apagamento dos aspectos sociais e culturais constituintes, o que, colocado nos termos de minha investigação, significaria atribuir à psicanálise um olhar que se traduz por um esfumaçamento do papel do *outro* na constituição do psiquismo.

Nessa época, as audaciosas explicações dos psicanalistas sobre o papel da sexualidade e do inconsciente na formação da mente provocavam reações defensivas em pesquisadores de outras abordagens e, de certa maneira, um século depois ainda provocam. A história do pensamento humano leva a supor que estamos pouco capacitados a suportar e lidar com os paradoxos, e tendemos a deixar irromper o dualismo que opõe natureza/cultura, biológico/social. Ampliar a possibilidade de não incorrer neste engano é um dos sentidos que move o presente estudo.

A questão para os autores que tentavam estabelecer uma teoria freudo-marxista era decidir se a psicanálise era monista, materialista e dialética, a fim de se concluir se os dois sistemas poderiam ser conciliados.

Para o pensamento de Vigotski os dois sistemas não poderiam ser distorcidos; não poderiam ser considerados de maneira superficial nem parcialmente. Por detrás de cada sistema há, segundo ele, uma posição filosófica que não pode ser ingenuamente ignorada; não se pode construir uma abordagem teoricamente descuidada. Acreditava que só uma grande despreocupação com o método poderia levar a deslocar o centro de um sistema científico, como é, por exemplo, a sexualidade na psicanálise, para outro sistema diferente. Vigotski era extremamente cético em relação ao estabelecimento de transformações dos sistemas científicos que levassem as deformações de suas essências, fazendo coincidir conceitos. É o que expressa pelo trecho seguinte, destacado também do trabalho “El significado de la crisis histórica de la Psicología”:

Si Freud pensaba sin saberlo en otros sistemas filosóficos y aún adhiriéndose conscientemente a ellos creó la doctrina marxista de la psique, en nombre de qué, cabe preguntarse, hay que infringir tan fructífero error: si en Freud no hay que modificar nada, en opinión de estos autores, para qué unir el psicoanálisis con el marxismo? (VYGOTSKI, 1927/1991, p. 297).

Na época do prefácio ao “Além do princípio de prazer”, texto de Freud de 1920, Vigotski (1925/1994) estava ainda esperançoso de que se pudesse construir uma síntese entre a teoria freudiana e a marxista, e neste momento ainda recebia bem a psicanálise como um importante passo a se criar uma psicologia dialética e monista, o que se evidencia pelo longo trecho que aqui transcrevo:



Freud nos dá uma resposta materialista altamente interessante e profunda: se nos profundos recessos da psique humana ainda prevalecem tendências conservadoras da biologia primordial e se, na análise final, mesmo Eros é consignado a isso, então a única força que torna possível para nós de escapar desse estado de conservadorismo biológico, e que deve nos impelir através do progresso e atividade, são forças externas, nos nossos termos, condições externas do meio ambiente material no qual o indivíduo existe. São elas que representam as verdadeiras bases do progresso, são elas que criam a real personalidade e a faz adaptar-se e trabalhar novas formas de vida psíquica; finalmente elas são aquelas que suprimem e transferem os vestígios da biologia antiga e conservadora. Neste assunto, a psicologia de Freud é altamente sociológica e é aberta para outros psicólogos materialistas que se encontram em melhores circunstâncias que Freud de revelar e validar o assunto das fundações materialistas desta teoria (VIGOTSKY, 1925/1994, p. 16).

Porém, em outro texto (1927/1991) acerca do monismo, apontado por Luria como um princípio da teoria psicanalítica, sua contestação é formulada, considerando que o próprio Freud estranharia muito se lhe dissessem que a psicanálise é um sistema de psicologia monista e que ele estaria utilizando o método do materialismo histórico: “Freud y su escuela no se declaran e ningún sitio ni monistas, ni materialistas, ni dialécticos, ni continuadores del materialismo histórico” (VYGOTSKI, 1927/1991, p.298). Ao contrário disso, no mesmo texto Vigotski afirma:

[...] en sus trabajos “prácticos” el psicoanálisis muestra sus tendencias profundamente estáticas y no dinámicas, conservadoras, antidualécticas e antihistóricas. Reduce los procesos psíquicos superiores - individuales y colectivos - directamente a raíces que han evolucionado poco, primitivas, en esencias prehistóricas, prehumanas, sin dejar espacio a la historia. La obra de F. M. Dostoiévski se analiza del mismo modo que los totems e tabúes de las tribos primitivas; la Iglesia cristiana, el comunismo, la horda primaria, todo ello procede en el psicanálisis de una misma fonte. Que tales tendencias se hallan en el psicanálisis los testimonian todos los trabajos de esta escuela que tratan de los problemas de la cultura, da sociología, la historia. Comprobamos, por tanto, que no sigue, sino que niega la metodología del marxismo (VYGOTSKI, 1927/1991, p. 299-300, destaque do autor).

O autor considera que Luria não teria levado em conta um estudo mais aprofundado dos conceitos de inconsciente, de energia psíquica ligada a representações, de pulsões, de transferência, de natureza afetiva da consciência como raízes psicológicas na teoria de Freud. Acha afinal que esses conceitos estariam relacionados à psicologia espiritualista e, portanto, à filosofia idealista. Essa formulação conceitual conduziria nitidamente ao problema do solipsismo, ao apagamento do meio social, do mundo externo e, em decorrência, ao apagamento do papel do *outro* na constituição do psiquismo.

Vigostki reconhecia o mérito de Freud, afirmando que este construía um sistema psicanalítico por demais abrangente, o que exigiria então uma análise escrupulosa e crítica e não um apressado estabelecimento de falsas coincidências.

[...] Freud ha descubierto demasiado para se crear un sistema abstracto. Pero lo mismo que el héroe de Moliere que, sin sospecharlo, hablava toda su vida en prosa, Freud, como investigador, creaba un sistema: al introducir un nuevo vocablo, al relacionar un término con otro, al descubrir un novo hecho, al extraer una nueva conclusión iba creando paso a paso un sistema. Lo que sucede es que la estructura de su sistema es muy específica, muy oscura y complicada, y que resulta muy difícil orientarse en ella. [...] Por eso, éste exige un análisis metodológico particularmente escrupuloso y crítico y no la ingenua superposición de los rasgos de dos sistemas distintos (VYGOTSKI, 1927/1991, p. 300-301).

O autor proeminente da abordagem histórico-cultural pensava que para criticar os sistemas alheios é necessária a compreensão do seu fundamento metodológico, por isso seria preciso exigir de toda tese seus fundamentos e suas fontes do conhecimento, pois essa seria a primeira regra da metodologia da ciência, para não se forçar artificialmente a fusão dos métodos, nem se reunir toda a heterogênea estrutura dos sistemas científicos num único plano, numa superfície homogênea e contínua. A sua preocupação naquele momento era ressaltar os cuidados que se deve ter para se unir metodologicamente dois sistemas de ideias e o alerta de que isso não deveria ser feito sem uma perspectiva crítica.

O profundo espírito de investigação de Vigotski levava-o a essa cautelosa advertência e certo estava de que a teoria psicanalítica não oferecia um sistema terminado a priori, mas enquanto método de pesquisa da mente humana ela conduzia a um processo evolutivo de descobertas. Ele parecia estar convencido de que seria necessário conhecer extensiva e profundamente a psicanálise, para estabelecer-se qualquer tipo de associação entre a metodologia psicanalítica e qualquer outro método. Muita sabedoria é revelada por Vigotski ao dizer isso, pois vale lembrar que a apropriação do conhecimento psicanalítico só se torna possível com o estudo teórico, a análise pessoal e a prática da clínica psicanalítica supervisionada sistematicamente durante longos anos.

Em meio a essa discussão, Vigotski enfatiza que nem tudo na psicanálise contradiz o marxismo e que, se as principais concepções de Freud se opõem ao materialismo dialético, isso não significa que os marxistas não deveriam estudar o inconsciente. Pelo número de vezes em que se refere a Freud nos seus trabalhos datados dessa publicação (reunidos no tomo I das *Obras Escogidas*) parece ser que, embora de

forma crítica, interessa-se genuína e respeitosamente pela psicanálise. Ele refere-se ao pensamento psicanalítico com frequência em sua caminhada rumo à construção de uma psicologia geral, emitindo suas interpretações e concordando com o próprio Freud sobre o fato de que, na busca da verdade possível acerca da constituição dos fenômenos psíquicos, nós não podemos ficar cegos metodologicamente.

Suas restrições às tentativas de Luria de associar o marxismo e a psicanálise fundamentam-se, entretanto, no equívoco de se adotar um método análogo ao da geometria de “superposición lógica de conceptos” (VYGOTSKI, 1927/1991, p. 296) entre duas teorias distintas.

Dois de seus textos especialmente expressam sua aproximação com a psicanálise e suas decorrentes críticas: seu livro *Psicologia da Arte* (1925) e o seu prefácio com Luria (1925) do trabalho freudiano “Além do princípio do prazer”. Neste prefácio, Vigotski e Luria (1925/1994, p.10) elogiaram Freud como “uma das mentes mais corajosas do século” e o compararam a Colombo, como aquele que, tendo descoberto um novo continente, não foi, contudo, capaz de fornecer um mapa inteiramente confiável da terra recém descoberta.

Em sua análise do pensamento freudiano exposta em *Psicologia da Arte*, ao tentar uma explicação teórica para a experiência da criação artística, Vigotski reconhece ser impossível escapar das discussões propostas por Freud, aceitando a necessidade de se utilizar o conceito do inconsciente, para dar conta da compreensão dessas questões trazidas pela criação artística. No entanto, ele questiona se recorrer ao conceito freudiano de inconsciente é satisfatório para as exigências científicas.

Contudo, a noção do impulso de natureza sexual não satisfeito, a ideia de que as sublimes criações do artista seriam desejos inconscientes disfarçados, ao olhar de Vigotski são falhas na compreensão do papel das diferentes formas que as criações artísticas podem ter. Ele entende que para os psicanalistas o papel da forma é mascarar o conteúdo primitivo, assim como o conteúdo manifesto do sonho mascara o conteúdo latente e, dessa perspectiva psicanalítica, a existência e o desenvolvimento das diferentes formas de arte não se explicariam.

O autor acredita que tanto a forma dos sonhos como das neuroses podem fazer referências a impulsos inconscientes, mas no que diz respeito à arte há também uma preponderante determinação dos fatores sociais. Mais uma vez, vemos a ideia de uma interpretação solipsista sobre a gênese das funções superiores totalmente refutada por

Vigotski, que se indagava permanentemente sobre o papel do social na constituição também da criatividade enquanto função psíquica.

Essas considerações o fazem apontar para aquilo que acredita ser uma insuficiência da psicanálise em querer reduzir todos os fenômenos psíquicos às pulsões sexuais. Ele reconhece o êxito de sua aplicação terapêutica, mas parece questionar se dessas descobertas, respaldadas e sancionadas pela veracidade de sua prática, poderiam decorrer transposições para outros campos adjacentes como a psicologia das artes ou a psicologia dos povos. Condena a asserção que atribui a explicação de tudo a “sexo disfrazado y enmascarado” (VYGOTSKI, 1927/1991, p.275). Na verdade, questiona todas as ideias das ciências da época que tentassem se elevar à categoria de leis universais, excludentes da participação da vida social concreta e da história.

Al psicoanálisis se le dice: el principio de la sexualidad inconsciente es insustituible para explicar las neurosis históricas, pero no arroja ninguna luz sobre la estructura del mundo ni sobre el desarrollo de la historia (VYGOTSKI, 1927/1991, p. 276).

Vigotski salienta também a redução feita pela psicanálise ao papel da consciência, dizendo sobre o risco de se atribuir tudo ao inconsciente, tanto quanto antes se atribuía tudo à consciência. Segundo essa objeção, acredita no risco de um reducionismo que expõe o método à pobreza e esterilidade, deixando sem explicação a imensa diversidade entre as tendências artísticas literárias ou musicais. A sua conclusão é a de que a aplicação da teoria psicanalítica para a compreensão dos processos artísticos e para o domínio da estética ainda estaria para se concretizar.

Chamando a atenção para o risco de que o importante conceito psicanalítico sobre o inconsciente não apagasse os processos ativos da consciência, nem os fatores sociais que a determinam, o autor foi tornando-se cada vez mais crítico em relação a alguns conceitos psicanalíticos, ao mesmo tempo em que estendia sua admiração pelo lado original e pelo caráter especulativo desse campo do saber. Considerava pouco convincente a comprovação empírica dos fatos observados pela psicanálise e estava atento às contradições e ao paradoxo da teoria. Curiosamente, entretanto, achava muito válida a ideia de pulsão de morte.

É interessante verificar que ao opinar sobre Freud, ele diz que a obra psicanalítica constituía um passo importante em direção ao conhecimento e que a ciência também precisava de reflexões que não fornecessem apenas respostas, mas que elaborassem

perguntas criativas que conduzissem à verdade: “Creo que la ciencia también tiene necesidad de semejantes libros: libros que no descubran verdades, sino que enseñen a buscar la verdad, aunque no la hayan encontrado” (VYGOTSKI, 1927/1991 p. 303).

E continua dizendo que é necessário reconhecer “que existen problemas a los que no se puede llegar volando, sin cojear, y que en esos casos no es un pecado cojear”, numa referência à afirmação do próprio Freud (VYGOTSKI, 1927/1991, p. 304).<sup>10</sup>

Outra menção importante à psicanálise pode ser encontrada no trabalho “La psique, la conciencia, el inconsciente”, em que Vigotski (1930/1991) trata dos caminhos da ciência sobre o psiquismo por meio de três diferentes vias, recolocando questões já abordadas nos trabalhos anteriormente citados. Numa dessas vias, diz ele que há a renúncia à existência da psique, como faz a reflexologia. Em outra, estaria a psicologia descritiva que trata a psique como uma dimensão da realidade isolada, sobre a qual não incidiria nenhuma lei da matéria, em oposição à psicologia científica natural, cujo método de apreciação permite a análise objetiva dos processos. Como terceira via, Vigotski aponta a psicanálise, como um método em que o psíquico não é sinônimo de consciente e o inconsciente é o conceito central da teoria, que preenche as lacunas da vida mental, estabelecendo as conexões causais que faltam.

Essa consideração sobre a alternativa da psicanálise de continuar interpretando as conexões e as dependências dos fenômenos psíquicos também numa dimensão inconsciente, por um lado consolidava a possibilidade de se configurar a psicologia como uma ciência específica, fugindo do viés descritivo, do reino do espírito, que é o que Vigotski também buscava, mas, por outro, levava o autor a apontar para um aspecto que lhe pareceu paradoxal na teoria freudiana e que expressa no último texto mencionado:

Dice que si bien con Freud se ha superado el materialismo fisiológico, continúa existiendo un materialismo psicológico, una premisa metafísica tácita, consistente en que la presencia de una atracción sexual se explica por si misma y todas las demás deben interpretarse a partir de ella (VYGOTSKI, 1930/1991, p. 99).

---

<sup>10</sup>*Was man nicht erfliegen kann, muss man erhinken*

.....  
*Die Schrift sagt, es ist keine Sünde zu hinken.*

Ao que não podemos chegar voando, temos de chegar manquejando [...]. O livro nos diz que não é pecado manquejar. Freud citara esses versos de *Die beiden Gulden*, versão feita por Rückert de um dos *Maqâmat*, de al –Hariri. Ao final de seu artigo de 1920, “Além do Princípio de Prazer”, e numa carta à Fliss, datada de 20 de outubro de 1895 (FREUD, 1950a, carta 32).

A avaliação segue, como se a psicanálise, com o conceito central de inconsciente, tivesse afinidades com o idealismo e a psicologia idealista, explicando os fenômenos psíquicos a partir deles mesmos e dentro do viés nitidamente solipsista; paradoxalmente, o autor acha que Freud poderia estar identificado com o materialismo, pela vertente do determinismo, decorrente da noção de instinto de conservação da espécie com base orgânica e biológica. Ademais, se por essas bases materiais dos fundamentos biológicos da mente humana escapava-se do idealismo, caía-se, segundo sua maneira de interpretar a psicanálise da época, no determinismo biologizante, o que tornava a abordagem insuficiente para apreender os complexos fenômenos psíquicos na sua especificidade.

Enquanto a psicologia tradicional ocupava-se em discutir se o inconsciente era algo psíquico ou fisiológico, Vigotski considera que Freud não resolve essa questão principal e insolúvel. Reconhece, no entanto, que o problema do inconsciente merece ser estudado e admite que entre todas as concepções de inconsciente oferecidas na época, a de Freud é uma das mais complexas.

Em relação à insolubilidade dessa questão, ele afirma que sendo a psique concebida pela psicologia dialética como um complexo processo, todo conceito deveria partir da compreensão da unidade dos fenômenos psíquicos e fisiológicos. Analisando a psique, então, dentro dessa complexidade, ainda no mesmo texto, Vigotski diz: “en psicología es completamente lícito hablar de lo psicológicamente consciente e inconsciente: lo inconsciente es potencialmente consciente”, deixando claro, no entanto, que sua aceitação do inconsciente não coincide com o ponto de vista de Freud (VYGOTSKI, 1930/1991, p. 108).

Para Vigotski, do ponto de vista dialético, o inconsciente não é nem psíquico nem fisiológico, mas psicofisiológico. Somente uma definição em relação a isso abarcaria as características do objeto estudado, considerando que todos os fenômenos de comportamento precisariam ser entendidos nos seus processos integrais.

Esse argumento conduziria a uma exigência metodológica inteiramente nova, não se podendo estudar os processos de forma separada, uma vez que desse modo eles se tornariam incompreensíveis. Ele parece assim tentar consolidar a ideia de que somente a psicologia dialética indicaria uma saída para tal impasse, afirmando que o fenômeno psicológico é um fenômeno psicofisiológico, integral e único. Adverte, contudo, que para se abordar os processos na totalidade, assumindo-se a unidade entre o físico e o psíquico, e aceitando que a psique surja em certo nível de desenvolvimento da matéria orgânica, isso

implicaria em considerar ao mesmo tempo os aspectos objetivos e subjetivos, sem, contudo, identificar o psíquico com o físico. Com isso, Vigotski discrimina o que seria um estudo da unidade psicofisiológica, contrapondo-o à identidade entre o psíquico e o fisiológico.

Prosseguindo na busca por construir uma ciência unificada, Vigotski por diversas vezes volta a referir-se à psicanálise, ora para situá-la como uma ciência que pretende fazer digressões sobre a normalidade a partir dos estudos da patologia, ora para mostrar a heterogeneidade entre os diferentes ramos do saber, comparando-a com as outras ciências que se propõem ao estudo da mente. Pondera sobre as dificuldades de se trabalhar sem o conceito de inconsciente, mas admite que sobre ele só se possa afirmar que existe, considerando que, por princípio metodológico, é impossível conceber a psicologia enquanto ciência da consciência e duplamente impossível enquanto ciência da psique inconsciente:

La psicología se halla aquí en una situación tragicómica: quiero y no puedo. Se ve obligada a aceptar el inconsciente para no cometer un disparate; pero al aceptarlo comete un disparate todavía mayor y retrocede aterrorizada (VYGOTSKI, 1927/1991, p. 316).

Desse impasse decorre a valorização que faz da interpretação, não apenas como uma necessidade que ele chama de amarga, mas como um modo de conhecimento libertador, ao mesmo tempo fecundo para alguns e arriscado para outros. Ele reconhece que tanto o psicólogo subjetivista quanto o objetivista, utiliza o instrumento da interpretação, necessário para estabelecer relações, conexões, significações. Assim, a teoria do materialismo psicológico deveria construir seu arsenal metodológico, não caindo numa batalha panfletária, não se dedicando a buscar respostas preparadas e não se desviando para a crítica meramente polêmica.

Sobre o tema do inconsciente, há um comentário muito interessante mencionado em “Pensamiento e Lenguaje”, em que o autor aponta uma diferença de extrema relevância entre o inconsciente freudiano e o que denomina como o “no consciente”, expressão utilizada quando reflete sobre a tomada de consciência, dentro da formação dos processos psíquicos superiores. Ele nos diz que, em consonância com as investigações de Freud, a psicanálise estabelece que o inconsciente, como o reprimido da consciência, surge tarde na formação do psiquismo, e em certo sentido surge como uma derivação do desenvolvimento e da diferenciação da consciência (VYGOTSKI, 1934/1993, p. 212).

Seu foco era diferente do de Freud que buscava com aquele conceito desvendar as configurações neuróticas, e a esse respeito, conforme foi já indicado, Vigotski reconhecia que as explicações freudianas eram insubstituíveis para se compreender os fenômenos das neuroses estudadas. No entanto, com um propósito distinto em relação a Freud, seu estudo sobre o pensamento e a linguagem visava compreender como se realiza a tomada de consciência e a transição do não consciente à consciência. Como a criança passa de uma percepção sem palavras, uma percepção carente de sentido a uma percepção com sentido?

Observo que neste momento o interesse de Vigotski era pelos estados mais iniciais da mente, que trato como sendo os mais primitivos, anteriores inclusive ao momento em que o inconsciente reprimido de Freud vem a se instalar como uma formação tardia.

A sexualidade à qual tudo se atribuía para compreensão dos fenômenos psíquicos, na perspectiva psicanalítica do início do século passado, configurava também, para Vigotski, aquilo que ele refutou como uma abordagem metodológica unidimensional. Discordando dessa forma de análise, ele crê que para aproximar-se dos fenômenos psíquicos é necessário fazer uma abordagem interfuncional do desenvolvimento, no sentido de se analisar uma função psíquica sempre em interdependência com outra. Olhar para um processo psíquico que subordinasse todos os demais, tal qual ele interpretava a visão psicanalítica sobre a sexualidade, era algo que incompatibilizaria qualquer contribuição freudiana para a construção de suas ideias, que vão ganhando originalidade pela fundamentação no enfoque dado às inter-relações das funções psíquicas.

Na busca de sua teoria unificada dos processos psicológicos humanos, Vigotski acha que uma abordagem abrangente deveria possibilitar a descrição e a explicação de tais funções em termos aceitáveis para as ciências naturais, mas que, de forma imprescindível, incluísse também a especificação do contexto social em que o desenvolvimento se dá.<sup>11</sup>

Assim, parecia ser o tratamento dado por Vigotski à teoria psicanalítica: ao considerá-la especulativa, paradoxal ou até equivocada, sabia que uma psicologia também marxista não poderia evitar ou prescindir dos questionamentos trazidos por ela.

Nessa panorâmica acerca do levantamento de ideias de Vigotski sobre a psicanálise, podemos derivar uma divergência, do ponto de vista epistemológico, que se

---

<sup>11</sup>Julgo necessário constar que da mesma maneira com que não adota as proposições centrais da psicanálise, ele também vai construindo uma objeção contundente à noção de que os princípios derivados da psicologia animal pudessem aplicar-se ao humano, crítica essa que se refere principalmente à combinação mecânica das leis do estímulo-resposta.



traduz no apontamento de problemas quanto aos debates sobre idealismo versus materialismo e sobre monismo versus dualismo; tais problemas estão entrelaçados com as objeções, do ponto de vista teórico-conceitual, aos modos de interpretar o inconsciente e a sexualidade. Nessa trama de questões teóricas e meta-teóricas são localizadas as contribuições e, sobretudo, as insuficiências do pensamento freudiano para aquele autor. É importante acrescentar que a divergência assim configurada tem estreita relação com a recusa de Vigotski a explicações que não vinculem explicitamente o psiquismo à vida social concreta e ao papel do *outro*.

Em suma, para Vigotski a indagação que parece se impor é a que formulo neste momento, a partir do que pude apreender da leitura dos textos mencionados, e que reconheço não corresponder à totalidade de sua obra, mas às principais menções que ele faz ao pensamento freudiano: como pode haver um eu na origem do desenvolvimento que prescindia do *outro* na sua constituição?

Creio que esta questão, que se reporta mais aos primórdios da psicanálise e pertinente para o período em que o inconsciente reprimido das histéricas fora revelado por Freud, tem sido compartilhada por diversos psicanalistas da atualidade.

Vigotski, todavia, não tendo podido no curto período de sua vida acompanhar a evolução do pensamento psicanalítico na segunda metade do século XX, não deixou com isso de oferecer, através de suas indagações críticas, uma forma de contribuição para a própria evolução desse pensamento, razão pela qual recorro neste estudo a aprender com o autor o estatuto do *outro* e do meio social na formação do humano, com o intuito de derivar redimensionamentos teóricos à visão psicanalítica de hoje sobre o papel do *outro* na constituição do psiquismo.

Passarei ainda de forma inevitável outras vezes pelas menções feitas ao dualismo e à sexualidade, mas me dedicarei à tentativa de aprofundar essa indagação de Vigotski que interessa diretamente ao meu tema de estudo: como entra o social na formação do psiquismo? Melhor dizendo, qual o estatuto teórico do *outro* na formação do eu?

Realinho, portanto, nessa direção os meus destaques ao pensamento do autor e minhas considerações à crítica que ele faz ao solipsismo na psicanálise e em outras teorias, procurando assim marcar a tônica deste entendimento, a partir de dois de seus textos: “El problema del lenguaje y el pensamiento del niño en la teoría de Piaget” (1934/1993) e “El primer año” (1932/1996).

### 3. O problema do solipsismo

Dos dois textos referidos, focalizo primeiramente as menções específicas de Vigotski feitas à psicanálise de Freud em “El problema del lenguaje y el pensamiento del niño en la teoría de Piaget”, escritas em 1934, segundo a publicação de 1993. A ideia é destacar os argumentos, segundo os quais o autor interpretava a psicanálise como biologizante e solipsista, a fim de evidenciar elementos teóricos que sirvam para problematizar a minha temática. A avaliação sobre a pertinência ou não dessas mesmas considerações em relação ao desenvolvimento da psicanálise de hoje é assunto para desdobramentos na seção seguinte neste estudo.

A respeito da discussão sobre o pensamento e a linguagem, Vigotski (1934/1993) considera que Piaget tem o mérito de haver destacado e descrito a linguagem infantil egocêntrica. É precisamente na ocorrência dessa linguagem que Piaget encontra a demonstração do egocentrismo do pensamento infantil. Sem o intuito de discutir amplamente o texto citado, já que a intenção é dar visibilidade às considerações feitas à psicanálise que nele constam, observo que ali se encontra uma importante discussão sobre a linguagem no funcionamento humano e as indagações sobre a sua gênese, assim como a do pensamento.

Se para Piaget o pensamento autístico não verbal parte para a fala socializada e para o pensamento lógico através do pensamento egocêntrico, segundo a distinta concepção vigotskiana “la verdadera dirección del proceso de desarrollo del pensamiento del niño no va de lo individual a lo socializado, sino de lo social a lo individual”, uma vez que o homem nasce entre homens; nasce em uma cultura onde há uma linguagem, e então daí dizer-se que ele nasce social (VYGOTSKI, 1934/1993, p. 59).<sup>12</sup>

Mais uma vez Vigotski aponta para o dualismo recorrente que marcava a crise pela qual atravessava o pensamento psicológico da época:

---

<sup>12</sup>Posteriormente, ao comentar as observações de Vigotski, Piaget, em um apêndice da edição argentina de *Pensamento e Linguagem* (1964), concorda com algumas das críticas e contrapõe-se a outras. Para a presente discussão importa notar que Piaget explicita que abandonou a noção de um pensamento inicial autístico; entretanto, reitera sua afirmação do egocentrismo da criança.

Así fue como Freud, Levy-Bruhl e Blondel crearon sus propios sistemas en psicología. Las contradicciones entre la base empírica de sus teorías y las construcciones teóricas edificadas sobre esa base, el carácter idealista de esos sistemas, que adoptaban una expresión profundamente peculiar en cada uno de los autores, el sabor metafísico de sus variadas estructuras teóricas constituyen en su totalidad la fatídica e inevitable manifestación del dualismo ao que nos hemos referido más arriba como huella de la crise (VYGOTSKI, 1934/1993, p. 30).

No entanto, o que importa dentro da finalidade desta reflexão é a consideração feita por Vigotski de que para Piaget resulta ser fundamental a distinção entre o biológico e o social. O biológico, sendo essencialmente original, primário e inerente à própria criança, forma a substância psicológica, enquanto que o social, ao contrário disto, age por meio de constricções que são alheias a ela. Por esquemas de pensamento impostos de fora, a criança substitui suas formas próprias de pensar correspondentes à sua natureza interna. O biológico e o social, portanto, para Piaget, seriam duas forças independentes que mecanicamente atuam uma contra a outra no desenvolvimento da criança, o que, segundo Vigotski, pode ser equivocadamente entendido da seguinte forma: “El niño vive en dos mundos. Todo lo social le resulta extraño, es algo que se le impone desde fuera” (VYGOTSKI, 1934/1993 p.69).

Vigotski considera neste trabalho que, a despeito de todo o seu valor, a obra de Piaget refletia a dualidade comum em todas as obras pioneiras da psicologia daquele tempo. Achava que essa cisão do pensamento dualista era decorrente da contradição entre a matéria factual da ciência e suas premissas metodológicas e teóricas na disputa entre concepções materialistas e idealistas do mundo. Considerava ainda que essa forma de pensar não era exclusiva da teoria de Piaget, mas que muitas outras teorias sobre a psicologia infantil fundamentavam-se também nos mesmos postulados e estavam impregnadas da mesma ideia.

O autor acreditava que a estrutura fundamental da teoria de Piaget se apoiava no pressuposto de uma sequência genética de duas formas opostas de inteligência e que essas, segundo a psicanálise, serviam ao princípio de prazer e ao princípio de realidade. A longa citação a seguir expressa sua opinião apoiada na de Bleuler:

No obstante, únicamente Freud adopta una posición clara en este sentido, afirmando rotundamente que el mecanismo del placer es primario en el proceso evolutivo. Freud se imagina que un niño de pecho, cuya madre satisface todas sus necesidades reales sin su ayuda, o un pollito que crece dentro del huevo, separado todavía del mundo exterior por la cáscara, viven una vida autista. Probablemente el niño “alucina” acerca de la satisfacción de sus necesidades internas y manifiesta su descontento, acompañado de una creciente irritación e insatisfacción, en forma de gritos y pataleos, experimentando seguidamente una satisfacción alucinante.

Como veremos, Bleuler se hace eco de la tesis fundamental que la teoría psicoanalítica del desarrollo infantil, en que la se basa Piaget para descubrir el pensamiento egocéntrico infantil como una fase transitoria entre ese autismo primario, original (que Piaget, en otra investigación dedicada a la psicología de la edad infantil, denomina resuientemente egocentrismo), que llevado a una lógica extrema es solipsismo, y el pensamiento racional. Contra esta tesis Bleuler ofrece argumentos, a nuestro juicio, incuestionables desde el punto de vista evolutivo. “Con eso - dice - no puedo estar de acuerdo. No veo una satisfacción alucinante en el niño, veo satisfacción tan solo después de haber tomado en realidad el alimento, y debo constatar que el pollito en el huevo se abre camino, no con ayuda de representaciones, sino del alimento física y químicamente perceptible (VYGOTSKI, 1934/1993, p. 41).

As premissas de Vigotski eram distintas das de Piaget, e indiretamente ele situa também aqui sua oposição ao caráter solipsista da psicanálise. Para ele, a criança, mesmo que não separada física e biologicamente da mãe, é desde sempre também um ser social e sua atividade está orientada para o contato e a comunicação com o adulto. Essa premissa levou Vigotski a questionar que a linguagem da criança pudesse ter um caráter egocêntrico e servisse de um instrumento de sensações autistas mais do que um meio para refletir o mundo real, um instrumento de comunicação.

Desse ponto de vista Vigotski parece afirmar que nada no mundo humano está isento de uma realidade que, como vimos, sendo humana, é também semiótica. Assim, a inclinação para a satisfação das necessidades e para a adaptação à realidade não podem ser para ele consideradas como coisas separadas entre si e mutuamente opostas. Ele crê que, para uma necessidade ser verdadeiramente satisfeita, isso só pode ocorrer mediante alguma adaptação à realidade. Diz que não há nada que possa ser chamado de adaptação pela adaptação, uma vez que essa é sempre dirigida pelas necessidades:

Las necesidades básicas de alimento, calor, movimiento son as fuerzas que motivan, dirigen e determinan todo proceso de adaptación a la realidad; por tanto, la contraposición entre una forma de pensamiento cuya función es satisfacer las necesidades internas y otra cuya función es la adaptación a la realidad, carece absolutamente de sentido en si misma.

La necesidad e la adaptación deben ser analizadas en su unidad (VYGOTSKI, 1934/1993, p. 60).

Para Vigotski, ao se separar a necessidade e o prazer da adaptação à realidade, o pensamento realista de Piaget apresenta-se como algo dissociado das necessidades, interesses e desejos concretos, como um pensamento puro.

Analisando a linguagem e o pensamento do ponto de vista do desenvolvimento filogenético e ontogenético, ele conclui ser equivocada a ideia da polaridade genética entre o pensamento autista e o pensamento realista. Para ele, carece de consistência a suposição, segundo a qual, a forma autística de pensamento é primária e inicial na história do desenvolvimento psíquico.

Considera errôneo, tanto na psicanálise como na teoria de Piaget, a proposição do problema em termos de duas formas distintas de pensamento, pois para ele não se pode contrapor a satisfação das necessidades de adaptação à realidade, da mesma forma que não se pode perguntar se o que mobiliza a criança ao pensamento é a tendência a satisfazer suas necessidades internas ou a tendência a adaptar-se à realidade objetiva.

Vigotski, por esse argumento, não compartilha com Piaget, nem com Freud, a ideia de um princípio de prazer que preceda um princípio de realidade, tampouco compartilha a ideia da abordagem metafísica que eleve o desejo do prazer a uma força vital biológica independente, que aja como força motriz primeira na constituição das funções psíquicas. Ademais, não aceita qualquer tese que estabeleça uma contraposição entre o social e o biológico como dois agentes estranhos e independentes entre si. Pelas palavras do autor:

En esencia Piaget comparte esta idea con el psicoanálisis, que también considera el entorno social como algo externo a la personalidad, cuya influencia le obliga a moderar sus impulsos, a modificarlos, a satisfacerlos indirectamente (VYGOTSKI, 1934/1993, p. 67).

Como para Vigotski toda aprendizagem é uma ocorrência intersubjetiva, o nascimento da função individual da fala vem da relação de falar com alguém e de escutar alguém desde sempre. Para a criança chegar a falar por si, supõe-se que ela fale para um *outro*, que se escute as comunicações de um *outro* humano da cultura, capaz de atribuir sentidos e significados às manifestações, possibilitando pelo processo de conversão (ou internalização) a constituição das funções psíquicas superiores. Essas são premissas tácitas no entendimento de Vigotski sobre a origem da linguagem e do pensamento. Dessa forma, o caráter autônomo dos desejos e necessidades das crianças, como forças independentes, é

incompatível com o seu pensamento sobre a constituição do psiquismo. Essa ideia lhe sugere uma visão biologizante da formação da mente, além de dizer que o solipsismo dessa abordagem lhe parece reducionista mediante a complexidade do humano.

A adesão a um pressuposto solipsista na teoria de Piaget, que trataria da relação de conhecimento da criança com o mundo sem passar pelas pessoas, é abordada por Vigotski (1932/1996) também no texto “El primer año”. Exatamente nesse ponto, ele discorda das teorias que compreendem o primeiro ano de vida do ser humano, elevando ao extremo o subjetivismo na trajetória do desenvolvimento e considerando unicamente os núcleos internos do indivíduo. Propõe-se a compreender as particularidades e especificidades da existência humana, no que se refere à constituição do psiquismo no momento mais primitivo, dizendo que a situação peculiar do desenvolvimento do bebê, separado da mãe pelo parto, demonstra como ele continua ligado a ela durante um período intermediário, dentro do qual a vida psíquica passa a emergir.

Ao ser amamentado pela mãe, a própria alimentação do bebê transforma-se numa espécie de elo intermediário, que une o desenvolvimento intrauterino e o extrauterino, da mesma maneira que o sono do recém-nascido ocupa um lugar de transição entre o estado embrionário e o pós-natal.

Ao estabelecer a origem do psiquismo como a nova formação central e básica deste período, Vigotski (de forma aparentemente paradoxal) afirma que o aparecimento da vida individual do recém-nascido evidencia a imersão dessa nova existência na vida social das pessoas que o rodeiam. Neste estado de individualidade imersa na vida social daqueles que o rodeiam, os graus mais primitivos e rudimentares da vida psíquica do recém-nascido e as particularidades que a constitui são aspectos caracterizados pelo autor da seguinte maneira:

Es digno de señalar que el recién nacido, mucho antes de reaccionar a los elementos aislados da situación, percibidos por separado, reacciona a un todo complejo de matiz emocional. Por ejemplo, el rostro de su madre, sus movimientos expresivos provocan en el niño bebe una reacción muy anterior a su capacidad de percibir aisladamente alguna forma, color o magnitud. En la percepción inicial del recién nacido todas las impresiones exteriores están indisolublemente unidas con el afecto que les matiza o el ton sensitivo de la percepción. Ele niño percibe antes lo afable o amenazador, o sea, en general, lo expresivo, que los elementos objetivos de la realidad exterior (VYGOTSKI, 1932/1996, p.282).

Identificamos o denso esforço de Vigotski em compreender os processos de constituição do sujeito considerando-o na sua unidade, por diversas afirmações, conforme as que seguem, quando o autor estuda o primeiro ano de vida do bebê:

El acto instintivo, que es complejo, objetivamente, y dirigido a un fin de satisfacer una necesidad biológica es un proceso integral con sentido, cada parte del cual está condicionado por la estructura del todo, incluidos los movimientos reflejos que los integran. El proceso alimentario no transcurre jamás de forma sucesiva, mecánica, estereotipada de cada movimiento aislado (VYGOTSKI, 1932/1996, p.296).

Dentro dessas considerações que procuram por um caráter integral, fica evidentemente reconhecido o papel do afeto na constituição do humano, sobretudo quando o autor centra os seus estudos na fase da constituição do humano recuada no tempo, investigando o início de sua vida, que o leva a afirmar:

Las investigaciones demuestran que el proceso central, que en primer año une las funciones sensoriales y motoras en una estructura única central, es el impulso, la necesidad, o hablando más ampliamente, el afecto. La percepción y la acción están unidas por el afecto. Esta circunstancia nos explica el hecho más importante en el problema de la unidad de los procesos sensomotores y nos proporciona la clave para comprender su desarrollo (VYGOTSKI, 1932/1996, p.297).

Atribuindo ao afeto o estatuto que confere unidade à percepção e à ação, ele prossegue na compreensão sobre o primeiro ano de vida, observando que a carência indiscutível do bebê de toda forma específica de comportamento social não torna evidente, que na origem do funcionamento psíquico estaria apenas o biológico.

Não é suficiente conceber o bebê como um ser meramente biológico, carente de propriedades especificamente humanas, carente de sociabilidade. Aqui o autor parece referir-se à sociabilidade como uma disposição para a vida social. Ele reitera que, desde esse período mais inicial, em toda atitude do bebê está a vida social e o *outro* presente a constituir o psiquismo, pois afinal o bebê depende do cuidado dos adultos para sua sobrevivência em todas as circunstâncias, configurando-se assim as relações sociais peculiares entre ele e aqueles em seu entorno. Diz o autor:

Se forma, por tanto, una dependencia única e irreplicable del bebé de los adultos, que traspasa, como ya se ha dicho, las necesidades biológicas más individuales del niño. Esa dependencia confiere un carácter absolutamente peculiar a la relación del niño con la realidad (y consigo mismo): son unas relaciones que se realizan por mediación de otros, se refractan siempre a través del prisma de las relaciones con otra persona (VYGOTSKI, 1932/1996, p.285).

E então Vigotski afirma que a relação do bebê com a realidade circundante é social, desde o começo, concluindo, portanto, que o bebê humano é um ser “maximalmente social” (VYGOTSKI, 1932/1996, p. 285).

Toda relación del niño con el mundo exterior, incluso la más simple, es la relación refractada a través de la relación con otra persona. La vida del bebé está organizada de tal modo que en todas las situaciones se halla presente de manera visible o invisible otra persona. Esto se puede expresar de otro modo, es decir, que cualquier relación del niño con las cosas es una relación que se lleva a cabo con la ayuda o a través de otra persona (VYGOTSKI, 1932/1996, p. 285).

O argumento para o qual Vigotski quer chamar a atenção é que a mínima capacidade de comunicação do bebê, pela ausência da linguagem (que caracteriza o desenvolvimento posterior da mente humana), não o torna absolutamente um ser a - social. Pelo contrário, uma vez que é tácita sua condição de incapacidade para satisfazer suas necessidades vitais, sendo tácita também a ocorrência de um *outro* que vai incidir sobre a criança, independente de qual seja a qualidade dessa incidência, fica patente que é desse *outro* que dependerá também a qualidade de sua sobrevivência, portanto de seu aprendizado e de seu desenvolvimento. Ao nascer, o bebê penetrou no mundo humano que é social. Este mundo o afeta; garante-lhe a sobrevivência e a qualidade da vida humanizada; logo, isso o torna, segundo o autor, maximamente social:

Todo lo que podrá hacer el niño más tarde por sí mismo, durante el proceso de su adaptación individual, ahora, por la inmadurez de sus funciones biológicas, puede ser ejecutado sólo a través de otros, sólo en situación de colaboración. Por tanto el primer contacto del bebe con la realidad (incluso cuando cumple las funciones biológicas más elementales) está socialmente mediado (VYGOTSKI, 1932/1996, p. 285).

Embora admita que no primeiro mês de vida do bebê os estímulos ao seu entorno consistem para ele em um estado unicamente subjetivo, Vigotski entende também que, ao longo do primeiro ano, o adulto torna-se o centro psicológico de qualquer situação, e que a atitude desse adulto é de extremo significado para o indivíduo em formação. Os sentidos e significados de cada situação determinados por outra pessoa assumem aqui um fator importante na constituição psíquica do bebê. Daí, a noção de que o bebê é “una magnitud dependiente y derivada de sus relaciones directas y concretas con el adulto” (VYGOTSKI, 1932/1996, p. 304).

Acompanhamos, pois, o pensamento de Vigotski na busca de argumentar que o psiquismo, como uma nova formação, segue uma trajetória que passa através de outra



pessoa. No momento do parto há uma separação física da mãe, um processo que marca ao mesmo tempo uma individualidade e uma imersão no social de forma máxima. A vida psíquica do bebê inicia-se neste contexto aparentemente dentro de uma lógica complexa que não reduz o nascimento do psiquismo da criança à sua inclinação pulsional, biológica numa matriz teórica naturalista e, tampouco, a leva a um sociologismo que romperia com o que era tão caro ao pensamento de Vigotski, ou seja, a busca por uma compreensão dos processos mentais em sua unidade biossocial.

A emancipação psicológica do bebê vai ocorrendo, conforme sua psique em formação pode ir saindo daquilo que foi denominado de “comunidade psíquica” com a mãe, ponto de partida para o desenvolvimento ulterior de uma consciência do eu e, posteriormente, do nós, conforme explicita a seguir:

Lo primero que surge en la conciencia del bebé puede ser denominado, de manera más correcta como “Ur-wir”, es decir, “**proto-nosotros**”. Esa conciencia primaria de comunidad psíquica, que antecede a la aparición de la conciencia de la propia personalidad (es decir, la conciencia del “yo” diferenciado y separado) es la conciencia de nosotros, que es diferente a la conciencia posterior, compleja y móvil de “nosotros”, no cual se incluí o “yo” que, en edades posteriores figura como un antepasado lejano (VYGOTSKI, 1932/1996, p. 306, destaques do autor).

Nesta vivência, muito mais do que reagir a um mundo inanimado de estímulos externos através da mediação de outras pessoas, o bebê estabelece contatos íntimos com a comunidade de pessoas que o rodeiam, captando os matizes afetivos da voz humana e as mudanças de expressão do rosto humano.

Essa proposição rompe totalmente com o paradigma de que o recém-nascido é um ser encerrado em si mesmo, absorto em seu próprio subjetivismo que se converte lentamente para o mundo objetivo.

Na visão do solipsismo supõe-se que o bebê seja um ser pré-social, porque possui alguma forma de psiquismo sem depender de ninguém, preexistente à imersão na vida social ou pouco permeável a ela. Contudo, bem ao contrário, suas manifestações vitais são inalienáveis do possível sentimento de contato com o *outro* que com ele instaura a experiência psíquica de um proto-nós. Esse proto-nós é tomado por Vigotski para destacar a vivência de estar em comunidade psíquica com a mãe, um *outro* para quem, sem sabê-lo, o bebê chora, se movimenta e de quem ele espera o atendimento de suas necessidades que no mundo humano são indissociáveis dos sentidos dados a sua existência.

Nessa compreensão o eu e o *outro* nesta fase constituem uma estrutura única e o bebê para viver em si mesmo, vive antes na dependência do *outro* de forma inexorável. Somente num desenvolvimento posterior é possível que ele viva propriamente em seu eu, que vai se constituindo, enraizado na experiência do proto-nós. Neste sentido é que a nascente individualidade do bebê, para Vigotski, está imersa e entrelaçada com o social, e sua atitude ante ao mundo se revela sempre através de outras pessoas, ou seja, dos sentidos e significados que a presença delas confere aos contatos. A imersão nesta situação concreta forma um todo único e indivisível, abrangendo sua vida pulsional e afetiva e os sentidos que o mundo humano atribui a ela.

Não é possível para Vigotski sustentar a posição de que o bebê se voltaria para o mundo externo como coisas em si, em busca da satisfação de suas necessidades, sem que esse processo passe pela existência de outras pessoas.

Para ele, as teorias baseadas no solipsismo sintetizam a concepção, segundo a qual o bebê parte de um autismo inicial que está na origem, e não de uma inclinação afetiva que, sob a forma de um interesse receptivo, liga-o ao seu entorno, transformando-se depois em um interesse ativo pelo mundo exterior. O bebê, sendo para as teorias solipsistas um ser pré-social, está submergido por inteiro no seu mundo interno já constituído. Como já foi exposto, para Vigotski seria um erro contrapor as tendências de satisfação das necessidades e adaptação à realidade. Ele questiona aqui também, mais uma vez, a contradição polar entre o princípio de prazer e o princípio de realidade proposto por Freud, indicando que:

De hecho, la tendencia de satisfacer las necesidades es el otro aspecto de la tendencia a la adaptación. El placer tampoco contradice la realidad; lejos de excluirse mutuamente casi coinciden en el primero año.

Tampoco el pensamiento lógico y el autista, el afecto y el intelecto son dos polos recíprocamente excluyentes, sino dos funciones psíquicas estrechamente vinculadas entre sí e inseparables, que en cada etapa de edad constituyen un todo indivisible, pero dotadas a pesar de ello de relaciones siempre nuevas entre las funciones afectivas e intelectuales (VYGOTSKI, 1932/1996, p. 314).

Mais uma vez nesse texto é rebatida a tese de Freud, na qual Piaget apóia-se para compor sua teoria sobre o desenvolvimento do pensamento na criança, que considera o pensamento autístico primário, como função já dada na origem. Vigotski não concebe que o bebê esteja a priori separado do mundo exterior por uma cápsula, vivendo como autista e alucinando com a satisfação de suas necessidades. Ele recusa a existência de uma função tão primitiva e desvinculada da realidade que impele o organismo e o psiquismo à

sobrevivência. Na mesma linha, embora aceitando aquilo que era referido como pensamento autístico, entende que o mesmo não consiste numa função inicial do desenvolvimento, mas pode ser uma forma derivada que emerge tardiamente, dependente das funções psíquicas superiores, cuja constituição é de ordem social. Fica claro, assim, que se trata de outra concepção de “autismo”, porém isso não reduz a relevância da indagação a respeito de um eu que existiria na origem e alheio à realidade.

Finalizando esta seção e retomando algumas passagens do livro de Vigotski sobre a história do desenvolvimento das funções psíquicas, quero reiterar o que me parece ser o núcleo da posição e oposição do autor diante da psicanálise, núcleo esse identificável nas seguintes afirmações: “pasamos a ser nosotros mismos a través de otros”; “la personalidad viene a ser para sí lo que es en sí, através de lo que significa para los demás”; por ello, el resultado fundamental de la historia del desarrollo cultural del niño podría denominarse como la sociogénesis de las formas superiores del comportamiento” (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 149-150).

#### **4. Destaque às contribuições de Vigotski**

Os principais tópicos apresentados neste estudo visaram acompanhar a linha argumentativa de Vigotski na construção de uma teoria, cuja proposição de um modelo mental destaca-se entre as demais pelo fato de preconizar a existência de um *outro* que, pela sua capacidade de simbolização, carrega em si a perspectiva de envolver e constituir a cria humana num universo semiótico, atribuindo sentidos e significados aos fatos concretos.

Com isso vimos que o autor se afasta totalmente da corrente filosófica idealista que fundamentaria a existência de um psiquismo autoengendrado, que não estivesse na dependência intrínseca de algo que o afetasse em grande magnitude na sua gênese e constituição. Essa ênfase ultrapassa a ideia de que haveria um *outro* humano que participaria da constituição de um psiquismo, influenciando o crescimento, promovendo ou auxiliando o mesmo. Sua tônica no papel do *outro* vai muito além das noções de um auxílio, de uma promoção, de uma influência ou de um incentivo. O *outro* participa como constituinte do psiquismo do indivíduo, uma vez que segundo o autor “las relaciones entre

las funciones psíquicas superiores fueron en tiempos relaciones reales entre los hombres” (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 147).

Se a saída epistemológica definitiva de Vigotski do idealismo filosófico, que dava sustentação às psicologias da alma, fica expressa pela valorização inescapável dessa condição real, material que é a existência de um *outro* implícito na conceitualização da mediação social semiótica, por sua vez a consideração dos aspectos biológicos, que também retiram essa ciência do viés idealista, traz para esse autor a necessidade de esclarecer o quanto não se pode tratar o psiquismo apenas pelo naturalismo que o determina, sem diferenciar o homem do desenvolvimento de outras espécies.

Com isso, a raiz biológica na constituição dessa especificidade não parece ser negada em nenhum dos textos de Vigotski abordados neste estudo, mas a leitura dos trabalhos mencionados até aqui, leva-nos a observar que, em toda sua reflexão, vai sendo dada uma ênfase precisa à unidade biológico-social, da qual emerge a perspectiva semiótica da humanização. Essa ênfase recai nitidamente sobre os aspectos culturais dentro dos quais o fenômeno biológico no mundo humano está imerso desde sempre.

Temos então um teórico e pensador que não apenas refutou o idealismo (com o problema do solipsismo, que lhe é inerente), na formulação de seus conceitos, como também refuta terminantemente o biologismo, para se entender o humano e a formação do psiquismo.

Exatamente essas matrizes polarizadas, do idealismo e do biologismo, foram referências teórico-conceituais utilizadas por Vigotski na leitura crítica que fez da psicanálise. Sua abordagem sobre o modelo de psiquismo leva-o a afastar-se daqueles conceitos psicanalíticos fundantes como das pulsões sexuais e do inconsciente. Embora ele reconheça a evidência de alguns processos chamados inconscientes, nas suas considerações ele marca a insuficiência da explicação freudiana dada a eles, segundo sua leitura da época.

Na construção do modelo de psiquismo, no qual o papel do *outro* humano encontra destaque em uma dimensão pouco vista em outras abordagens, o monismo como critério filosófico e epistemológico fora adotado por Vigotski. Servindo-se desse critério, ele distancia-se da influência do pensamento psicanalítico de Freud, pois pela sua interpretação essa ciência não trouxera suficiente esclarecimento sobre a questão considerada como crucial na época: sobre o inconsciente ser um processo psíquico ou fisiológico.

Como proposta de uma ciência dialética, Vigotski renunciou ao dualismo que opõe os processos psíquicos aos fisiológicos, tratando o psicofisiológico, fazendo com que a originalidade de sua teoria fosse a tentativa de propor um novo objeto de estudo, qual seja, o processo integral caracterizado tanto pelos componentes psíquicos quanto pelos fisiológicos, para que fossem estudados como um processo único.

Passado quase um século dessa discussão, a perspectiva de continuidade de minha reflexão aponta para a necessidade agora de percorrer também um pouco a literatura psicanalítica, pois só mediante a exploração de alguns conceitos pós-freudianos nessa ciência é possível projetar a dialogia entre os textos de maneira a problematizar as contribuições psicanalíticas atuais em relação ao papel do *outro* na constituição do psiquismo. Ou seja, no desdobramento do estudo, considero a colaboração imprescindível de outros psicanalistas que seguiram a esteira de Freud e tomo a liberdade de utilizar as fecundas críticas de Vigotski, oferecidas nas décadas de 1920 e 1930, para pensar a constituição psíquica das crianças na realidade social contemporânea, elegendo vertentes e conceitos mais orientados para a temática que me preocupa.

Pela força do contexto histórico, nossa contemporaneidade traz a necessidade implacável de ressignificações conceituais, ao invés da cristalização de dogmas.

A psicanálise vem tentando, assim, dar conta dos desafios permanentes oferecidos pela realidade, procurando trabalhar especialmente com aquilo que precariza a luta do homem por uma existência com qualidade, o que significa também que cada homem possa sentir como sua a própria vida<sup>13</sup>, campo teórico em que venho observando, na clínica e na interlocução com educadores e fonoaudiólogos, os citados casos de “crianças que não aprendem”, tidas como deficientes, algumas vezes, sem que a causa orgânica tenha sido comprovada.

Entretanto, convém estabelecer desde já que, embora o desenvolvimento psicanalítico também venha oferecendo elementos para se pensar esse *outro* na formação do psiquismo, o foco na vida emocional da clínica psicanalítica jamais autorizará a teorizar sobre as relações reais com o ambiente tomadas como coisas em si, mas somente pelos significados e efeitos construídos nas experiências emocionais das relações afetivas identificadas também na sua dimensão inconsciente.

---

<sup>13</sup>Segundo a noção de saúde para Winnicott (1967/2005), sair da dependência e entrar na autonomia significa o indivíduo poder viver seus medos, conflitos, dúvidas, frustrações, sentindo como sua a própria vida, responsabilizando-se por suas ações, sucessos ou fracassos.

Desde a sagacidade de Freud, seu fundador, a ciência psicanalítica foi levada a constantes modificações, no espaço ainda de sua própria vida e depois dela, até os dias de hoje, sem que se perdesse o precioso legado sobre a descoberta da existência de um inconsciente, trazendo como grande contribuição para a compreensão do humano a noção de que é impossível reduzir-se o mundo mental aos seus processos conscientes, tornando-o, assim, sinônimo de consciência.

A investigação psicanalítica contemporânea, no entanto, a exemplo mesmo de seu próprio criador, tem resultado em novos desdobramentos, levando alguns autores, sobretudo os que pesquisam a partir da teoria de Winnicott, a apontar para significativas mudanças paradigmáticas. De acordo com o momento atual em que vivemos, imersos na processualidade histórica do pensamento psicanalítico, desejo compartilhar das mesmas indagações de Fulgencio, quando diz:

Um extenso campo de pesquisa se abre nessa perspectiva, pois trata-se de perguntar que tipo de ciência seria essa, não edificada sobre o solo da metafísica da natureza (estudos de filosofia e epistemologia da psicanálise), mas também que tipo de mudanças nas explicações e nas concepções dos problemas, bem como no método de cura psicanalítico (estudos sobre a teoria psicanalítica e os problemas que ela resolve ou tenta resolver) deveria advir de uma psicanálise reformulada por princípios que recolocam o homem na sua especificidade existencial, como algo diferente de um objeto ou aparelho, movido por forças e energias ou, noutros termos, uma psicanálise que explica os fatos humanos utilizando parâmetros próprios ao ser humano e suas relações (FULGENCIO, 2008, p. 441).

Evidentemente, esse percurso atual do pensamento psicanalítico não foi acompanhado por Vigotski na elaboração de sua teoria e nos textos em que apresenta suas críticas à psicanálise.

Para a reflexão pretendida, reconheço as importantes advertências do criador da abordagem histórico-cultural sobre o risco de sobrepor conceitos, tentando aproximá-los ou de aproximar teorias de diferentes matrizes. O sentido que mobiliza este trabalho é especificamente o de se trazer para discussão duas diferentes concepções do pensamento humano, que visam dar destaque ao papel do *outro* na constituição do psiquismo (abordagem histórico-cultural e um recorte da abordagem psicanalítica contemporânea), afim de que essas noções sejam observadas nas suas diferenças e disponibilizadas àqueles que se interessam pela procura das responsabilidades culturais: familiares, educacionais e terapêuticas mediante a infância.

Acredito que somente a apropriação de um sentido mais claro sobre os alcances e limites do papel do *outro* humano na constituição do psiquismo pode levar uma cultura a redimensionar as responsabilidades possíveis em relação à infância.

As indagações que pretendo explorar a seguir partem, pois, do reconhecimento em relação a Vigotski, desse discurso sobre a formulação em que o *outro* ocupa um lugar preponderante na formação do psiquismo, um lugar de privilégio que talvez nenhuma ciência fora capaz de nomear com tanta precisão, dando a devida importância à vida social na constituição dos sujeitos.

Ao mesmo tempo, parece ser preciso avançar o caminho da investigação, explorando essa noção de *outro* na dimensão afetiva que o constitui, e isso leva a impasses epistemológicos que só parecem confirmar a inesgotabilidade do tema. A questão básica que norteia esse momento da pesquisa, portanto, refere-se a impossibilidade de se dissociar a formação das funções psíquicas superiores das experiências emocionais que são vividas pelo bebê desde sempre nas suas primitivas relações.

Vigotski expande a significação do papel do *outro* assumindo que, se não há ainda um eu na origem do desenvolvimento, a relevante experiência do proto-nós conclama a função do *outro*, a fim de que se instale na criança a possibilidade do existir humano como uma ocorrência relacional. Para sua humanização, o bebê quando chora, quando gesticula, quando balbucia como que necessita da resposta de um *outro*, que o envolva com o colo de um corpo, que não se dissocia nem se aliena do universo semiótico tipicamente humano. Portanto, o colo da compreensão humana apresenta-se como contingência ambiental que caracteriza a permanente gestação cultural dos indivíduos.

Essa posição interessa sobretudo àqueles que trabalham com psiquismo primitivo no campo psicanalítico. Ao tratarmos dos estados iniciais da formação da pessoa, podemos dialogar com a contribuição de Vigotski em relação ao proto-nós. O *outro*, variando conforme a qualidade de sua presença psíquica, tem lugar desde sempre na formação da mente da criança, sob a forma de um proto-nós, participando na constituição deste eu incipiente já nessa etapa tão recuada no tempo e não posteriormente ou secundariamente, como sugere a corrente solipsista sobre o desenvolvimento humano.

Os argumentos de Vigotski sobre o papel do *outro* na constituição do psiquismo desde a sua origem, além de orientarem as reflexões críticas feitas ao risco da interpretação solipsista da psicanálise de outrora, que hoje os autores desse campo vêm explorando e

questionando, oferecem também elementos para se pensar a função semiótica, tema muito caro a alguns psicanalistas contemporâneos.

Opto por explorar o primeiro desses aspectos que corresponde à necessidade de apropriação dos fundamentos teóricos para a saída da visão solipsista sobre a constituição do humano, pois esse caminho traz respostas às questões iniciais dessa pesquisa, conferindo um estatuto teórico tão importante ao papel do *outro* que justifica refletir sobre as práticas sociais gestoras de subjetividades, tema pouco usual dentro da psicanálise, uma vez que raros trabalhos orientam-se por essa direção.

É pela exploração dessa vertente que a presente pesquisa termina por resultar em uma problematização sobre a especificidade do educador infantil na contemporaneidade.

Em função dessa opção, a exploração dos aspectos semióticos da mediação proposto por Vigotski serão sempre mencionados a serviço de verificar os aspectos da internalização e conversão das relações sociais, processos que põem em pauta a realidade na qual bebês estão em contato com o mundo social, comunicando-se, conforme diz o próprio Vigotski, antes por matizes afetivos do que pela comunicação social simbólica.

Reunindo alguns elementos teóricos das vertentes postas em contato, permito-me ressaltar a necessidade de se traçar a especificidade da função dos adultos que cuidam dos bebês e crianças nos anos iniciais de sua constituição psíquica, como resultante das considerações teóricas apresentadas.

Valorizo nesse ínterim as concepções gerais de Vigotski que permitem refletir sobre a capacidade de simbolização, pela qual o bebê se distancia da natureza para emergir de um universo especificamente humano. Pretendo, ao longo do trabalho, trazer elementos para demonstrar que, pela psicanálise, Winnicott (1949/1988) por sua vez adensa essa temática, concebendo que esse processo de constituição do eu, da criação e da simbolização somente se realiza, de forma a consolidar a integridade dos indivíduos, dentro de determinadas qualidades de relação dos bebês e das crianças com o ambiente humano.

Para finalizar essa seção, observo que em Vigotski é pelo *outro* da cultura, um *outro* produtor, intérprete e gerador de sentidos e significados, que os sinais emitidos pela criança são transformados em signos. Embora as significações propostas ou impostas pela cultura e pela palavra do *outro* adquiram diferentes sentidos para as diferentes crianças, nota-se que a proposição geral de operar com signos, pensar e conhecer serão sempre processos mentais da criança inseparáveis da participação do *outro* que desde o início



atribui significações àquilo que originalmente foram simplesmente os sinais. Por esses elementos fica muito claro, na teoria desse autor, como seria impossível passar-se do plano perceptível ao plano do enunciável e inteligível sem a disponibilidade do *outro* em exercer sua função humanizadora.

Dessa forma, destaco que Vigotski dá ampla visibilidade ao aspecto da fundação psíquica e das transformações que ocorrem sob a ação do signo e da cultura, por meio das relações humanas que se concretizam no cotidiano dentro de uma coletividade com certas práticas sociais, chamando-nos a atenção para elas.

A partir disso, reconheço que esse autor oferece elementos para se pensar sobre aqueles casos em que muitas vezes os sinais presentes nas manifestações da “criança que não aprende” não são enxergados nem escutados pelo *outro*, e que por processos de omissão ou de más interpretações podem ser construídas certas dificuldades ou deficiências pelas relações sociais vigentes.

Incapaz de construir na relação constituída de ações e interpretações um universo humano favorável ao desenvolvimento, o *outro* pode deixar de transformar sinais em significações potenciais por indisponibilidades de diversas ordens. Daí produzirem-se certas incapacidades ou deficiências que se referem muito mais ao *outro*, como espaço social gerador de vida psíquica e menos às insuficiências, deformações ou características próprias da criança cuja psique está em construção.

Considero, enfim, que persiste como desafio à psicanálise tratar o *outro* na sua dimensão supraindividual e presente na origem do psiquismo na forma de um proto-nós, tal qual Vigotski nos permite entender. Persiste, por outro lado, como desafio à abordagem histórico-cultural - em vista da tese das relações sociais como gênese das significações internalizadas e convertidas em funções psíquicas superiores - abarcar as dimensões afetivas e inconscientes, segundo as proposições que a psicanálise pode postular nos discursos sobre esse *outro*.

## **5. Considerações sobre o *outro***

É possível afirmar que o debate ético e epistemológico, que visa situar o lugar do *outro* em relação ao eu, vem se realizando pelas ciências que estudam o psiquismo com

diferentes pressupostos, nuances e ênfases por diversos autores, focalizando-se as funções incidentes sobre o sujeito nas relações de mútua constituição.

Considero, no entanto, que o aporte da visão materialista histórica e dialética de Vigotski, para a compreensão do desenvolvimento humano, leva necessariamente a olharmos para as condições concretas de vida nas quais se constitui um psiquismo nos seus processos complexos, e a essa tomada de posição teórico-prática não se atribui um valor secundário. Essa visão, que foge da concepção filosófica idealista, contrapõe-se ainda fortemente a concepções que opõem natureza e cultura ou inato e adquirido, pois o homem, na sua formação, só pode ser enxergado e compreendido na história dos grupos sociais ou das relações vigentes.

Suas necessidades, seus desejos marcam uma categoria que não é mais natural, levando-nos a reconhecer que a partir da necessidade de relação com o meio emerge a linguagem em seu estatuto humanizador. A criança nasce num grupo que tem uma história e uma cultura, assim sua herança biológica, sua experiência individual e sua herança social são fontes entrelaçadas que marcam de forma interrelacionada a especificidade do humano. Ao nascer, imerso num mundo humano onde há a linguagem, o bebê não está meramente exposto à apresentação de um instrumento-signo criado e desenvolvido pelos homens; ele está imerso numa relação social em que os sentidos e significados são constituídos e transformados pela linguagem.

No processo de conhecimento o *outro* apresenta o mundo à criança numa relação na qual se nomeia o que é vivido. O aprendizado humano, portanto, passa pelo que se pensa, faz e diz, ou seja, passa também pelo que os *outros* pensam, fazem e dizem. Esse viver que integra o sentir, agir e dizer ocorre a partir de um determinado lugar da cultura e emerge do interior de uma determinada interação que está historicamente situada.

Qualquer tipo de aprendizagem (por exemplo, da linguagem falada e escrita) não está na dependência de etapas pré-formadas, do que está predeterminado; nem o caminhar desse desenvolvimento está pré-programado, apoiando-se unicamente na maturação, numa interpretação que embaça e isenta a relação com o *outro* humano da cultura.

O desenvolvimento não é algo que se desdobra apenas sobre a base das condições endógenas, pois a ênfase nessas condições apontaria para um desenvolvimento que se faria de forma natural e para um apagamento dos processos dependentes do meio cultural e do *outro*. Assim, este *outro* incidiria sobre a criança na qualidade apenas de um facilitador. Ainda por essa mesma visão, o meio importa, mas sua participação tem efeitos menores e

os sujeitos são desafiados a se autorregular em uma perspectiva totalmente individual, visão pela qual decorre a noção de que a civilização apenas modularia e não formaria aquilo que é próprio do desenvolvimento.

Para Vigotski, contudo, toda situação de aprendizagem, ao invés disso, envolve os *outros*: pais, professores e parceiros que, em experiências vivas e de autênticas relações, a um só tempo integram e subordinam o papel da influência biológica e da moldagem ambiental, configurando assim a criação de funções psíquicas superiores por meio de situações concretas em que se estabelecem os contatos humanos.

O desenvolvimento é pensado como um processo ininterrupto, com continuidades e descontinuidades, nas quais há sempre um espaço de possibilidades que podem ser proximamente desenvolvidas, desde que haja o trabalho do *outro* numa relação que cria e sustenta a aprendizagem, numa ideia prospectiva de desenvolvimento. O que faz o *outro* não é modular estágios de desenvolvimento, não é facilitar esse desenvolvimento a partir da maturação, mas é pô-lo em movimento a partir das experiências vivas das aprendizagens em condições determinadas que assim o permitam.

Com isso, Vigotski (1934/1993) e diversos autores que trabalham nessa abordagem na atualidade, como Smolka (1997) Cruz (1997), Kassar (2000), Padilha (2001), Góes (1997), Ferreira (2003), Caiado (2006), Lacerda (2009), entre outros, oferecem subsídios teóricos para projetos pedagógicos que abarquem as diversidades (e as situações de tantas adversidades!), pois o ensino caminha em um ritmo que é o ritmo do desenvolvimento de cada criança.

O modelo teórico que fundamenta os trabalhos de Vigotski, pressupondo a origem social das funções psíquicas, leva esse grupo de autores a se contrapor de maneira concisa às abordagens que formulam a origem dessas funções no próprio indivíduo.

Góes (1992), por exemplo, destaca que eu e *outro* são conceitos relacionais e não se referem a entidades que se constituem separadamente para depois entrarem em contato. A autora põe em pauta a necessidade de se aprofundar as discussões sobre o papel constitutivo do *outro*, não dissociando jamais a singularidade da intersubjetividade. Segundo Góes (1992), é grande a tarefa teórico-metodológica de pesquisar o funcionamento do sujeito, considerando-se sua gênese social, uma vez que a realidade social é ao mesmo tempo constitutiva do individual e reciprocamente constituída pelo individual. Ela chama a atenção para o aspecto da realidade social ser apenas limitadamente determinante do individual, cabendo então às investigações sobre o tema

explorar os modos de participação do *outro* no funcionamento do sujeito, assim como esclarecer de que forma esse papel constitutivo tem seus limites determinantes.

Na perspectiva das reflexões atuais da abordagem histórico-cultural essa discussão remete ao aprofundamento dos aspectos da internalização das relações sociais, que se convertem em funções semióticas de maneira singular em cada indivíduo, não nos sendo plausível equivaler o caráter constitutivo do *outro* a um caráter totalmente determinante do mesmo sobre o eu que se forma.

Para Pino (1992), esses aspectos da internalização, pertinentes ao tema do *outro* e do eu, remete-nos a um dos mais antigos debates que ainda persiste enquanto problema, como a conceitualização da relação entre atividade interna e externa. Acompanham essa questão outras mais profundas, subjacentes, que põem o homem nas coordenadas da natureza e cultura, do biológico e simbólico. Esse autor considera o *outro* como um guia e monitor da criança, que torna possível o seu segundo nascimento, isto é, o nascimento cultural. Para Pino (2005), a criança é agente desse processo, porém suas reflexões pautadas na teoria de Vigotski conferem um caráter essencial à função do *outro* como detentor de significação.

Rey (1998) parte também de Vigotski para entender a mente humana como um sistema complexo, cuja gênese histórico-cultural considera uma “especificidade ontológica que a converte em um sistema com capacidade auto-geradora” (REY, 1998, p.12). Ao tratar da subjetividade e alteridade, esse autor aborda a psicologia histórico-cultural nas suas repercussões teóricas sobre a atualidade, priorizando a relação sujeito-*outro*.

Por meio da análise de conceitos nucleares, tais como sentido subjetivo, configuração subjetiva e unidade subjetiva de desenvolvimento, Rey (1998) tenta redimensionar o papel do *outro* nas processualidades dinâmicas da formação do ser humano, tratando-o como significativo na constituição da pessoa, apenas quando se converte em um sentido subjetivo que estará sempre associado à emocionalidade.

Considerando ainda que esse *outro* na psicologia é abordado mais no espaço direto e imediato das relações entre as pessoas, ele foca o *outro* como espaço social complexo em que uma subjetividade se delimita em um campo simbólico e de sentidos. Esse *outro* “representa o espaço semiótico mais intenso da criança, após o nascimento” e é necessário, em sua opinião, observar-se o aspecto emocional das relações na constituição dos sentidos subjetivos. Interessa-lhe considerar o *outro* muito mais numa perspectiva relacional do que instrumental e, para tanto, ele afirma que, somente quando o

relacionamento do sujeito é imbuído de sentido, este *outro* se torna, enfim, uma figura significativa para o desenvolvimento (REY, 1998, p. 2).

Esse brevíssimo olhar para uma amostra mínima de autores que se fundamentam na abordagem vigotskiana em seus interesses específicos por um ou outro aspecto mais específico da teoria, põe em relevo uma derivação que converge a partir de todos. Essa convergência indica o preponderante valor conferido ao papel do *outro* na constituição do eu e das funções psíquicas superiores, atribuindo-se a concomitante importância em se observar as práticas sociais nas diferentes instituições ou organizações humanas como espaços constitutivos das aprendizagens, das subjetividades e das singularidades que não podem ser isoladas dos contextos das intersubjetividades, tampouco dos aspectos suprapessoais das relações sociais constitutivas.

Observamos no conjunto desses textos a preocupação convergente em focalizar a função do professor, inserindo-a evidentemente nas dimensões supraindividuais das instituições educacionais, que por sua vez são contextualizadas nas políticas educacionais, situadas ainda nas políticas amplamente sociais. Considerando-se todas essas variáveis que extrapolam o microuniverso do território da relação eu - *outro*, empiricamente concebidos, procura-se por ações, intervenções e significações que promovam a construção de condições concretas de existência favoráveis às relações de ensino aprendizagem, contemplando-se ainda a natureza particular das chamadas deficiências sensoriais, motoras ou intelectuais em suas complexas implicações.

Para os autores dessa abordagem, a função dos espaços sociais e do educador enquanto *outro*, um mediador social semiótico, é a de gerar aprendizagens que desafiem o desenvolvimento de cada criança na sua singularidade. Cabe ao educador penetrar no movimento do desenvolvimento proximal da “criança que não aprende”, por exemplo, com um olhar para o futuro e não para o passado.

Neste contexto, a situação da “criança que não aprende”, cujo diagnóstico evidencie alguma causa orgânica ou não, aponta para o fato de que o meio social pode não estar disponibilizando certas oportunidades, e o desenvolvimento tenderá a permanecer prejudicado, caso a problemática não seja compreendida à luz desse aporte teórico, qual seja, o de que a capacidade de simbolização, o pensamento, a linguagem como potencialidades humanas podem ser geradas, paralisadas ou deterioradas, conforme o meio humano oferecer recursos que aqui denominamos, segundo a contribuição de Vigotski, como mediação social semiótica qualificada e suficientemente preparada para exercer sua

função junto à criança. O *outro* aqui entra de forma essencial na constituição da “criança que não aprende”. Logo, a compreensão do seu sofrimento e de suas dificuldades passa essencialmente pela compreensão da relação que se estabelece com ele.

As relações sociais participam da instalação, da sustentação e transformação das funções psíquicas, permitindo a aprendizagem e o desenvolvimento. No plano das relações sociais “a criança que não aprende”, tomada como fenômeno disparador para a investigação do presente tema, internaliza sentidos e significados, convertendo para si as maneiras e o modo como o *outro* ou os *outros* se relacionam com ela. As funções como imaginação, memória, percepção, atenção e raciocínio estão submetidas a esse processo e por ele se afetam, consolidam-se. No caso de serem detidas, encontramos-nos num campo determinado da investigação sobre as relações que podem não estar promovendo a aprendizagem e impedindo o desenvolvimento. Dessa forma, não se localiza na criança o problema de aprendizagem, mas na relação intersubjetiva em questão.

Decorre dessa compreensão que invariavelmente, portanto, o estudo da psicopatologia ligado à “criança que não aprende”, deve considerá-la na sua dimensão indissociável de um ser biológico-cultural, em permanente relação social com um *outro* e que a unidade desse complexo processo não deve ser perdida.

Na perspectiva de Vigotski essa discussão remete à importante consideração de que a relação eu-*outro* deriva da instância do proto-nós e da admissão teórica de uma condição altamente receptiva do bebê às comunicações inter-humanas por meio dos matizes afetivos, o que lhe atribui um caráter maximamente social.

Afinal se quisermos trazer as indagações de Vigotski sobre o papel do *outro* na constituição do psiquismo, sob a forma de alguma contribuição para a psicanálise, temos que tomar como foco essa questão do solipsismo, tão relevante ao seu interesse. A questão é assumir com suficiente clareza teórica uma determinada tomada de posição epistemológica naturalista, biologizante, com a tônica nos elementos endógenos constitutivos ou outra que contemple o ambiente, o mundo social e a cultura como participantes inexoráveis da constituição humana.

Se há um eu autogerado na origem do desenvolvimento, onde se apaga o papel do *outro*, então as dificuldades para o aprender ficariam isentas da qualidade das funções desse *outro* presente nas relações com o psiquismo em formação. O contrário também procede. Conforme se estabelece o *outro* presente na origem do eu, os modos dessa constituição se reportam aos modos em que os espaços sociais geradores de sentidos e

significados e construtores de subjetividades, a citar os hospitais, maternidades, centros de saúde, escolas participam desse processo. Logo, as posições teóricas distintas sobre a constituição do eu e suas derivações sobre “a criança que não aprende” nos conduzem a diferentes práticas sociais e a diferentes modos de se conceber as funções dos membros de uma cultura (pais, educadores, terapeutas).

Evidencia-se, enfim, nessa abordagem uma busca de compreensão dos fenômenos humanos que se compromete com um plano supraindividual pela consideração da vida social dos sujeitos. Entre o eu e o *outro* há a perspectiva de busca da identificação dos projetos, instituições, sistemas tecnológicos, ideologias, organizações religiosas e políticas específicas, que se situam em meio às amplas políticas sociais e que, permanentemente, estão a gerar tanto ações como significações, nisto consistindo um dos grandes diferenciais da concepção sobre o *outro* em Vigotski em relação às demais teorias.

Finalizando essa parte sobre os principais conceitos da abordagem histórico-cultural que interessam ao meu tema, sintetizo os elementos essenciais à dialogia pretendida. Ao tratar do homem sempre em relação, Vigotski suplanta a dicotomia mundo interno/mundo externo e pelo conceito de mediação social semiótica atribui ao signo um papel central na constituição dos sujeitos.

Dois seriam os caminhos a serem explorados na continuidade desta pesquisa: a perspectiva de uma investigação maior sobre o signo e a simbolização ou a perspectiva da valorização do meio cultural e dos espaços sociais, construtores da subjetividade, que põem em visibilidade a saída do solipsismo na compreensão do existir humano, apoiando-se na noção do proto-nós fornecida pelo autor. Evidentemente, esses elementos teóricos são indissociáveis, mas julgo importante esclarecer que a tônica de minha discussão recairá sobre a perspectiva da valorização da vida social e cultural constitutivas do ser humano, com especial atenção ao aspecto de que os fatores considerados externos, sociais, grupais, institucionais, culturais, ideológicos aqui não autorizam absolutamente a se pensar na possibilidade determinante de moldagem ou submetimento passivo dos indivíduos a eles em suas constituições.

## PARTE III

*[...] o caminho pelo intelecto precisa ser aberto pelo coração. A formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de formar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a melhora do conhecimento (Schiller, 1995, p. 51).*

### APORTES PSICANALÍTICOS PARA AS ALUSÕES AO PAPEL DO OUTRO

Para tentar entrar na interlocução que Vigotski estabeleceu com a psicanálise, conforme foi exposto na Parte II deste trabalho, passo agora a identificar novos meandros da intertextualidade entre os diferentes pensamentos sobre a temática estudada. Para isso, inicialmente irei mencionar somente em caráter de anúncio um pouco da literatura psicanalítica sobre as noções pertinentes ao tema e em seguida farei algumas referências à função psíquica do aprender, tomada como fator disparador para se investigar o papel do *outro* no processo da formação do humano.

Dentro do campo psicanalítico, encontramos na abordagem lacaniana a noção de Outro,<sup>14</sup> que se distingue substancialmente do *outro* como sujeito real das relações sociais. Conforme a síntese de Kaufmann (1996), este conceito está associado à ideia de uma norma estruturante significadora por uma categoria original e circunscreve o campo da ordem simbólica que se refere à interdição do desejo. Como um espaço aberto de significantes, o indivíduo está sujeito desde o princípio de sua imersão no mundo ao Outro, como uma realidade discursiva, cujos termos remetem invariavelmente a outros, participando da dimensão simbólica que é margeada pela instância do imaginário. Marcada pelo desejo, a instância imaginária do eu se faz em função do que falta no Outro. Esse

---

<sup>14</sup>A específica grafia em letra maiúscula designa o conceito de Lacan.



Outro como uma realidade discursiva é o lugar da fala propriamente dita, mas para que a fala se desenrole são necessários diferentes momentos. Num primeiro momento o Outro é o lugar do tesouro dos significantes, num segundo momento institui a subjetivação em que a falta vai implicar o desejo. O grande Outro é, finalmente, a referência efetiva ao simbólico, a partir do qual se fundará a linguagem em uma produção em que o sujeito não é o agente, porém o efeito da mesma.

Apesar da grande visibilidade da concepção do Outro em Lacan, talvez a mais importante noção psicanalítica que se refere ao modo de ligação do sujeito com seu mundo seja fornecida pelo próprio conceito de relação de objeto (FREUD, 1917/1969). A primeira observação a se fazer é que, se essa noção põe o foco na vida relacional do sujeito, ela não deve considerar como determinantes as relações reais com o meio, mas sim ser entendida essencialmente no plano das fantasias e estas como capazes de modificar a apreensão do real e das ações advindas da realidade. A relação de objeto implica a abrangência complexa de uma organização da personalidade, da utilização de determinadas defesas e da forma de apreensão dos objetos que pode ser mais intensamente fantasiada ou menos.

A própria noção de objeto também precisa ser diferenciada entre o objeto da percepção, que é o objeto externo real, acessível ao sujeito dentro dos parâmetros de realidade, distinguindo-se do sentido mais frequentemente utilizado, na especificidade da psicanálise, que seria o objeto da pulsão (FREUD, 1905/1969). Entende-se por esse conceito, que possui centralidade no pensamento freudiano, tudo aquilo em que e por que a pulsão pode atingir a sua satisfação, servindo-se, portanto, de uma pessoa, um objeto parcial, um objeto real ou um objeto da fantasia.

Os trabalhos de Melanie Klein (1926; 1927/1981) abrem caminho para o termo objeto parcial, designando os objetos visados pelas pulsões parciais, antes que a pessoa seja capaz de estabelecer relações de objetos com pessoas totais. Entende-se por essa concepção que a criança se relaciona com partes do corpo reais ou fantasiadas e com seus equivalentes simbólicos, antes de relacionar-se com a mãe como um objeto total.

Há, ainda, na literatura psicanalítica referências ao objeto da identificação (FREUD, 1917/1969), como algo fundamental na constituição do sujeito, sobretudo ao que se reporta à identificação primária do bebê com o humano. Por essa referência, a partir do protótipo da incorporação, os objetos introjetados servem para constituir o ego como um precipitado de identificações.

Para Winnicott (1952/1988), porém, há uma procura dentro da psicanálise por não eliminar os fatores ambientais, embora o ambiente não possa ser considerado meramente como uma influência externa. Por essa teoria, a vida cultural (social, grupal, familiar) é composta por um conjunto de indivíduos, atores efetivos que realizam o encontro humano e participam intrinsecamente da constituição do si mesmo. Isso leva esse autor a falar em termos de relações com o objeto, sendo o ambiente o lugar em que os objetos podem aparecer. A partir de seus aspectos reais, o ambiente ocupa um papel preponderante nos diferentes modos de relação do bebê com o *outro* (WINNICOTT, 1968/1994).<sup>15</sup>

Originariamente, da perspectiva do bebê, o primeiro modo de relação com o *outro* é concebendo-o subjetivamente, criando-o. Não há, no entanto, de forma aparentemente paradoxal, a menor possibilidade que isso ocorra sem que a presença efetiva de uma mãe torne real por meio de seus cuidados, aquilo que para o bebê foi sua criação. Os objetos subjetivamente concebidos supõem, portanto, a adaptação ativa por parte da mãe e do ambiente em atender às necessidades do bebê, permitindo que ele encontre-a quando precisa e do modo como precisa. Esse fenômeno dá ao bebê a ilusão de que a mãe (ou substituta), como um objeto subjetivo, foi criada por ele ali onde ela, de fato, estava.

Transcrevo aqui as categorias de objeto em Winnicott, fornecidas por Dias (2003, p.222, destaques da autora), pela capacidade com que a autora conseguiu agregar sinteticamente os elementos essenciais referenciados por esse autor ao longo de sua vasta obra:

Estamos agora em condições de dar acabamento tanto ao conceito de objeto subjetivo como ao significado pleno da dependência. Um objeto é subjetivo quando, no encontro com o objeto-apresentado pela mãe de tal modo que não se destaca dele, sendo externo apenas para o observador-, esse objeto é criado pelo bebê, sendo que, ao mesmo tempo em que cria o objeto, ele cria a si mesmo, como identidade, tornando-se nessa experiência de identificação primária o próprio objeto. Exatamente nesse ponto, aparece com clareza o caráter profundo da dependência. Por via dos cuidados que oferece, a mãe provê o bebê em três aspectos fundamentais. Primeiro, preservando a área de ilusão de onipotência, ela, enquanto mãe-ambiente, abre e mantém um *mundo* (espaço e tempo) subjetivo confiável, onde poderá acontecer um encontro com o objeto, e para onde o bebê pode voltar para descansar. Segundo, ela possibilita ao bebê alcançar o si-mesmo, favorecendo uma experiência de *identidade* em que ele se torna o objeto. Ou seja, a mãe facilita a constituição do “quem” encontra objetos. Por último, é ela mesma o objeto (subjetivo) - o seio, o calor, o leite etc.- que é encontrado (mãe-objeto).

---

<sup>15</sup>Julgo imprescindível assinalar que emprego esse termo aqui como um substantivo universal, genérico totalmente diferenciado do Outro de Lacan, mencionado anteriormente.

A categoria dos objetos transicionais, por sua vez, refere-se a um fenômeno que na linha do desenvolvimento permite ao bebê realizar uma transição entre a primeira experiência de ser o próprio ambiente (mãe), para chegar depois ao uso do objeto. O modo de relação aqui, tanto para o bebê como para o indivíduo já constituído, é marcado pela experiência em que nas situações sociais compartilhadas há o encontro de si mesmo e também, de forma conjugada, há o encontro de algo que ele percebe que não é ele. Esse fenômeno transicional, como os objetos transicionais, ocupam “uma área intermediária de *experimentação*, para a qual contribuem tanto a realidade interna quando a vida externa”, e o autor formula que essa é a “área intermediária entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido” (WINNICOTT, 1951/1975, p.15).

Somente depois de uma longa e complexa formação do eu como uma unidade, é possível se estabelecer para o indivíduo em formação a construção de uma realidade psíquica, pessoal e interna discriminada da externalidade, quando então o bebê pode vir a usar o objeto objetivamente percebido. Para esse autor apenas quando se “chegou a esse estágio de ser uma unidade, com uma membrana limitadora e um exterior e um interior, pode-se dizer que existe uma realidade interna para esse indivíduo” (WINNICOTT, 1951/1975, p.15). Sobre esses fenômenos na obra de Winnicott, Dias (2003, p. 234) sintetiza:

Os fenômenos transicionais emergem da área da ilusão de onipotência, no interior da qual foi construída a realidade do mundo subjetivo. Quando começam a ocorrer, por volta dos oito ou dez meses, o processo de desilusão já se iniciou. São eles que dão continuidade à ilusão, com modificações graduais na onipotência. Caracterizam-se pelo apego ao objeto transicional e constituem o início da capacidade de simbolização; desenvolvem-se, depois, na capacidade de brincar e se estendem, à medida que o amadurecimento prossegue, por todo o espaço cultural. Os objetos transicionais, e depois o brincar, são os precursores da capacidade do adulto de usar o campo da cultura, da religião e da arte para o necessário e salutar descanso da eterna tarefa de separar os fatos da fantasia.

Se tudo corre bem nos momentos iniciais do amadurecimento emocional da criança, tem curso os processos de simbolização, como conquista também complexa, tal como verificamos por suas próprias palavras: “Quando o simbolismo é empregado, o bebê já está claramente distinguindo entre fantasia e fato, entre objetos internos e objetos externos, entre criatividade primária e percepção” (WINNICOTT, 1951/1975, p.19).

Para que todo esse desenvolvimento ocorra - da ilusão às desilusões gradativas, com o paulatino aumento da capacidade da criança de lidar com frustrações – e ela possa relacionar-se, enfim, com objetos objetivamente percebidos, importa sobremaneira o papel do ambiente humano e a qualidade da relacionalidade que se estabelece.

Essas novas categorias de objeto, trazidas ao pensamento psicanalítico por Winnicott, conferem um novo estatuto teórico ao ambiente como fator que participa “maximamente no começo” (WINNICOTT, 1970/1994, p. 210) do processo de crescimento integrado do ser humano. Por essa razão, sua ênfase é digna de destaque em minha investigação e nas novas conjecturas e explorações deste pensamento na atualidade.

Nessa brevíssima panorâmica, cabe notar que em relação às referências dos primórdios da ciência psicanalítica, as conjecturas sobre o *outro*, como participante da constituição do eu, tendem a subordinar-se aos aspectos endógenos como as pulsões e fantasias, decorrendo-se daí a possibilidade de interpretações que se inclinam a naturalizar o psiquismo pela consideração nuclear de sua materialidade biológica. Fora do âmbito da materialidade biológica e no extremo das concepções idealistas, estaria a noção pela qual não seria tão relevante a ideia de que a psique habita um corpo e esse corpo integra, por sua vez, uma realidade materialmente construída e significada pelos homens.

A continuidade de minha reflexão visa, portanto, enfrentar os desafios epistemológicos que resultem em uma investigação acerca das qualidades do *outro* real como objeto das relações, considerando a intertextualidade entre as diferentes abordagens. O interesse é verificar como no estado atual das ciências é possível deslocar-se de hipóteses teóricas mais naturalistas para uma ênfase maior na relacionalidade constitutiva do humano, valendo-me da ideia de que a complexidade do humano não se reduz a fatores unidimensionais nem ambientais nem endógenos. Como se estabelece de fato essa relacionalidade que se assenta no pressuposto dos encontros inter-humanos?

A partir das noções mencionadas e nas tensões da dialética do pensamento, pareceria que os chamados movimentos históricos, como numa metáfora fazem pender a “curvatura da vara” ora mais para um lado, ora mais para outro, conforme se necessita criar respostas diferentes às perguntas de conhecimento. Ali na particular intertextualidade do pensamento de Winnicott em relação ao pensamento psicanalítico tradicional da primeira metade do século XX, parece configurar-se uma “curvatura da vara” mais na direção do fortalecimento das noções que atribuem ao ambiente e ao *outro* real um papel constitutivo maior, em detrimento ao papel das forças endógenas constitutivas do psiquismo. Esse

autor, já adentrando a segunda metade do século, ao destacar o estatuto teórico da dependência humana, colocando-o no centro de sua teoria, trata dos fatores intrapsíquicos na perspectiva da relação do bebê com o ambiente, considerando necessário e pertinente aos psicanalistas examinarem o fator externo participante da constituição psíquica. Embora cauteloso em suas afirmações, a fim de que sua abrangente noção de ambiente não fosse interpretada a partir de equívocos, do lugar da psicanálise e não da sociologia ou antropologia, ele dá significativo valor ao fator externo. Pela relevância de suas considerações em relação ao tema pesquisado, reproduzo suas palavras por meio da longa citação a seguir:

Ver-se-á que estou envolvido na tentativa de avaliar o fator externo. Posso considerar fazer isso sem que se imagine que estou voltando ao que a psicanálise sempre defendeu nos últimos quarenta anos em psiquiatria de crianças. A psicanálise defendeu o fator pessoal, os mecanismos envolvidos no crescimento emocional do indivíduo, os esforços e tensões internas que levam o indivíduo à organização de defesas, e a visão da doença neurótica como evidência de uma tensão intra-psíquica que está baseada nos impulsos do id que ameaçam o ego do indivíduo. Mas aqui retornamos à vulnerabilidade do ego e, portanto à dependência.

É fácil verificar por que os psicanalistas relutaram em escrever sobre o fator ambiental, uma vez que tem sido freqüentemente verdade que aqueles que tentaram ignorar ou negar o significado das tensões intrapsíquicas ressaltaram principalmente o fator externo desfavorável como causa da doença na psiquiatria infantil. Contudo, a psicanálise está agora bem estabelecida e podemos nos permitir examinar o fator externo tanto bom como mau.

Se aceitamos a idéia da dependência, então começamos já a examinar o fator externo [...]. Tudo isso é evidente por si só; ainda assim posso encontrar aqueles que ou nunca mencionam este fator como sendo importante ou falam dele todo o tempo, ignorando os fatores internos no processo (WINNICOTT, 1963, p. 227).

Na mesma dinâmica dialética do pensar científico, contudo, quando a intertextualidade e o diálogo sobre o tema se estabelecem com os autores da abordagem histórico-cultural, a vitalidade teórica psicanalítica, a partir da qual se fundamentariam ações, intervenções e significações sociais promotoras de desenvolvimento e integração dos seres em formação, acabam se desvanecendo nas entrelinhas dos discursos, sem que se estabeleçam, com maior contundência, quais seriam as especificidades constitutivas dos terapeutas, pais e educadores responsáveis pela formação humana nos espaços sociais em que cresce o bebê a criança.

Entendo que esse esclarecimento pautado no valor teórico atribuído ao *outro* em sua função constitutiva poderia vir a subsidiar projetos que levem em conta a organização dos grupos sociais promotores de subjetividades. Minha investigação consiste, então, numa tentativa de explorar essa especificidade, a fim de diferenciar o caráter desses *outros* como expectadores, como intérpretes ou como editores da história dos sujeitos.

Sobre o entrelaçamento dessas noções com a potencialidade do aprender, a assertiva citada anteriormente de Winnicott assume um potencial revolucionário na produção científica psicanalítica, quando observamos as referências ao tema feitas por Freud e Klein, conforme apresentarei a seguir.

Freud já em 1905, no artigo “A investigação sexual infantil”, de certa maneira, aborda a relação da criança com o conhecimento, ao escrever sobre a sexualidade infantil, e mostra como a curiosidade desta é intensa no sentido de buscar esclarecimento sobre sua própria origem. Ele indica que, para evitar a configuração de um conflito neurótico, uma das providências seria oferecer uma educação não repressiva que permitisse a livre expressão da curiosidade da criança, possibilitando ainda a sua exploração, para que ela construísse o conhecimento, sobre a origem de si mesma e sobre o mundo (FREUD, 1905/1969).

Freud fala-nos ali do acesso da criança ao conhecimento, iniciando-se a partir de sua curiosidade. Mesmo que os sujeitos em desenvolvimento necessitem de mais uma série de outras condições, inferimos nesta proposição que é como se *o outro* da cultura pudesse cumprir a função primordial de não reprimir a pulsão ao saber, deixando que as crianças se conduzam ao conhecimento, sem que naquele momento o pensamento psicanalítico qualificasse explicitamente a tarefa ou a função constitutiva desse *outro* em tal aquisição.

A ideia da curiosidade como componente constitutivo, se concebida pela visão unidimensional como uma força endógena que subordina as demais forças, pode sugerir, por decorrência, uma interpretação naturalista e biologizante sobre a formação da capacidade de pensar e sobre a aquisição do conhecimento. Naquele momento da elaboração do pensamento psicanalítico, a noção freudiana da pulsão do saber é acompanhada de uma advertência, para que o *outro* na relação com a criança pudesse poupá-la de uma educação repressiva, provocando com isso inibições intelectuais. Não se explicita uma função formativa, mas deixa-se entrever uma função mais moduladora, auxiliadora ou facilitadora. Essa função aparece, pois, sugerindo a noção de um eu autônomo, a concepção de um aparato psíquico fechado sobre si mesmo, em que a

presença estruturante do *outro* participa como algo do mundo externo, como um dique para conter e reprimir a força das águas pulsionais.

Pela noção vigente naquele momento seria possível conjecturar que no início o *outro* importaria mais por sua potencialidade negativa de interferir no espontâneo da criança e menos por alguma outra participação efetiva, já que é melhor que sua presença apenas incentive a manifestação desse espontâneo ou nem intervenha. Contudo, Freud (1921/1969) apresenta, em “Psicologia de Grupo e a análise do Ego”, outra noção psicanalítica que pode servir para alterar significativamente a compreensão do caráter intrapsíquico dos conflitos - a noção de identificação primária, como já mencionado no início nesta seção. Nesse texto, ele trata a identificação como a operação pela qual o sujeito humano se constitui. Considera-a como o primeiro laço afetivo de uma mente com outra, e então a compreensão do conflito intrapessoal, desde o novo aporte teórico, passa a ter que ser analisada à luz das relações internalizadas que seriam resultantes dos processos de identificação.<sup>16</sup>

Klein (1930/1996), com o trabalho “A importância da formação de símbolos no desenvolvimento do ego”, apresenta o resultado de uma importante investigação sobre a inibição intelectual na criança. Esse trabalho é desenvolvido com o relato de uma criança gravemente comprometida do ponto de vista psíquico, que apresentava sérias inibições no falar, no brincar e que demonstrava ainda um desinteresse aparente pelo mundo a sua volta. Klein mostra-nos que no caso desta criança a exacerbação do ódio como manifestação da pulsão de morte elevava a angústia a níveis intoleráveis, o que resultava em inibições da vida de fantasia, e, concomitantemente, em inibições da curiosidade e da liberdade de pensar e simbolizar.

A noção de inibição do instinto epistemofílico, pela ação da pulsão de morte na teoria de Klein, trouxe para o pensamento e para a prática psicanalítica a possibilidade de reeditar relações de objeto através de um processo analítico, transformando as fantasias da criança, que crê ter destruído por meio de seu ódio o que, nesta presente reflexão, venho considerando como o *outro* significativo de sua vida. No entanto, esse vértice epistemológico parece reforçar ainda mais a ideia de que a capacidade de pensar, simbolizar e aprender é mais afetada pelas forças pulsionais internas, do que pelas relações

---

<sup>16</sup>Suponho que num trabalho futuro, essa noção de identificação enquanto processo inconsciente que envolve laços afetivos do sujeito com um *outro*, possa também ser posta em diálogo com a noção de internalização ou conversão no pensamento de Vigotski, para expansão do tema da constituição psíquica na qual o *outro* possui um papel significativo.

com o *outro* real e as qualidades psíquicas deste último. O subjetivismo, na construção dos processos psíquicos superiores, assumiria aqui sua expressão máxima, pela valorização da pulsão de morte capaz de impedir os processos de aprendizagem e simbolização. O *outro* real externo com suas qualidades psíquicas apresenta-se com um peso de ínfima significação mediante o mundo interno constituído a partir de um *eu* primitivo que projeta e introjeta fantasias, subordinando assim as qualidades do objeto real às forças pulsionais que vigoram e são bastante determinantes da formação do eu e das funções simbólicas. O reconhecimento e a valorização das contribuições inestimáveis de Klein para o pensamento psicanalítico, entretanto, devem-se ao fato de que seus trabalhos abriram caminhos para a investigação do desenvolvimento da simbolização e da importância do brincar para tais processos.

Vemos, porém, que essa posição da criança em sua relação com o conhecimento e o desenvolvimento da linguagem também abre margens à interpretação solipsista acerca do pensamento psicanalítico, traçando o risco de se pensar a formação da pessoa a partir de um reducionismo que separa o mundo das fantasias das condições reais ambientais em que o seu ser e seu psiquismo se constroem, possibilitando inclusive a existência das capacidades de fantasiar.

Como já ressaltado, entre as principais objeções feitas por Vigotski à psicanálise do início do século passado estava exatamente aquilo que considerava ser um equívoco, sobre as explicações sobre psiquismo por meio de uma causação contida em si mesmo. Não lhe parecia suficiente se atribuir tudo às pulsões sexuais, como atributos próprios do psíquico ou reduzir todos os fenômenos psíquicos aos determinantes do inconsciente, isentando-os da participação que a vida social dos sujeitos tem sobre suas constituições.

Os movimentos que começam a retirar, entretanto, a psicanálise de uma visão mais subjetivista e aparentemente solipsista mostram a relação da criança com o conhecimento, deslocando-a para o marco da intersubjetividade nas ideias que se consolidam no cenário psicanalítico, a partir da segunda metade do século XX. Essas ideias que possuem proeminência nas formulações de Bion (1987), tal como a noção de *rêverie* materno, assim como os conceitos de preocupação materna primária, *holding e handling* de Winnicott (1956/1988), referem-se às qualidades dos objetos da relação, valorizando os fatores relativos ao *outro* externo e real com ênfase mais nítida na pluricausalidade das etiologias.



Para Bion, a mãe, pela função de *rêverie*, recebe as manifestações do bebê e pensa por ele, provendo o sentido de suas experiências, tornando suportável o que à mente do bebê parece ser insuportável, e esse processo vivencial resulta em uma participação constitutiva na formação do psiquismo da criança, resultando, portanto, na sua capacidade de pensar e simbolizar.

No artigo denominado "Uma teoria sobre o Pensar", Bion (1962/1994, p. 128) dedicou-se à investigação sobre a função que depende do desenvolvimento daquilo que ele nomeou de "aparelho capaz de pensar pensamentos". Esse aparelho é o que permite ao eu suportar a frustração e desenvolver recursos para transformar as emoções brutas e insuportáveis em elementos passíveis de serem pensados, passíveis de modificarem as angústias e impelirem a mente a buscar novas formas de satisfação. Seu destaque é para o fato de que este desenvolvimento depende grandemente de que a criança possa contar com a experiência de *rêverie*, referindo-se com esse termo a um estado mental em que o *outro*, mãe ou substituta, possa acolher, compreender e transformar as angústias projetadas da criança.

Esse *outro* concebido nas suas qualidades mentais, conscientes e inconscientes, se apresenta num vínculo afetivo e nomeia as impressões sensoriais e experiências emocionais que foram projetadas, utilizando-se de sua própria capacidade de pensar. Ao nomeá-las, entrega à criança a angústia projetada por ela no vínculo, possibilitando agora que a criança reintrojete não mais a angústia, mas a angústia transformada. Isso que é reintrojeto transforma-se em elementos que serão disponíveis ao pensamento da criança e à sua simbolização.

Winnicott (1945/1988), no artigo intitulado "Desenvolvimento emocional primitivo", após tornar claro de que não há bebê sem mãe, por conseguinte não há eu sem a existência de um ambiente, como instância da apresentação dos objetos, vai desenvolvendo a originalidade de seu pensamento na psicanálise e, em trabalho posterior (WINNICOTT, 1956/1988), destaca o papel da mãe suficientemente boa, para referir-se à adaptação desta mãe real às necessidades do seu filho.

Guardadas as diferenças importantes que há no pensamento entre esses autores, observo que, tanto pela noção de continência em Bion (1962/1994), como pela noção de *holding* (sustentação física e emocional) em Winnicott (1948/1988), é fundamental a função do objeto real como fator de atendimento às necessidades emocionais, acolhendo,

sustentando emocionalmente e possibilitando a transformação das angústias iniciais do recém-nascido.

Para Winnicott (1956/1988), por um processo de identificação empática com o bebê, a preocupação materna primária possibilita que a mãe reconheça as necessidades de seu filho e de forma responsiva, porém sem invadi-lo, ela pode prover na relação a experiência da existência, permitindo ao bebê a constituição do si mesmo primário, como bases fundantes da sua capacidade de simbolização, que se forma como um longo processo. Desde já, chamo a atenção para as noções que associam a formação simbólica e a constituição do si mesmo primário, do eu como unidade.

Percebe-se, apenas por essas noções, que a evolução do pensamento psicanalítico naquilo que se refere ao papel do *outro* na constituição do psiquismo, modifica-se com o tempo, tendendo com isso a modificar-se também a responsabilidade social em relação às questões ligadas às dificuldades de aprendizagem e aos problemas ligados às falhas na capacidade de simbolização de certas crianças. Eleva-se com isso o estatuto teórico desse *outro* a um caráter que não é apenas o de modular as pulsões, enquanto formulação freudiana, reprimindo-as ou não, mas a um caráter constitutivo e provedor do eu, da subjetividade e da qualidade das funções mentais. Pensar é, pois, algo que vem a ocorrer numa relação viva, desde que haja dois seres, dois psiquismos, duas mentes em contato, duas pessoas em permanente constituição, cada qual em seu momento específico do desenvolvimento.

Desse ponto de vista, a problemática da “criança que não aprende” interessa a educadores e psicanalistas, não porque as noções da abordagem histórico-cultural e da psicanálise de Winnicott ou Bion sobre o *outro* sejam equiparáveis, isto parece muito claro. Mas porque, a partir de então, podemos apresentar as mesmas perguntas desde ambas as abordagens: - se ser, falar, simbolizar e aprender são processos intersubjetivos ou inter-humanos, por quais vicissitudes esse *outro* pode vir a prover e constituir o desenvolvimento e aprendizagem da criança?

A meu ver, em que pese o conhecimento parcial e a interpretação pessoal que Vigotski fizera da psicanálise de sua época, as suas problematizações e indagações são pertinentes ainda à psicanálise atual, na medida em que essa ciência se vê forçada a uma tomada de posição sobre uma visão subjetivista a respeito da constituição do psiquismo ou se, pelo contrário, adota francamente o eixo da relacionalidade para seus debates. Por meio de rupturas epistemológicas e mudanças paradigmáticas, o pensamento atual é levado

a deslocar-se do marco da subjetividade para o marco da intersubjetividade, como o fazem as teorias de Winnicott e de Bion, autores que possuem proposições originais e distintas entre si, mas que convergem esforços pelo destaque que conferem em suas teorias às qualidades psíquicas dos objetos nas relações, qualidades essas que exercem um papel participante na constituição do eu em formação.

Esse interesse, quando me leva adiante nessa investigação e reflexão, impele-me a dar maior visibilidade às situações em que as vicissitudes desse objeto externo real vem a constituir um psiquismo, sendo levada aqui a reconhecer que o atual estágio de desenvolvimento do pensamento psicanalítico impossibilita uma única visão sobre o que ocorre nos estados primitivos da mente.

Os desenvolvimentos mais recentes, pós-freudianos e pós-kleinianos, de investigação sobre a constituição da vida psíquica não formam um só quadro teórico, proliferando-se, por sua vez, nas pesquisas baseadas em autores como Bick (1968/1991), Meltzer (1975), Tustin (1975), Liberman (1981), entre muitos outros. Especificamente, em nosso meio menciono Lisondo (2009), Korbivcher (2009) Mélega (2009), Haudenschild (2009), Sandler (2009), Dias (2003) que, entre outros, também, oferecem-nos valiosos elementos para tal reflexão.

Tendo em vista, contudo, a necessidade de eleição de uma vertente psicanalítica para a consecução desse diálogo teórico, a opção é feita pelo pensamento de Donald Winnicott. Elejo esse autor dentro da literatura psicanalítica para o propósito deste trabalho, considerando alguns motivos. O primeiro é a grande abrangência de sua obra que oferece uma ampla teoria sobre o amadurecimento emocional dos seres humanos. O segundo motivo é que seu pensamento permite verificar como a dimensão conferida ao paradigma da dependência do bebê, em relação ao ambiente, sugere um movimento de saída da tendência solipsista sobre a constituição do eu e decorrente explicitação sobre as conjecturas que faço e que formulo nos termos do papel do *outro*. Além disso, considero também que sua obra carrega um caráter descritivo que é altamente esclarecedor aos profissionais interessados no campo da educação, para o entendimento dos processos abordados.

## 1. Contribuições de Winnicott

Revigorando o esforço por tornar possível alguma comunicação, ainda que parcial, entre as diferentes comunidades científicas que compartilham do mesmo compromisso com a infância, é necessário agora marcar que, dando maior voz a Winnicott, tal qual na parte II de meu trabalho o fiz em relação a Vigotski, tentarei penetrar com maior profundidade no que Bakhtin denomina como sendo a zona instável dos discursos que sempre se desequilibra, abrindo com isso a perspectiva de outros novos enunciados. Julgo ainda que, pela perspectiva metodológica adotada é oportuno lembrar, com a ajuda desse autor:

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado - da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico - tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, o enunciado de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão) O falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva (BAKHTIN, 2003, p. 275, destaque do autor).

Ou como diz ainda Bakhtin que ancora o caminho metodológico desta pesquisa:

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes). [...] Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Com essas considerações iniciais de ordem metodológica, a minha primeira observação será a respeito das diferentes terminologias adotadas nas distintas teorias no que tange ao próprio tema de minha pesquisa.

Para a aproximação com a temática nascida no campo comum de problemas ligado à “criança que não aprende” e formulada em termos do “papel do *outro* na constituição do psiquismo”, observo desde já que, pela voz de Winnicott, outros termos

melhor a designariam. Como psicanalista, que investiga os processos de amadurecimento emocional do ser humano, sua teoria disponibiliza elementos teóricos para a reflexão sobre “o papel do ambiente na constituição da vida afetiva”.

No bojo dessa formulação procuro apresentar que o foco da teoria desse autor é o amadurecimento emocional do ser humano como principal enunciado, pois como médico psicanalista, ele investiga e define que “saúde é maturidade emocional, maturidade de acordo com a idade”, dizendo então que a “doença mental tem subjacente, uma detenção da mesma” (WINNICOTT, 1963/1990, p.200). E sobre a noção de saúde/doença, ele afirma ainda que “os distúrbios mentais são conciliações entre a imaturidade do indivíduo e reações sociais reais, tanto apoiadoras com retaliadoras”, atribuindo, portanto, ao ambiente humano um valorizado papel na etiologia dos distúrbios (WINNICOTT, 1963/1990, p.201).

Sobre a indissociabilidade do psiquismo e do corpo na pessoa humana, observo que permeia em todos os textos tomados para este estudo, a tentativa do autor em explicitar, tão adequadamente quanto possível, que “a natureza humana não é uma questão de corpo e mente - e sim uma questão de psique e soma interrelacionados, que em seu ponto culminante apresentam um ornamento: a mente” (WINNICOTT, 1990, p. 44). Daí ser preferível nesta abordagem sempre falar de uma psique que emerge da existência psicossomática, na relação com o ambiente, como fator inalienável, capaz de levar ao crescimento integrado, dentro do qual o indivíduo torna-se capaz de brincar, aprender, simbolizar. O atendimento suficientemente bom, conferido a mais crucial necessidade humana que é a necessidade de ser, sugere nessa teoria que a sustentação ao ser e à vida afetiva dá abrangência para situar os processos em que a simbolização pode ocorrer.

Para dar a voz a esse autor, em referência ao tema tratado, a presente seção toma como pressuposto prioritário o valor teórico conferido em sua teoria ao fator externo na constituição do eu, noção a partir da qual o estatuto teórico sobre o ambiente tende a sofrer mudanças significativas dentro do pensamento psicanalítico. Sua reflexão, em relação à tradição psicanalítica, era de que a diferenciação que isola o estudo dos processos internos e o interesse sobre os cuidados ambientais efetivos com a criança era uma dicotomia temporária na discussão científica, de tal modo que tenderia a desaparecer (WINNICOTT, 1959-1964/1990).

Considerando, portanto, as principais categorias conceituais da dependência humana (WINNICOTT, 1963/1990); da preocupação materna primária (WINNICOTT,

1956/1988) como protótipo das identificações do adulto com as necessidades do bebê e da criança; e da constituição do si mesmo primário<sup>17</sup> (WINNICOTT, 1962/1990), o objetivo é indagar sobre a função dos educadores, responsáveis por essa faixa etária, quando o desenvolvimento emocional e a participação do ambiente formam partes indissociáveis da construção de um ser criador e aprendiz. Para esse intuito, essa seção abordará esses conceitos, entrelaçando-os a algumas noções de Winnicott sobre a experiência cultural e a simbolização como decorrências do brincar e dos fenômenos transicionais (WINNICOTT, 1975).

Por essa vertente epistemológica, as tarefas da mãe no período da dependência absoluta e relativa do desenvolvimento do bebê são analisadas como matriz de relações dos encontros humanos constitutivos e a partir delas justificam-se derivações reflexivas para o campo do cuidado/educação de bebês e crianças. Cabe-me marcar que para Winnicott o ambiente não é uma entidade e nem as pessoas em si são o ambiente. As pessoas **nos** modos de relação e **com** os modos de relação experienciados constituem o ambiente, porém esses modos de relação não são resultados apenas das projeções de fantasias do bebê e da criança. Cito, a seguir, uma importante consideração pessoal do autor sobre o papel do ambiente:

[...] [Melanie Klein] examinou a influência do ambiente apenas superficialmente, nunca reconhecendo realmente que juntamente com a dependência da fase precoce da lactação há na verdade, um período em que não é possível descrever um lactente sem descrever a mãe de quem o lactente ainda não se tornou capaz de separar para se tornar um *self* (WINNICOTT, 1962/1990, p.161, destaque do autor).

Para as investigações da origem do humano, a psicanálise de Winnicott trouxe luz teórica às vicissitudes daquilo que ocorre, quando em anterioridade a um eu constituído como uma unidade, o que temos é um bebê, que só existe em unidade com o ambiente que o circunda, podendo humanizar-se em qualidade e riqueza existencial, conforme a

---

<sup>17</sup>Na psicanálise há distinções nos conceitos winnicottianos de ego, eu e si mesmo (*self*), diferenças que são bem examinadas por Dias (2003) em seu livro sobre a “Teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott”. Para o presente estudo, empregarei as palavras si mesmo e eu, que não é o equivalente à noção de ego, apoiando-me no destaque que a autora citada dá a acepção central e mais geral do si mesmo, referindo-se ao “estatuto unitário alcançado pelo indivíduo no estágio em que, se pudesse falar, o bebê diria EU SOU. Se tomarmos o termo neste sentido, o si mesmo é o resultado de uma série de conquistas do processo de integração e só se estabelece de um modo mais consistente no estágio em que o bebê alcança uma identidade, um si mesmo unitário” (DIAS, 2003, p.144). Esse processo de conquistas ocorre na dependência de boas condições ambientais desde o nascimento do bebê até aproximadamente ele completar um ano e meio. As idades cronológicas, contudo, para a psicanálise não são equivalentes aos estados psíquicos, pois estes dependem enormemente de condições ambientais para serem alcançados. O estabelecimento do si mesmo e do eu, portanto, são processos a serem construídos nas relações com o ambiente.

suficiência ambiental o permita. Há uma passagem em que ele afirma, de forma categórica, a importância dos fatores tempo e espaço em que o bebê vem ao mundo:

[...] No início, o bebê ainda não estabeleceu uma divisão entre aquilo que constitui o não-EU e o EU, de tal forma que, no contexto especial dos relacionamentos iniciais, o comportamento do meio ambiente faz parte do bebê da mesma forma que o comportamento dos impulsos hereditários para a integração, para a autonomia e a relação com objetos, e para uma integração psicossomática satisfatória. [...] Como Valdar, o que nasceu muitas vezes, uma criança pode nascer de muitas formas possíveis e com o mesmo potencial hereditário, mas a partir das palavras “Em frente!” vivencia e reúne experiências de acordo com a posição, no tempo e no espaço em que veio ao mundo (WINNICOTT, 2002, p 80,81, destaques do autor).

Dessa maneira, o autor (1962/1990) revelando a marca inescapável da dependência humana, explorou o período de suscetibilidade psicopatológica, no qual as ansiedades mais arcaicas se apresentam na raiz daquilo que pode vir a se configurar como psicoses e demências, por falhas na provisão ambiental.

Em meio a importantes descobertas e postulações que compõem a originalidade de sua teoria, a presente reflexão tentará prioritariamente dar destaque àquelas postulações que se referem ao papel do ambiente na constituição do eu. Para tanto, pretendo apontar as contribuições do autor sobre as tarefas da mãe nas fases da dependência absoluta e dependência relativa do bebê como as suas funções de *holding*, *handling* e de apresentação de objetos. Nesse ínterim, apresentando brevemente a ideia da formação simbólica como expansão da área do brincar, visio oferecer elementos para marcar que falhas na formação simbólica foram antes falhas na constituição do si mesmo primário.

O objetivo final é conjecturar sobre a responsabilidade social em relação à infância, a partir também de certo olhar teórico psicanalítico. Esse olhar, embora reconheça, tal qual a maioria das abordagens psicanalíticas, as forças internas participantes do processo de integração da personalidade e da independência como conquistas, de maneira muito específica e epistemologicamente distinta àquelas, propõe um deslocamento da ênfase nos aspectos endógenos para a relacionalidade como pilar teórico.

Decorre daí que a perspectiva de ações que qualifiquem o ambiente humano e as funções daqueles que incidem sobre a formação de bebês e crianças pequenas passaria a se apresentar como um campo promissor para os psicanalistas (sobretudo os winnicottianos), constituindo também, quem sabe, para alguns num prazeroso dever ético.

## 1.1 A unidade indivíduo - ambiente

Ao tomar a unidade indivíduo-meio ambiente como ponto de partida do vir a ser humano, Winnicott esclareceu-nos que na maior parte das vezes as condições comuns permitem observar que o bebê ao nascer conta com outra pessoa para vir a ter existência. O autor, na análise do desenvolvimento emocional do ser humano, realiza um franco exercício de empatia com o ponto de vista do ser que está iniciando a sua formação e, a partir desse lugar, formula que “no começo o bebê é o ambiente e o ambiente é o bebê” (WINNICOTT, 1963/2005, p. 60).

Seja quando é tomado nos braços para ser trocado de roupa ou alimentado, seja embalado para dormir ou simplesmente acalentado quando chora, forma-se inexoravelmente um par que existe em referência mútua, da perspectiva de quem os observa, mas com repercussões muito específicas para o bebê que está começando a se constituir como pessoa. Nessa fase, diz o autor: “É possível pensar no rosto da mãe como o protótipo do espelho. No rosto dela, o bebê vê a si próprio. Se ela estiver deprimida ou preocupada com alguma outra coisa, então é claro que o bebê não verá nada além de um rosto” (WINNICOTT, 1967/2002, p.89).

Marcando uma particularidade em sua teoria, o autor considera necessário conceber um estado anterior ao momento em que a noção de objeto passa a ter sentido para a criança, propondo que haja algo de suma importância, antes do estabelecimento das relações objetais, razão pela qual explicita no artigo “Ansiedade associada à insegurança”:

[...] antes das relações objetais, o estado de coisas é o seguinte: a unidade não é o indivíduo, a unidade é uma organização meio ambiente/indivíduo. O centro de gravidade do ser não começa no indivíduo. Está na organização total. Através de um cuidado suficientemente bom da criança, da técnica, do *holding* e do manejo geral, a casca é gradualmente conquistada e o cerne (que o tempo todo nos pareceu ser um bebê humano) pode começar a ser um indivíduo (WINNICOTT, 1952/1988, p.208, destaque do autor).

Esse tipo de realização - ser cuidado por alguém - forma a mais simples e originária de todas as experiências e vai criando as condições necessárias, desde as primeiras semanas de vida, para que se manifeste no bebê um sentido de unidade entre duas pessoas, que estão diferenciadas do ponto de vista do observador, mas que para o



bebê, ainda não discriminado, consiste apenas no início de uma longa jornada de sua formação como pessoa.

O lactente, que não está ainda diferenciado de seu entorno, pode tão somente experimentar se está seguro ou não está seguro. Para o autor, estar seguro, nesse momento, é poder ser “juntamente com outro ser humano” (WINNICOTT, 1966/2002, p.9).

Discorrendo longamente sobre as ameaças que os bebês experimentam quando o ambiente falha em prover a sustentação, o autor confirma que “a mais antiga ansiedade se relaciona a um modo inseguro de segurar o bebê” (WINNICOTT, 1952/1988, p. 206). Ele alerta para o fato de que a vivência nesse momento “não deriva da experiência pulsional<sup>18</sup> nem da relação objetal que surge da experiência pulsional. Ela é anterior à experiência pulsional, ocorrendo, ao mesmo tempo, paralelamente a ela e misturando-se a ela” (WINNICOTT, 1952/1988, p. 206). Desloca-se, assim, a tônica da constituição do si mesmo dos fatores endógenos aos cuidados ambientais que de alguma forma sugerem validar as fundações materiais e concretas, considerando-se também aspectos do ambiente real, a partir dos quais emergem as relações inter-humanas.

Assentam-se, portanto, nos cuidados primários ambientais a oportunidade do lactente ser alguém e, então, poder depois alcançar o fazer humano, tais como as sofisticadas atividades do pensar, do aprender, do simbolizar. Diz Winnicott (1967/2005, p. 7, destaques do autor) a esse respeito: “Isso é saúde. A partir do ser, vem o fazer, mas não pode haver o *fazer* antes do *ser*”.

Sucessivas repetições daquelas ocorrências de aparente simplicidade, quando um bebê é cuidado, permitem que se constituam os fundamentos da capacidade que ele tem de sentir-se real. Na integração sucessiva do ser cuidado estão as bases daquilo que vai lenta e progressivamente configurando-se como uma existência baseada na autopercepção. Winnicott fala em tendências hereditárias de crescimento, que não se realizam se não encontrarem um ambiente humano e pessoal com características suficientemente boas, para que o bebê possa ir juntando os fragmentos de suas sensações em momentos de integração, onde ele mesmo passe a sentir-se como uma unidade, ainda que muitíssimo dependente.

Embora fale o tempo todo em tendências inatas ao amadurecimento, paradoxalmente ao apontar para o inescapável fator externo, e ao descrever com ênfase a função do ambiente humano no desenvolvimento emocional e na formação do si mesmo,

---

<sup>18</sup>Reproduzo o termo “pulsional” de acordo com a tradução tomada para estudo, chamando a atenção ao leitor que para alguns comentadores atuais da obra de Winnicott, o termo instintivo designaria melhor a comunicação do autor.

Winnicott parece tentar sair da perspectiva biologizante dos teóricos inatistas que se referem ao desenvolvimento da pessoa, perspectiva essa que desconsideraria a qualidade da provisão ambiental humana oferecida. Seu posicionamento frente a essa questão é dessa forma apresentado no artigo “O relacionamento inicial entre uma mãe e seu bebê”, quando diz: “O desenvolvimento, em poucas palavras, é uma função da herança de um processo de maturação, e da acumulação de experiências de vida; mas esse desenvolvimento só pode ocorrer num ambiente propiciador” (WINNICOTT, 1960/2005, p.27).

Um ambiente propiciador será aquele que puder participar efetivamente da: integração no tempo e no espaço; do alojamento da psique no corpo; da personalização; do início do contato com a realidade que resultará em relações objetais; da constituição do si mesmo primário, como “tarefas básicas” do bebê, conforme Dias (2003, p. 196) organiza e apresenta em seu livro sobre a teoria de Winnicott.

Todo desenvolvimento posterior do ser humano dependerá desse início que, sendo satisfatório, possibilitará resultados compatíveis com o desenvolvimento e as aprendizagens a serviço de uma vida criativa, acompanhado de um sentido pessoal em que as funções mentais são postas na direção de uma independência relativa.

Para a teoria de Winnicott (1960/2005, p. 28) é inconcebível, contudo, que o bebê realize as tarefas básicas citadas, sem a participação viva e qualificada dos cuidados humanos. E é aqui que o autor assenta a ênfase no papel do ambiente nesse complexo processo, dizendo que para tornar-se um ser humano há algo que “nunca poderia ocorrer num tubo de ensaio”.

Nós testemunhamos, mesmo sem enxergar, a evolução da experiência imatura dessa parceria entre mãe e filho em que a mãe, por meio de certo tipo de identificação, vai ao encontro do estado original de não diferenciação da criança. Na ausência deste estado especial da mãe, a que me referi, a criança não consegue emergir verdadeiramente do estado original. Na melhor das hipóteses, pode desenvolver um falso *self* que esconde todo o vestígio que possa haver do *self* verdadeiro (WINNICOTT, 1960/2005, p. 28, destaque do autor).

O próximo tópico deverá fundamentar quais seriam as tarefas da mãe (ou substituta) capazes de tornar um ambiente suficientemente bom que gere o desenvolvimento do bebê e da criança pequena e, em contrapartida, que espécie de falhas na provisão ambiental pode resultar em detenções ao crescimento.

## 1.2 As tarefas da mãe (ou substituta) e a dependência absoluta e relativa do bebê

Winnicott sugeriu que comumente a mulher que se encontra grávida tem a oportunidade de se sentir uma anfitriã de um novo ser humano. Desde esse momento ela pode entrar em condições psíquicas privilegiadas que a prepara para uma fase de semanas e meses que se seguem ao nascimento de seu filho, em uma experiência que guarda a potencialidade de uma franca sintonia com as necessidades sutis do bebê.

O autor acha necessário distinguir o que pertence à mãe daquilo que vai começar a desenvolver-se na criança, e propõe dois tipos distintos de identificação: em primeiro lugar a identificação da mãe com o seu filho, na qual ela introduz também uma capacidade amadurecida e a posterior identificação que começa a existir do filho com a mãe. Sobre a participação do bebê, ele observa com destaque um estado mais primitivo que antecede a possibilidade de sua própria identificação:

A rigor o que encontramos não pode de modo algum ser chamado de identificação. Trata-se de algo que, partindo de uma não organização, vai se organizando sob condições altamente especializadas, e aos poucos separando-se da matriz que propicia tais condições (WINNICOTT, 1960/2005, p. 27).

Sobre a mãe, diz ele, trata-se de um tipo de identificação extremamente sofisticada com as necessidades do bebê, embora ela mantenha-se naturalmente adulta. Por esse mecanismo inconsciente, ela sabe o que o bebê pode estar sentindo e pode como ninguém, atender às suas necessidades. Esse estado foi chamado de “preocupação materna primária” e implica numa capacidade de desviar o interesse do seu próprio eu para o bebê<sup>19</sup> (WINNICOTT, 1956/1988, p. 491).

Essa espécie de identificação profunda da mãe com o seu bebê tende a desvanecer-se gradativamente, à medida também em que se estabelece no bebê uma capacidade maior para a integração, levando-o à formação de um si mesmo que adquire

---

<sup>19</sup>Considero importante observar que, para essa condição, a mãe também necessita de uma assistência ambiental adequada comumente em nossa cultura oferecida pelo seu companheiro e idealmente oferecida pelos grupos sociais que frequenta, pela comunidade que integra, pelos sistemas e políticas de saúde, a fim de que se estabeleça em relação a ela uma proteção efetiva e organizada, permitindo a consecução de sua tarefa, levando-a a não temer os perigos externos. A isso se associaria a noção de *outro* em Vigotski.

existência psicossomática, desenvolvendo-se paulatinamente a sua capacidade de relação com objetos.

A técnica advinda da preocupação materna primária que se expressa pelos cuidados suficientemente bons nessa fase inicial é o que possibilita que aquele ponto de gravidade que estava no centro da organização indivíduo-meio ambiente possa se alojar na essência de uma organização pessoal, ao invés de permanecer na periferia dessa organização. O ser humano pode, a partir dos cuidados suficientemente bons, começar a criar uma membrana limitadora que distingue um mundo interno de um mundo externo, que embora distintos não possuirão nessa teoria o caráter de oposição (WINNICOTT, 1968/1975).

A partir dessa noção essencial de preocupação materna primária, as funções da mãe no período inaugural do existir humano são nomeadas por Winnicott pelos conceitos de *holding*, *handling* e apresentação de objetos. Pelo pressuposto de que o bebê tende a vivenciar o amor expresso em termos físicos, a noção de *holding* implica no amparo que ele sente ao ser cuidado na fase de dependência absoluta. Winnicott refere-se muito mais ao conjunto de cuidados que conferem sustentação física e emocional do que propriamente ao alimento e à satisfação na perspectiva biológica.

Essa perspectiva teórica considera que as experiências instintuais ofereçam uma contribuição de valor ao processo de integração, mas ressalta que o ambiente suficientemente bom tem que estar presente o tempo todo através do *holding*, adaptando-se suficientemente bem às necessidades que vão se modificando em cada bebê.

A mãe por essas tarefas vai constituir ou obstruir a tendência herdada do lactente ao crescimento integrado. É necessário que se proporcione a ele um ambiente compatível com suas necessidades e isso inclui o direito dele ser diferente e único. Como a fisiologia e a psicologia nessa fase não se diferenciaram, a provisão suficientemente boa do ambiente humano deve ter por objetivo a proteção das agressões fisiológicas; deve levar em conta a sensibilidade auditiva, tátil, visual do lactente, preservando-o de experiências que possam romper a continuidade de seu ser em formação, sob a forma de invasões ao si mesmo primário.

Ser manipulado é parte do *holding* proposto e o toque suficientemente bom nos cuidados diários pode instaurar a experiência de uma psique habitando o corpo, fundamentando a personalização. Em contraposição a isso se menciona a despersonalização observada nas psicoses, como exemplos de falhas nas provisões

ambientais suficientemente boas. O autor afirma que há prejuízos na constituição do si mesmo dentre diversas passagens de sua obra, dentro das quais destaco a que segue:

Há algumas mães, ou pessoas que cuidam de crianças, que estabelecem bom contato com o bebê como pessoa, mas parecem incapazes de saber o que o corpo do bebê está sentindo ou precisando; de modo semelhante, há outras que são naturalmente boas em cuidados físicos, mas parecem ignorar o fato de que há um ser humano começando a alojar-se no corpo que estão banhando e limpando. Quando aqueles que cuidam de um bebê ou criança pequena possuem este tipo de dificuldade, a criança de que cuidam não pode tornar-se uma unidade integrada (WINNICOTT, 1969/1994, p. 431).

A boa maternagem também supõe tornar real o impulso criativo da criança, apresentando-se a ela e apresentando o mundo de acordo com a necessidade que vem da criança, instalando-se assim a fundamental ilusão no bebê de que ele cria a mãe exatamente quando precisa (WINNICOTT, 1951/1975). Certamente do ponto de vista de todos nós observadores vemos que o mundo é oferecido aos bebês, como o colo, o alimento, a dosagem dos ruídos e da iluminação, etc. Nas fases muito iniciais do desenvolvimento, contudo, do ponto de vista do bebê que é atendido nas suas necessidades, é como se esse mundo precisasse ser apresentado, de acordo com o que ele precisa, aspecto que marca a profunda necessidade do ambiente adaptar-se ao bebê e não lhe impor esforços adaptativos que sobrecarreguem sua condição emocional. Para Winnicott (1967/2005, p. 13, destaques do autor):

A mãe que consegue funcionar com um agente adaptativo apresenta o mundo de forma que o bebê comece com um suprimento de *experiência de onipotência*, que constitui o alicerce apropriado para que ele, depois, entre em acordo com o princípio da realidade. Há um paradoxo aqui, na medida em que, nessa fase inicial, o bebê cria o objeto, mas o objeto já está lá, e o bebê não pode, portanto, tê-lo criado. Deve-se aceitar o paradoxo, não resolvê-lo.

Nessas condições, se a provisão ambiental lhe assegurar estabilidade e não intrusões ou privações, o bebê pode experimentar a continuidade do ser sem rupturas significativas. Esse processo inicia a capacidade do bebê de relacionar-se com objetos. Quando esse tipo de cuidado é sucessivamente falho, ou seja, quando o ambiente lhe é omissivo, negligente ou invasivo, a capacidade da criança em sentir-se real vai perecendo.

Na boa díade mãe/bebê o atendimento satisfatório é algo tão natural que pode passar até despercebido, pois se há uma cena corriqueira no mundo humano é a cena em que um bebê chora ao acordar e é, dentro de alguns segundos, carregado ao colo por uma

mãe ou substituta, que lhe atende, para que ele possa sentir-se existindo, fortalecendo a ilusão de que ele criou a realidade do jeito que precisava. Porém, ao termos o alcance teórico dos efeitos dessa ação do mundo sobre ele, compreendemos que as raízes da possibilidade de sentir-se real e avançar num bom desenvolvimento, com a decorrente utilização de recursos psíquicos demandados no viver criativo e nas aprendizagens com sentido, localizam-se na capacidade da mãe de envolver-se emocionalmente com seu filho e de estar disponível física e psiquicamente para atendê-lo nas suas sucessivas demandas.

Isso se dá originalmente em termos físicos e psicológicos, quando para o bebê ser amado é ser aceito e tudo isso consiste numa experiência promovida pelos cuidados recebidos. O fracasso dessa tarefa em oferecer-se com grande disponibilidade para o bebê é um dos fatores na etiologia das psicopatologias graves. A mãe que atende com sensibilidade a demanda de seu bebê evita que a angústia impensável ao eu incipiente lhe evoque a sensação de estar aos pedaços, ou caindo numa queda sem fim, vivências típicas do estado de desintegração (WINNICOTT, 1962/1990). Colapsos ao longo do desenvolvimento podem ser reedições de desintegrações já vividas que apontam para falhas nos cuidados primordiais.

O sentimento de segurança mediante as adversidades reporta-se a esse período em que o colo e a compreensão da mãe funcionaram como uma espécie de chão firme, conforme a qualidade com que foi oferecido ao bebê. A boa maternagem supõe, pois, o fornecimento de um apoio vivo, estável e contínuo.

Em todo esse processo, se o par mãe-filho funciona bem, o eu da criança fortalece-se porque foi sustentado pelo eu da mãe e isso propicia a experiência do bebê de ser quem ele é. Quando a sustentação do eu da mãe não existe, ou existe de forma frágil e intermitente, a criança não se desenvolve numa história que possa ser sentida como real, criativa e pessoal. O desenvolvimento ao invés de ser pautado pelas necessidades vividas como pessoais passa a ser, então, uma sucessão de reações às invasões externas, resultantes de colapsos ambientais.

A noção de saúde para Winnicott ancora-se, pois, nas experiências em que o ambiente pôde participar sensivelmente da constituição do ser, na medida exata de suas necessidades e adaptando-se a elas, pois somente assim a necessidade mais essencial - a de existir e continuar existindo - pode realizar-se subjetivamente.

Tal processo é mais complexo do que constatar se há ou não cuidados com a saúde física da criança. É importante observar a qualidade dos cuidados nas sutilezas desse

ambiente que incide sobre ela, numa configuração de extrema delicadeza que revela nuances, conforme exemplifica a metáfora do autor:

A continuidade do ser significa saúde. Se tomarmos com analogia uma bolha, podemos dizer que quando a pressão externa está adaptada à pressão interna, a bolha pode seguir existindo. Se estivéssemos falando de um bebê humano, diríamos “sendo”. Se por outro lado, a pressão no exterior da bolha for maior ou menor do que aquela em seu interior, a bolha passará a reagir à intrusão. Ela se modifica como reação a uma mudança no ambiente, e não a partir de um impulso próprio. Em termos do animal humano, isto significa uma interrupção no ser, e o lugar do ser é substituído pela reação à intrusão (WINNICOTT, 1988, p.148, destaque do autor).

Um aspecto dessa teoria que importa sobremaneira à educação, é a tese de que, em alguns casos, o resultado de um ambiente, cujo padrão constante é a privação dos cuidados suficientemente bons ou cuidados que se caracterizam pela invasão, a continuidade da existência sistematicamente interrompida pode levar a criança a defender-se por meio de um processo chamado de mentalização. Nesses casos a mente, como uma especialização da psique-soma, pode passar a desenvolver-se como defesa. Com a hipertrofia dos recursos mentais cognitivos e as funções intelectuais dissociadas das necessidades pessoais, ela não estará a serviço do desenvolvimento do verdadeiro si mesmo e das aprendizagens com sentido, mas tentarão, em vão, fazer as vezes de um ambiente que falhou (WINNICOTT, 1949/1988).

Nessas condições em que a criança usa excessivamente a mente de forma defensiva, ela pode aprender prodigiosamente, porém seu desenvolvimento emocional fica dissociado dos recursos cognitivos que são usados para dar uma aparente independência emocional, substituindo com isso os cuidados que lhe faltam e encobrimo a falta de confiabilidade no ambiente. Por não contar com um ambiente suficientemente bom, o bebê ou a criança, nesses casos, tiveram que contar, de forma pseudoindependente, com as suas funções mentais que têm que desenvolver-se demasiadamente rápido, para dar conta de atender as suas próprias necessidades, antes mesmo de haver uma independência emocional genuína para isso.

Encontramos no pensamento de Winnicott outro tipo de decorrência das vicissitudes da constituição da pessoa frente às demandas internas e externas na inter-relação homem/mundo, que me parece ser de importância ao campo da educação, quando ele diz:

[...] Existe um relacionamento de submissão com a realidade externa, onde o mundo em todos os seus pormenores é reconhecido apenas como algo a que ajustar-se ou a exigir adaptação. A submissão traz consigo um sentido de inutilidade e está associada à idéia de que nada importa e de que não vale a pena viver a vida. Muitos indivíduos experimentaram suficientemente o viver criativo para reconhecer, de maneira tantalizante, a forma não criativa pela qual estão vivendo, como se estivessem presos à criatividade de outrem, ou de uma máquina (WINNICOTT, 1975, p.95).

Abordando essas situações de pseudoindependência ou de submissão, confirma-se que consiste, pois, uma tarefa essencial da mãe (ou substituta) dar condições para a constituição do eu da criança, fortalecendo o si mesmo potencial, atendendo-a no momento em que for necessário, a fim de que se formem pessoas totais e não mentes hipertrofiadas ou psiquismos dissociados da vida somática.

Todas essas considerações do autor absolutamente não visam a culpabilização das mães ou responsáveis por crianças, em nenhuma circunstância, mas, observando-se as suas tarefas e o papel do ambiente, aponta-se para o fato de que a investigação da complexidade do existir humano não se reduz à determinação das forças endógenas, pulsionais/intintuais constitutivas. Muito mais do que a satisfação, o cuidado suficientemente bom promove nos estágios iniciais as tendências integrativas do lactente e o começo da estruturação do eu. O papel do ambiente se omissivo, negligente, intrusivo ou retaliador não sustenta a constituição do si mesmo e os desdobramentos concomitantes da vida simbólica da criança.

Conforme a citação já apresentada anteriormente, ao conceber os distúrbios mentais como conciliações entre a imaturidade do indivíduo e o apoio ou a retaliação das reações sociais reais, o autor especifica que no período de dependência extrema, falhas muito recorrentes podem resultar em “deficiência mental não orgânica, esquizofrenia da infância e predisposição à doença mental hospitalizável” (WINNICOTT, 1962/1990, p. 64). Falhas recorrentes e significativas do ambiente no período posterior da dependência relativa já irão incidir sobre uma pessoa, que foi constituída pelo longo processo anterior de formação do eu, podendo resultar, por exemplo, em neuroses, dependências patológicas, surtos de violência ou posturas psíquicas de arrogância.

No entanto é primordial assinalar que falhas ambientais gradativas do ambiente, além de serem inevitáveis, são também contempladas como fazendo parte do desenvolvimento sadio. Invariavelmente elas ocorrem e seria aborrecedor ao bebê vivenciar eternamente sentimentos de onipotência, a partir do momento em que ele já possui mecanismos que lhe permitem enfrentar frustrações, no confronto com as dificuldades em seu meio ambiente.



### 1.3 A experiência cultural, fenômenos transicionais e simbolismo

Com o foco nas relações inter-humanas as questões de mundo interno/mundo externo são redimensionadas em Winnicott. Ele chama-nos a atenção para a existência de uma terceira área que não é nem o mundo subjetivo da criança, nem o mundo objetivo, mas consiste numa área intermediária, que é o espaço potencial. Neste espaço, onde participam aspectos totalmente subjetivos da criança e também aspectos objetivos da realidade externa, inaugura-se para a criança a possibilidade do brincar, que se expande no viver criativo e em toda a vida cultural do homem.

O autor localiza essa área da experiência no espaço entre o indivíduo e o meio ambiente, aquilo que tanto une como separa o bebê da mãe (ou substituta). Dessa experiência futuramente poderá emergir a capacidade de se lidar com símbolos, um processo que envolve inteiramente os aspectos emocionais da criança que está a amadurecer, em relação direta aos modos como o ambiente e os adultos que o representam são capazes de atendê-la.

No espaço potencial entre a mãe (ou substituta) e o bebê, o objeto transicional entra, muitas vezes inaugurando para o bebê a noção de que a mãe pode ser dispensada em breves momentos.

Esses objetos, comumente conhecidos como uma fraldinha, um ursinho, não são tratados por Winnicott (1951/1975, p. 15), como coisas em si. Ao analisar os objetos transicionais, o autor observa como a criança mostra suas primeiras criações e concepções que são destinadas a cumprir um papel de elo entre a subjetividade da criança e o mundo objetivo. Da perspectiva da criança, é ela quem atribui sentidos altamente subjetivados ao ursinho ou a fraldinha, começando com isso a mostrar como é capaz de brincar. Muito lentamente no seu desenvolvimento ela vai cedendo um espaço para a percepção de uma realidade mais objetiva. Para que isso seja possível, ela já deve ter atingido um esboço de estabelecimento de mundo interno e mundo externo como espaços diferenciados, da mesma forma que a plena onipotência de seu pensamento já é algo que deve ter sido abalada como uma crença absoluta. Esse equilíbrio entre o próprio mundo fantasiado, subjetivo e pessoal e a objetividade do mundo externo e real é o que confere aos fenômenos transicionais o “como se” tão característico do brincar das crianças.

O processo de simbolização para Winnicott vai enraizar-se nos fenômenos transicionais e, assim como a experiência de ilusão /desilusão da criança, eles consistem no ponto nodal de sua compreensão sobre o tema.

A criança, ao ser capaz de simbolizar, já caminhou no processo de amadurecimento emocional, transitando da dependência absoluta que vai do zero aos quatro meses<sup>20</sup>, para a dependência relativa até um ano e meio aproximadamente. Ela já viveu o início do processo de desilusão pelo desmame (a partir mais ou menos dos quatro meses) e o decorrente aumento dos períodos de separação em relação à mãe, podendo então viver a experiência da transicionalidade (a partir mais ou menos dos oito ou dez meses) com o conseqüente início da formação das atividades simbólicas. No curso dessa última fase, a criança já tem condições de possuir melhor distinção entre fantasias e fatos, entre objetos internos e externos, entre o que se cria e o que se percebe, podendo ainda estender essa capacidade à aceitação de semelhanças e diferenças.

Para localizar a raiz do simbolismo no tempo é necessário vislumbramos seu trânsito desde o momento em que ela só pode sentir-se puramente subjetiva (quatro meses), até atingir a plena separação entre a realidade interna e a realidade externa objetiva, fase que se completaria no período em que ela pode caminhar rumo à independência, por volta aproximadamente dos dois anos e meio. Os fenômenos transicionais e os objetos transicionais não são propriamente símbolos, mas começam a cumprir a função de ajudá-las nessa espécie de passagem, que culminará mais tarde com a simbolização propriamente, se tudo correr bem.

O importante é notar que esse ponto de origem do simbolismo conclama pela capacidade que tem o objeto real externo (aquela pessoa ou pessoas que cuidam da criança) para favorecer ou não a capacidade de ilusão necessária. Isso só pode ocorrer nos momentos em que há uma comunhão entre o que a criança necessita e o que essa pessoa responsável por ela é capaz de oferecer. Esse processo de encontro humano supõe a identificação do adulto com as necessidades da criança no início da vida e não o contrário, em que a criança precisaria adaptar-se excessivamente às condições de horários e espaços, entre outras condições dadas pelos adultos, em detrimento das suas possibilidades emocionais.

---

<sup>20</sup>Insisto no esclarecimento de que as idades cronológicas são aqui apontadas com a finalidade meramente didática, uma vez que o amadurecimento emocional considera os aspectos da vida biológica, mas depende inteiramente das experiências relacionais do indivíduo.

A inversão desse processo, em que o bebê ou a criança é que deveriam adaptar-se forçosamente às exigências impostas, como padrão de relacionamento com o mundo, resulta, isso sim, em empobrecimento da vida pessoal. Pela perspectiva da observação do adulto a incapacidade para o brincar, o brincar empobrecido, a ausência de espontaneidade e vivacidade da criança podem ser sinais de que os processos do amadurecimento emocional estejam sendo comprometidos. Essa paralisação no amadurecimento emocional alterará substancialmente a capacidade de simbolização e de crescimento mental integrado da criança, na qual os processos cognitivos estejam a serviço de seu desenvolvimento como pessoa total.

Nas condições de um bom desenvolvimento, o crescimento levará ao estabelecimento do espaço potencial em que o brincar é também o espaço original da experiência cultural. Se as condições ambientais favorecerem a capacidade para o brincar, é possível para o indivíduo viver numa área intermediária “entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais” (WINNICOTT, 1975, p.71). Entre o mundo subjetivamente concebido e o mundo objetivamente percebido, o espaço transicional possibilita a experiência de fenômenos capazes de afirmar a existência humana como criativa e construtora de realidades a serviço de uma vida com sentido.

Todas as crianças estão sujeitas às experiências favoráveis ou desfavoráveis e é importante aqui destacar a atribuição que o autor faz em relação à qualidade ambiental capaz de promover o desenvolvimento, sustentando emocionalmente a criança, para que ela torne-se capaz de vir a simbolizar. Segundo o autor, “a característica especial desse lugar em que a brincadeira e a experiência cultural têm uma posição, está em que *ele depende, para sua existência, de experiências do viver, não de tendências herdadas*” (WINNICOTT, 1975, p.150, destaque do autor).

Nesse sentido, ele indica que o espaço potencial com seus desdobramentos no brincar e no simbolizar da criança ocorrerá invariavelmente “em relação a um sentimento de confiança ligada à fidedignidade da figura materna ou dos elementos ambientais” (WINNICOTT, 1967/1975, p.139).

A conclusão que o autor chega sobre suas próprias descobertas é que, quando o bebê e a criança recebem condições suficientemente boas por parte da mãe e dos cuidadores, eles passam a viver criativamente, a brincar, a simbolizar e a utilizar objetos reais, para fins criativos. Caso não receba essas condições, não existirá área em que se

possa brincar, seu processo de simbolização pode permanecer detido, assim como o enriquecimento da personalidade por meio da experiência cultural.

Por essa exposição, espero ter fundamentado a intrínseca relação entre a capacidade de simbolizar e a vida afetiva dos seres humanos na perspectiva winnicotiana pela qual, conforme as palavras de Dias (2003, p.65, destaque da autora), “conhecer o campo intelectual não é conhecer a ‘psique’ da existência psicossomática”.

Antes de passar às minhas considerações do próximo item, julgo fundamental sintetizar os elementos teóricos de Winnicott que importam à reflexão sobre minha temática, que tomou como eixo a saída de uma visão solipsista sobre o existir humano.

A noção de ambiente não pode ser equivocadamente entendida como designando um mero fator externo da realidade ao qual o indivíduo se adaptaria passivamente ou reagiria uniformemente. O conceito de ambiente em Winnicott tenta suplantar a dicotomia entre o mundo interno e o mundo externo. Relaciona-se a esse amplo conceito a noção de uma área que caracteriza o brincar, o espaço potencial, a conjunção do subjetivo com o objetivamente dado, como uma experiência que sustenta o si mesmo, fazendo a vida valer a pena. A ênfase na dependência deve configurar que há necessidades emocionais humanas, dentre as quais a experiência de ser ocupa centralidade teórica.

O ambiente é uma instância de sustentação da dependência e dá condições para que seja possível ao indivíduo agir, criar, simbolizar, com a participação inalienável do mundo, adaptando-se a ele, mas, em condições de boa saúde, sem que se perca a experiência de que a vida lhe pertence, e sem ainda que se perca demasiadamente a espontaneidade. A originalidade de Winnicott, em relação a outros psicanalistas, é que, ao introduzir novas categorias de objeto, ele se afasta da perspectiva de que as relações **com** o objeto (que não são propriamente as relações **de** objeto tradicionalmente descritas) independem ou dependem quase nada das qualidades reais de quem ou daquilo que se apresenta no mundo como um *outro*.

Os distintos modos de relação do eu que se constitui com o mundo e no mundo não dependem só daquilo que a criança traz endógena e hereditariamente. Esses modos em que o *outro* é buscado (no início sem saber sequer que há um *outro*) dependem da qualidade das relações e das maneiras como as “reações sociais reais que podem ser apoiadoras ou retaliadoras” (WINNICOTT, 1963/1990, p. 200, 201) incidem sobre o bebê e a criança.

É imprescindível destacar, mais uma vez, que esta perspectiva teórica não atribui as dificuldades para a simbolização a problemas advindos da própria criança, mas a abordagem carrega um potencial de esperança transformadora pela atribuição que é dada as modificações possíveis no ambiente humano, como fatores capazes de levar à retomada do desenvolvimento emocional, desde que se identifique o momento evolutivo em que esse processo ficou detido, por falhas na provisão ambiental. Isso requer a atitude atenta aos modos de relação da criança com o *outro*. Por decorrência, esta reflexão leva a apontar para um campo social de inserção da psicanálise para além da clínica que é sua origem e fundamentação. Nisso consistiria minha argumentação para a necessidade de um diálogo com os educadores sobre as necessidades emocionais primitivas do ser humano nos espaços sociais constitutivos dos seres aprendentes.

#### **1.4 Considerações sobre provisão ambiental suficientemente boa nas creches, bercários e escolas de Educação Infantil**

Partindo-se do reconhecimento científico de que a provisão ambiental suficientemente boa possa ser amplamente concebida nos contextos sociais além da família, essa teoria disponibiliza elementos conceituais capazes de criar reflexões, para se promover condições favoráveis ao desenvolvimento dos seres humanos e de forma correlata prover ações que tenderão a evitar a detenção dos mesmos. A citar um exemplo de estagnação do desenvolvimento nessa perspectiva de falhas ambientais, encontram-se as chamadas dificuldades de aprendizagem ou deficiências intelectuais que preenchem estatísticas alarmantes em nosso meio educacional.

Derivando os princípios básicos da tese de Winnicott sobre a constituição do si mesmo e a decorrente participação do ambiente humano nessa constituição, parece-me plausível que a atual organização social que dá origem a diversas instituições responsáveis pelos cuidados de bebês e crianças ocupe-se das reflexões trazidas pelo autor.

Ele próprio procurou no par mãe-criança “os princípios básicos sobre os quais deve fundar-se o nosso trabalho terapêutico” (WINNICOTT, 1960/2005, p. 28). Por que não procuraríamos nesse mesmo par os princípios básicos de ações, intervenções e

significações sociais, como responsabilidades de todos aqueles que se incumbem hoje dos primeiros cuidados com a infância?

Mais uma vez utilizando-me das palavras desse autor, avalio que devemos observar a constituição do eu e suas decorrências em referência “à posição, no tempo e no espaço em que [cada criança] veio ao mundo” (WINNICOTT, 2002, p 80,81).

No tempo presente e na sociedade que formamos, seria lamentável nos alienarmos do amplo panorama social que delega a responsabilidade da formação dos seres aprendentes ao campo da Educação Infantil, uma vez que a mulher está fortemente inserida no mercado de trabalho, compartilhando a função dos cuidados iniciais em relação ao seu filho com instituições competentes. Da mesma forma, seria lamentável aos educadores ignorarem os postulados científicos da psicanálise que interrelacionam os meandros da constituição do ser com o desenvolvimento da potencialidade para o aprender.

Vivemos um grave risco de assistirmos, de braços cruzados, a lógica da linha de produção capitalista transposta à educação de bebês e crianças, item em relação ao qual me estenderei um pouco na parte V deste trabalho, quando tentarei refletir sobre a relação entre práticas sociais, pautada que estou pela voz de Vigotski, e pela continuidade do ser segundo a voz de Winnicott.

Parece-me urgente, para esse propósito, pensarmos na derivação do que Winnicott nos diz a respeito da preocupação materna primária, apresentada originalmente como uma possibilidade requintada de identificação da mãe com seu bebê. O autor sugere o sentido essencial da capacidade de identificação de um adulto em desviar o interesse do próprio si mesmo na direção de alguém dependente circunstancialmente, para colocar em foco as suas demandas. A conjectura é que essa particular possibilidade de identificação empática, que se diferencia das identificações projetivas<sup>21</sup> ampla e tradicionalmente descritas na psicanálise, diz respeito muito mais às qualidades psíquicas do adulto, que pode ou não tornar-se capaz de acolher, sustentar e atender à necessidade de um ser dependente, do que ao fato de ser a mãe a única pessoa capaz de conseguir entender as necessidades do bebê nas suas manifestações afetivas.

Partindo do paradigma da dependência e dos estados primitivos do desenvolvimento emocional, observamos que a mãe ou substituta conformam a categoria

---

<sup>21</sup>Essa expressão foi introduzida por Melanie Klein (1946/1982) para referir-se ao um mecanismo em que o sujeito por meio de fantasias introduz a sua própria pessoa de forma total ou parcial no interior do objeto da relação para o controlar, possuir ou lesar. Definições segundo Vocabulário da Psicanálise (LAPLANCHE; PONTALIS, 1991).

conceitual ligada à noção de ambiente, podendo encontrar-se melhor ou pior preparado para a tarefa de participar da constituição do eu emergente.

Concordando com Winnicott sobre a importância da provisão ambiental suficientemente boa para a sustentação do ser como condição necessária à constituição do eu, ao estabelecimento das capacidades para o criar, brincar e simbolizar, entendo que enfatizar o ambiente e a dependência, abre uma perspectiva de diálogo necessário com os educadores.

Relaciono, portanto, algumas possibilidades ambientais que parecem apoiar-se num estatuto teórico que valoriza o papel do ambiente humano constitutivo, de maneira que nem à antropologia e nem à sociologia caberia fazê-lo com essa especificidade, restando, então, aos psicanalistas, apropriando-se integralmente de sua identidade, dialogar com outras comunidades científicas sobre as seguintes indagações:

- Como prover adultos com tempo, disponibilidade física e emocional e inclinação para saber o que o bebê e a criança precisam?
- Como prover a garantia de continuidade do ambiente humano e não humano que permitam ao bebê e à criança a processual possibilidade de crescimento integrado?
- Como prover a experiência de confiabilidade que torna para o bebê e a criança a atitude do adulto previsível, instalando-lhes a experiência de estar em segurança?
- Como prover a adaptação gradativa do meio ambiente às necessidades do bebê e da criança na sua singularidade, regulando as exigências e demandas, conforme o que lhes é suportável emocionalmente em cada momento do desenvolvimento?
- Como prover a sustentação emocional para que aquelas crianças, já capazes de suportar frustrações, possam fortalecer-se com o alívio e transformação da dor e ansiedade?
- Como prover a concretização do impulso criativo do bebê e da criança, permitindo-lhes, tanto quanto possível, que elas encontrem uma presença responsiva e genuinamente interessada na medida de sua busca?
- Como prover a manutenção de um contato humano vivaz com a criança sem submetê-la a ausências e privações por um tempo acima de sua capacidade de conservá-lo na lembrança?

- Como prover a recepção e proteção que neutraliza o caráter retaliatório dos medos e ataques da criança, sobrevivendo às manifestações de seu ódio?
- Como prover a sustentação para que a ilusão de onipotência se transforme apenas em ilusão com o aumento paulatino e crescente de contato com a realidade compartilhada?

Concluo essa seção com a ideia de que não parece haver sucesso nos esforços de capacitação dos adultos para essas tarefas de promover as condições favoráveis ao desenvolvimento, para a formação das mentes e para a capacidade de simbolização, apenas pela informação intelectual desses *outros* que incidem sobre o bebê e a criança. Conectar-se com as necessidades primitivas de um ser humano é evidentemente algo mais complexo do que o mero preparo cognitivo pode propor. Supõe a possibilidade de se construir compreensões profundas sobre a própria vida emocional e as motivações, por vezes inconscientes, que subjazem às relações inter-humanas. Trata-se talvez de instalar-se entre os educadores algo aproximado à cultura estética, tal qual Schiller (1995, p. 18) especifica como sendo “aquilo que deve conduzir a natureza humana à plenitude de seu desenvolvimento, à conjunção de suas forças sensíveis e racionais”.



## PARTE IV

*O homem retrata-se em seus atos, e que figura é esta que se espelha no drama dos nossos dias! Aqui, selvageria, mais além, lassidão: os dois extremos da decadência humana (Schiller, 1995, p.35).*

### **O OUTRO NA ORIGEM DO EU: OBSERVANDO AÇÕES, INTERVENÇÕES E SIGNIFICAÇÕES SOCIAIS**

Visando atribuir consistência ao exame teórico em andamento, tomarei agora alguns casos exemplares de algumas crianças, esclarecendo que tais casos foram avaliados e acompanhados à luz da psicanálise num outro momento, diferente deste em que se realiza a presente pesquisa teórica.

A partir da intertextualidade entre os autores eleitos, e ciente da possibilidade de comunicação parcial entre os diferentes paradigmas, tento explorar a possibilidade de um diálogo transdisciplinar, apresentando, assim, a proposição na qual consiste propriamente a minha tese.

Ao mencionar o caso de um bebê e sua mãe nos primeiros dias depois do parto, assim como o caso de Rosa, que se seguirá a esse, ou ainda, posteriormente, as breves menções a Ítalo, Jorge e Túlio<sup>22</sup>, tenho consciência de que tanto deverei aos psicanalistas a apresentação de um estudo clínico mais completo das tramas psíquicas inconscientes que os constituem, como estranharão os educadores o fato de que as ilustrações não sejam somente retiradas dos contextos educacionais. Volto a lembrar ao leitor que o propósito desta discussão teórica, ilustrada pelos recortes dos exemplos examinados, é derivar ressignificações sobre o papel do *outro* na formação do eu, a partir da reflexão sobre os contextos ambientais em que essas crianças se constituíram em suas histórias existenciais.

---

<sup>22</sup> Nomes fictícios

Assim, espero chegar a uma compreensão mais clara sobre a função e os cuidados dos pais, terapeutas e educadores como representantes da cultura que incidem sobre a psique-soma da criança, participando de sua constituição como pessoa e do desenvolvimento de suas potencialidades humanas.

Para tanto, afirmando minha interlocução com os educadores, utilizo noções depreendidas das leituras de Vigotski, das quais destaco o conceito de **proto-nós**, o bebê concebido como **maximamente social**, na ampla conceituação de **mediação social semiótica**, em um exercício de expansão compreensiva sobre o tema.

## **1. Raíssa: uma relação vitoriosa**

Raíssa fora um bebê prematuro com baixo peso, cujos episódios de anoxia ao nascimento exigiram os cuidados intensivos de uma unidade neonatal, sobretudo, pela dificuldade respiratória observada. Primeira filha de um jovem casal foi desacreditada por parte do corpo clínico, que comunicou à família nunca ter sobrevivido naquele hospital um recém-nascido em semelhantes condições de saúde. A família fora alertada nessa ocasião que o quadro, considerado gravíssimo, implicava, no caso de sobrevivência do bebê, em riscos de diversas deficiências: intelectual, auditiva, visual ou motora.

O casal, cercado do acolhimento afetivo da grande família e de amigos, foi capaz, contudo, de sustentar a esperança nas suas próprias forças de vida e nas do bebê, tolerando a angústia e transformando-a pela própria capacidade de se atribuir novos sentidos aos recorrentes anúncios por parte do corpo clínico de uma morte antecipada, que enfim não se realizou.

A presença de diversas pessoas do grupo familiar e de amigos dando acolhimento compreensivo a essa mãe, e a presença desta última disponível à sustentação emocional da filha, apesar da experiência de profunda turbulência afetiva, permitiu que a mesma se oferecesse à criança, para enxergar a necessidade singular que seu bebê apresentava, para poder utilizar-se, inclusive, das suas funções elementares, numa perspectiva de construir seu ser, um eu enraizado na unidade psicofísica, a partir do qual as funções psíquicas superiores do aprender, falar, ler e escrever se constituiriam.

Para além e apesar das intervenções médicas acompanhadas de um sentido de desesperança, o cuidado da mãe expressou-se por meio da permanência estável ao lado da filha, na qual dialogava com ela, num pleno e destemido estabelecimento de contato emocional.

Ao perceber que sua filha já se tornava capaz de procurar pelo alimento via oral, mas não conseguia sincronizar a sucção, respiração e deglutição, a mãe num gesto espontâneo e criativo, porém imbuído de uma intenção, atenção e disponibilidade imensa em atendê-la em sua necessidade específica, passou a ritmadamente acariciar seu bracinho, observando surpreendentemente que o bebê passava a ganhar com isso um ritmo próprio, pautado no ritmo oferecido pelas carícias maternas que afortunadamente foram aos poucos lhe permitindo sugar, engolir o leite e respirar. Ritmo que lhe era alavancado a partir de fora (sem que Raíssa soubesse), por um *outro*, pelo ambiente humano, numa vivência indiscriminada por parte do bebê do que seria efetivamente a externalidade, a verdadeira alteridade ou do que seria mesmo o próprio ambiente.

Aqui Raíssa não estava ainda apropriada de seu eu, mas, segundo Vigotski (1932/1996), estava imersa na experiência de um proto-nós. Raíssa estava receptiva e não encapsulada em si mesma, por isso pôde encontrar o que necessitava. Necessitava do *outro* e buscava pelo *outro*, numa espécie de vivência daquilo que o mesmo autor chama de estar em comunidade psíquica com a mãe. O resultado desse processo é que o verdadeiro encontro humano garantiu-lhe não apenas a vida, mas a vida com riqueza e qualidade, pois contrariando todo o prognóstico dos médicos, o bebê desenvolveu-se sem as sequelas previstas e anunciadas defensivamente como sentenças de morte por parte dos profissionais.

Podemos também dizer que o bebê foi sustentado pelo gesto da mãe, a fim de tornar-se capaz de respirar, sugar e deglutir, num modo de relação com o objeto que foi se configurando como subjetivo, num encontro humano suficientemente bom, pois quando perdia o ritmo de suas funções fisiológicas, suas necessidades não caíam no vazio do desencontro. De acordo com Winnicott (1970/1994, p. 209, destaque do autor), “a base de um *self* se forma sobre a base de um corpo, que, sendo vivo, não apenas tem formas, mas também, funções”.

O fato é que Raíssa buscou e encontrou-se com alguém que pôde atentamente responder-lhe com o gesto humano de uma carícia ritmada, construindo-se aí um caminho diferenciado não apenas para o seu respirar, sugar ou engolir o alimento, senão para o seu

existir, para a construção do si mesmo a partir de uma dada condição singular de suas necessidades. Ela pôde contar com um *outro*, qualificado no sentido da sensibilidade e responsividade às suas necessidades que, uma vez afetando-a desde a origem, ao oferecer-lhe determinadas qualidades de atendimento, garantiu-lhe sua existência.

Da perspectiva psicanalítica, observo nesse exemplo a anterioridade da identificação empática da mãe que pôde captar a necessidade da filha, em relação à possibilidade desta de incorporar elementos do mundo externo (a partir mesmo do próprio ar e alimento), incorporando concomitantemente os cuidados maternos que lhe serviriam como bases para futuras identificações.

A qualidade dessa relação inicial da mãe, pautada em sua inclinação a identificar-se com as necessidades do bebê para poder atendê-las, manteve-se consistente e permanente ao longo dos primeiros meses de vida de Raíssa. Ao longo de todo o primeiro ano de vida, na experiência de ser com alguém, o bebê aprendeu, em decorrência, a sorrir com esse alguém, a bater palminhas, a falar, a andar, a ler, escrever, numa expansão que permanece hoje dentro das vicissitudes de um viver (psicofísico) saudável que contempla as dificuldades comuns e inerentes à condição humana, não tendo, porém, se confirmado nenhuma das deficiências anunciadas no mau prognóstico, por ocasião de seu nascimento.

Esse exemplo põe em visibilidade a função do *outro* na origem de um eu nascente e serve-me para explorar o desenvolvimento da sua especificidade constitutiva. Na ampla contextualização do conceito de mediação social semiótica, localiza-se o valor dado por Vigotski às ações, intervenções e significações sociais que incidem sobre o ser humano nos momentos primitivos de sua constituição, uma vez em que esta é concebida teoricamente pela abordagem em questão como um período em que o bebê é maximamente social, o que me leva, nesta tentativa de diálogo transdisciplinar, a valorizar o seu conceito de proto-nós para a finalidade desta discussão.

Frente ao entrelaçamento profundo existente entre o psíquico e o social, para Vigotski, o intrapsíquico como uma interioridade é resultado de um longo processo de desenvolvimento que depende do papel do *outro*, fator do qual não se isolará jamais, pela sua própria gênese. A perspectiva sobre a constituição da criança nos estados mais primitivos do seu desenvolvimento aponta para esse momento em que ainda não há mundo interno ou pessoal estabelecido. No lugar disso, a experiência de um proto-nós, dá ao bebê uma espécie de consciência primária de estar em comunidade psíquica com a mãe, e isso antecede à consciência posterior de um eu.

O bebê vive estreitamente ligado a ela nos meses posteriores ao nascimento, estado esse que o torna maximamente social, embora possua paradoxalmente a mínima capacidade de comunicação social por meio da linguagem. Nesta vivência o bebê não reage simplesmente a um mundo inanimado de estímulos, mas, pela mediação de outras pessoas, estabelece contatos que podem ser íntimos com a comunidade que o rodeia, captando os matizes afetivos circundantes. No início da vida o eu e o *outro*, entendidos como constituindo uma estrutura única, permite que se observe a assertiva de Vigotski, quando afirma que os bebês maximamente sociais vivem mais nos *outros* do que em si mesmo, podendo apenas num desenvolvimento posterior viver no seu eu, como um desdobramento da experiência do proto-nós.

Com o pressuposto de que as relações físicas entre as pessoas convertem-se em relações semióticas dentro da pessoa, desejo destacar que a função do *outro* na vigência do proto-nós ganha aqui suma importância.

O *outro* pelas ações e significações transforma uma função natural em algo humanizado, ainda que o bebê não saiba o que é o eu ou que é o *outro*, pois vive a experiência do proto-nós. O psíquico e o social, não sendo fatores oponentes, nem coincidindo como sinônimos constituem uma unidade que apresenta o entrelaçamento profundo entre os aspectos que compõem a multiplicidade dos fatores da totalidade.

O aspecto da internalização ou conversão como ponto nuclear desse processo implica transformações que vão desde o ponto em que a experiência de uma operação externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente, resultando em uma verdadeira criação que se baseia em experiências históricas. Dessa maneira os processos interpessoais, tais como o ritmo de uma carícia, no caso de Raíssa, passam a ser transformados em processo intrapessoal, como resultado de experiências vividas por efeito das relações entre os homens.

Parece-nos que os próprios conceitos de mediação social e de conversão ou internalização corroboram para que se desvaneça a dicotomia eu e *outro*, mundo interno e mundo externo, sobretudo nos estados primitivos da formação da pessoa.

Essa abordagem histórico-cultural, que já forneceu elementos para fazer dissipar a dicotomia entre o biológico e o cultural, redimensiona por sua vez a compreensão sobre outros aspectos, chegando a apontar para os nexos que unem o ensino e a aprendizagem, a fim de que esses pólos não sejam concebidos separadamente, como se pudessem se isolar enquanto aspectos interdependentes, fragmentando a apreensão da realidade investigada.

Verificamos também que, pelos conceitos destacados, o autor traz uma dimensão que nos afasta de enxergar tanto as funções elementares como as funções psíquicas superiores como aspectos a-históricos, afastando-nos ainda da noção de que poderia haver um psiquismo autoengendrado por determinações biológicas ou constituído de forma isenta dos eventos supraindividuais. O exemplo de Raíssa, um bebê que pôde contar com a presença humana de uma mãe qualificada, parece legitimar essas hipóteses.

Tal legitimação somente traz mais interrogações sobre os meandros desses processos. Se o bebê já nasce imerso nas mediações sociais existentes em seu entorno e é altamente receptivo a elas, quais seriam as determinadas condições e qualidades nas relações com o *outro* que seriam mais favoráveis à constituição efetiva do eu e das funções psíquicas superiores? Quais vicissitudes relacionais ocorreram naqueles casos em que certas crianças parecem ter sido detidas no desenvolvimento de suas potencialidades humanas?

Com esses elementos teóricos e as indagações pertinentes, estamos agora em condições de enunciar a tese que defendo nesta investigação, conforme fundamentação que apresento nas seções subsequentes:

- Há no início da vida um período de vulnerabilidade máxima do ser humano em relação à função constitutiva do *outro* sobre ele. Esse período coincide com o momento da constituição do eu e da origem de suas funções implicadas na simbolização e aprendizagem.

Isso alerta para o caráter particular dos **mediadores sociais** que incidem também de forma máxima sobre a formação do bebê e da criança pequena, uma vez que determinadas qualidades do ambiente podem resultar em condições promotoras ou detentoras de desenvolvimento.

Em alguns casos a “criança que não aprende” pode estar manifestando a precariedade da constituição de seu eu, por insuficiências advindas da relação com o *outro* na vigência do **proto-nós**, momento em que os processos de simbolização não puderam se constituir como marca inalienável da potencialidade humana.

Nessa compreensão, os espaços sociais geradores de significações e produtores de subjetividade demandam a especificidade de uma reflexão e preparo por parte daqueles que participam de forma mais direta da constituição de vidas psíquicas que emergem da existência psicossomática.

Refletindo sobre o solipsismo, o que nos ensinam Raíssa e sua mãe e aprendendo com esses dois autores - Vigotski disposto a valorizar a vida social e a compreendê-la na gênese do desenvolvimento cultural da criança, e Winnicott valorizando a dependência emocional do bebê em relação ao ambiente, parece ser que ambos colocam ênfase da especificidade da existência humana no aspecto relacional. Cabe-me, no entanto, marcar diferenças teóricas substanciais entre os enunciados dos distintos autores que esta pesquisa aproximou por razão de suas ênfases na relacionalidade:

- A noção de *outro* em Vigotski parece designar um espaço/ tempo social e não se refere tanto ao *outro* imediato e presente, mas é uma categoria conceitual suprassituacional e supraindividual que envolve toda a vida social semiótica na qual o indivíduo está imerso, constituindo-o como um sujeito que brinca, fala, simboliza pelo efeito das relações vividas. Pelo conceito de mediação social semiótica, o autor suplanta a dicotomia mundo interno/mundo externo, afastando-se evidentemente do solipsismo e põe em visibilidade as práticas sociais constitutivas da subjetividade. Pela valorização do fator externo, contudo, o social em Vigotski não permite levar à noção de moldagem do psiquismo, pois há diferentes possibilidades e condições para o sujeito realizar seus processos de internalização ou conversão.
- Em Winnicott a noção de *outro* alude ao conceito de ambiente como instância que atende a dependência humana, sustenta o ser e a continuidade do ser. Nessa instância que não é nem interna, nem externa configuram-se distintos modos de relação do bebê com o mundo, pelas categorias de objeto subjetivamente concebido, transicional e objetivamente percebido, nas quais participam aspectos inerentes ao bebê em dependência aos aspectos que caracterizam a provisão de atendimento às suas necessidades emocionais. A provisão ambiental suficientemente boa é condição inextirpável para a constituição do ser que brinca, fala, simboliza e localiza-se no espaço da experiência cultural. A valorização do fator externo na formação da vida emocional em Winnicott, mediante a necessidade de subjetivação das experiências vividas adverte, contudo, para o fato de que a adaptabilidade ao ambiente não leve à perda demasiada da espontaneidade.

Em minhas considerações, sujeitas evidentemente ao debate, abre-se a partir do levantamento dessas premissas uma prospecção de responsabilidade social maior ao estatuto teórico que remete à compreensão do *outro* em ambas as abordagens. Analista, terapeuta, pai, mãe e educador, representantes de uma cultura incidem sobre o corpo de uma criança, e participam por isso da formação de um eu que vive, comunica-se, aprende e se afirma no pleno exercício da continuidade do ser, conforme for atendido em suas necessidades e conforme elas são sentidas e significadas desde o início.

As abordagens de Vigotski e Winnicott são evidentemente muito distintas, e sempre esteve longe da intenção desse trabalho equiparar as teorias ou equacioná-las em um pobre exercício epistemológico, mas observo que ambas marcam uma posição teórica muito diferente em relação a outro paradigma psicológico ou psicanalítico que atribua à vida instintual/pulsional da criança, ou aos seus aspectos orgânicos e biológicos, as vicissitudes do desenvolvimento e da aprendizagem.

Sem conceber a mediação de um *outro*, que contextualiza a vida social dos sujeitos e os constitui pelos signos, no dizer de Vigotski, qualquer compreensão tenderá a escapar do foco relacional.

Da mesma maneira, resulta empobrecedor desprezar que os modos de relação **com** o objeto (subjetivamente concebido, transicional, objetivamente percebido) supõem a participação efetiva das qualidades das presenças vivas reais de um *outro* que incida sobre a formação do bebê no longo período de dependência humana, conforme descreve a psicanálise de Winnicott.

A ilustração com o exemplo de Raíssa visou elucidar como a formação de um eu desde a origem apresenta-se na dependência inexorável do *outro* que participa dos modos de relação do bebê com o ambiente. Alguém que não é meramente uma tela de projeção de fantasias, mas imbuído de qualidades que se expressam no atendimento ou não das necessidades singulares de cada criança.

No campo da saúde ou no campo educacional como espaços sociais construtores de subjetividade, a sensibilidade e a responsividade do adulto não deveriam ser atribuições fortuitas, mas fatores externos a serem construídos e desenvolvidos por aqueles cuja categoria social e profissional revela um papel constitutivo de valor imprescindível na formação das gerações.

Da mesma forma como parece ser irrefutável que entrem, como inscrições primitivas da identidade de uma criança as condições limitantes de um baixo peso ao



nascer, as consequências de um nascimento prematuro, de uma configuração genética específica ou ainda uma lesão cerebral identificada, todos esses fatores não são possíveis de serem concebidos, sem que se observe a qualidade da provisão ambiental recebida na história de seus encontros e desencontros inter-humanos.

Segundo Winnicott, não é possível negligenciar se esta provisão dá ou não sustentação emocional para o que se passa. Segundo Vigotski, não se negligencia igualmente qual o sentido e significado que atribui o *outro* que circunda, afeta e constitui a criança, uma vez que observamos que este fator externo (o mediador social) pode ser decisivo para a construção de uma vida plena de sentidos e para a construção e boa utilização das chamadas funções psíquicas superiores.

Aqueles fatores biológicos e constitucionais, embora não possam jamais ser negados, parecem poder ser transcendidos pelo esforço humano de um *outro*, de uma equipe de muitos *outros*, de uma instituição formada por vários grupos de *outros*, de um sistema e de uma sociedade com políticas de saúde e educação que estejam efetivamente disponíveis e que sejam capazes de criar caminhos diferenciados para o viver e o aprender.

Estes caminhos emergirão de um mundo humano, onde o olhar social singularizado para cada situação seja capaz de se construir integralmente ali, onde a criança está apresentando sua necessidade que, seja qual for, apenas por existir será sempre especial.

## **2. Rosa: dificuldade de aprendizagem, precariedade na constituição do eu e a retomada do crescimento**

Rosa fora um bebê que, logo ao nascer, recebera o diagnóstico equivocado de uma síndrome genética. Como é recorrente ocorrer nesses casos, a mãe respondeu a essa comunicação com uma reação depressiva que resultou numa espécie de retração afetiva em relação à filha, dando consistência a um padrão de contato com ela que se resumia num cuidado primoroso quanto aos aspectos físicos. Porém, pela impossibilidade de receber a sustentação emocional necessária que lhe abrisse as portas para viver sua dor com maiores recursos, a mãe distanciou-se psiquicamente da filha, deixando de enxergá-la como alguém com quem poderia interagir e dialogar nas formas corriqueiramente humanas.

“Eu não falava com ela”, disse-me a mãe, tristemente. “Só na minha cabeça!”, concluiu. É evidente que a questão aqui não se trata apenas de falar ou não falar, mas da qualidade de um contato que ficou prejudicado, impedindo que a comunicação profunda entre mãe e filha pudesse ocorrer e que a fala espontânea e transformadora, pudesse mediar a relação, possibilitando o crescimento de ambas, como ocorre na maioria das relações comuns entre as mães e seus bebês.

Rosa foi para o berçário antes de completar um ano e lá a instituição repete o distanciamento da vida psíquica do bebê, cuidando de suas necessidades físicas, mas negligenciando o sentido mórbido de sua fuga das relações inter-humanas. Ela vai se tornando o bebê bonzinho que dorme o dia todo, oferecendo pouco trabalho aos educadores da instituição que, provavelmente ocupados com as demandas mais evidentes em relação aos bebês acordados e barulhentos, perpetuam por mais tempo o movimento de refúgio autista de Rosa, sem atribuir-lhes o significado capaz de transformar o destino que já começava a solapar o desenvolvimento e as aprendizagens dessa criança. Para eles, Rosa era apenas o bebê bonzinho e dorminhoco. O tempo passou e somente com dois anos de idade Rosa dorme pela primeira vez à noite, ficando acordada durante o dia, data essa mencionada pela mãe como um marco importante da história da criança.

Em meio à complexidade das emoções e aos aspectos inconscientes desses pais extremamente dedicados e interessados na saúde da filha, imersos que estavam em uma grande dor por não sentirem que geraram a filha de suas idealizações, iniciou-se uma peregrinação e uma busca inglória por geneticistas e neurologistas que lhes trouxessem, através de um diagnóstico, um caminho esperançoso para o desenvolvimento de Rosa. Com seis anos ela chega para uma avaliação psicanalítica, apresentando um importante atraso generalizado no desenvolvimento, falhas na constituição do si mesmo que se evidenciavam por grandes dificuldades para o brincar criativo, para a aquisição da linguagem, da simbolização e do pensamento.

Conjecturo a partir desse breve recorte de sua história que, entrelaçadas às especulações sobre sua síndrome, diversas dimensões emocionais e sociais também concorreram para a especificidade de seu desenvolvimento e aprendizagem. Estes não se apóiam de forma isolada na configuração genética que constitui Rosa, mas sobre sua síndrome de causa biológica se construíram também sentidos emocionais e significados sociais relevantes e imprescindíveis para a compreensão de sua totalidade como pessoa.

Analisando as condições reais de existência nas quais Rosa, desde o nascimento, passou a constituir-se como pessoa, observamos que ansiedades associadas às hesitações, oscilações e incertezas que cercam a busca de um diagnóstico de uma criança tida como diferente, partem também muitas vezes das relações com os serviços de atendimento de saúde, como grupo social capaz de gerar certos significados e sentidos, afetando o psiquismo dos pais e da criança envolvida, a ponto de participarem de sua constituição.

Confunde-se, desde esse momento, a identidade de uma criança com o seu diagnóstico, como se o encontro com o diagnóstico preciso fosse também oferecer o desenho de um perfil identitário, abarcando todas as sutilezas e riquezas que envolvem a sua formação.

Não obstante essa confusão construída socialmente que corrobora as profundas angústias dos pais, há o sentimento de impotência, que passa a configurar quadros depressivos de gravidades variadas, refletindo uma luta sofrida contra uma suposta culpa que representa algo muito maior do que apenas a fantasia psíquica destrutiva de “estragos” provocados no filho, como manifestações de suas pulsões de morte.

Na interlocução com os educadores considero que esse exemplo permite demonstrar como o valor semiótico na teoria de Vigotski não tem relevância conceitual acessória na configuração do papel do *outro* constitutivo da criança, mas, pelo contrário, vemos que o signo, para o autor, confere qualidade também às ações dos homens e é fundante da própria humanização.

Se Rosa não podia ser embalada com o sentido de um verdadeiro contato e pela palavra de uma mãe que se encontrava aterrorizada por suas angústias, ela também, por consequência, não viria a ser, não viria a falar. Se seu silêncio autístico era confundido com a bondade de um bebê que só quer dormir e com isso poupava os adultos, ao seu redor, do intenso trabalho de construção psíquica que supõe vivacidade, barulho e demandas constantes em relação aos adultos, como ela entraria na dança dos gestos e dos signos humanizantes?

Instala-se em situações como essa uma privação essencial das condições humanizadoras de um ser. Ao não contatarem profundamente com Rosa, e ao não falarem com ela, ninguém de fato esteve integralmente ali, de fato, na relação, de acordo com o estatuto teórico de um *outro* que humaniza por meio do gesto carregado de determinados sentidos e da palavra, constituintes da subjetividade e das funções psíquicas superiores, como diz Vigotski.

Da parte do berçário, a suposta falta de apropriação sensível e teórica sobre as necessidades de um bebê e a insuficiente formação dos cuidadores/educadores, para o desempenho das suas funções constitutivas das vidas afetivas que ali estão sob suas responsabilidades, indica que há espaços geradores de significações e produtores de subjetividades que, ao interpretarem a criança a partir de determinados significados (o bebê bonzinho e dorminhoco), podem assumir posturas que contribuem para a detenção de seu desenvolvimento e suas aprendizagens.

Isso põe em pauta a força constitutiva das posturas e interpretações que advém dos *outros*<sup>23</sup>. De todo modo, as interpretações que acompanham as ações do *outro* parecem carregar um caráter de edição das vidas erguidas com bases no psicossoma. Esse caráter de edição não possui valor conceitual secundário na função do *outro*, mas mostra-se aqui em seu aspecto nuclear e essencial, de onde afirmamos a assertiva de que o *outro* também edita vidas afetivas e, a seu tempo, suas capacidades simbólicas ou deixa nelas lacunas, no caso de haver descuidos, negligências ou certas interpretações dentro dos espaços sociais em que vive a criança.

Essas interpretações, se equivocadas, entremeadas com posturas e ações efetivas podem resultar em desenvolvimentos detidos que se configuram, por exemplo, nas aparentes incapacidades para brincar, falar, pensar, simbolizar, como potencialidades humanas que podem não ter sido editadas nos períodos em que os desenvolvimentos biológicos da criança já o permitiriam, por circunstâncias em que os responsáveis pelos

---

<sup>23</sup>Menciono aqui, a título de um maior número de exemplos, o caso de Jorge e de sua mãe que relatava com estranhamento e pavor um comportamento do filho. O comportamento de Jorge foi mexer um dia as mãos da maneira típica e comum aos autistas. Em nosso encontro ela surpreendeu-se quando, para tentar ampliar a compreensão sobre o que ocorria, eu lhe perguntei:

- Percebo que você assustou-se com seu gesto, mas será que naquela hora, não seria um jeito de Jorge chamar por você? - De te querer mais perto e não ter palavras pra mostrar o quanto ele precisa ser visto e olhado por alguém?

Dias (2003) nos diz a esse respeito que a mãe, quando olha para o bebê, reflete pelo próprio olhar e pelo seu rosto o que ela vê. O bebê, então, vê a visão que sua mãe tem dele mesmo. Nisso consistiriam as bases fundamentais do sentimento de existir. E, citando Winnicott, a autora reforça: “Quando olho, sou visto; logo existo” (WINNICOTT, 1967/1975, p.157).

Lembro-me também de Túlio, que aos três anos de idade ainda não falava, e de sua mãe aflita numa relação perturbada e marcada por muitos desencontros. Ela me dizia, com profundo desespero e verdadeiro medo da loucura que seu filho tinha ficado bravo e batido com a cabeça na parede. A avaliação psicanalítica de Túlio mostrou sua imensa busca por um contato humano de diferente qualidade. Ele buscava por uma mãe (ou substituta) que, de forma mais livre de medos e conflitos, pudesse oferecer-se como colo compreensivo, onde o filho se alojasse seguramente para se desenvolver. Imbuída da responsabilidade de acolhê-la na sua angústia e compreensivamente tentar gerar novos significados que pudessem ter uma função transformadora para a sua relação com o filho, eu lhe perguntei: - Será que ele bate a cabeça na parede com a mesma força com que quer entrar em seu coração e em sua vida?

Entre outras experiências, essas perguntas que foram se instalando, acompanhadas de um genuíno interesse por aqueles pares (mães e filhos) puderam muito gradualmente ir criando as bases de uma posterior mudança da relação entre eles.

cuidados, os intérpretes e editores de vidas psíquicas deixaram de cumprir com suas atribuições de forma suficientemente satisfatória.

Da parte da família extremamente dedicada à Rosa, esse terror vivido pelos pais pareceu veicular também, no microcosmo da relação bipessoal com a filha, a manifestação de uma ideologia social meritocrática, na qual cada sujeito vale pelo que produz, de acordo com uma qualidade que sirva aos fins determinados na esfera dos desempenhos.

Vemos como alguns marcos importantes da história da humanidade se reeditam e se presentificam na primordial relação da família como grupo social originário de constituição e pertinência de um sujeito. A análise da vida social, da forma suprassituacional, como Vigotski nos sugere, leva-nos a refletir nesse exemplo o quanto o domínio de uma racionalidade mercantilista se reflete claramente nas esferas da religião, da educação e em todas as formas de relações entre as pessoas em que as normas rigidamente estabelecidas do “fazer bem”, do “produzir corretamente”, trazem, de forma consciente ou não, o significado impositivo da eficiência, como suposta arma capaz de permitir o domínio que o homem busca em relação à natureza e, por consequência, o afastamento daquilo que o ameaça.

Numa cultura norteada por esse pressuposto, um filho “diferente” parece fazer injusta e cruelmente com que pais inconscientemente se sintam “maus produtores”, que replicam produtos sentidos como desqualificados, atingindo-os em sua onipotência e desgovernando-os no domínio de si mesmos. A esse respeito, cabe lembrar o que diz Winnicott (1970/1994, p. 209, destaque do autor), ao lidar com casos de crianças com variadas anomalias orgânicas:

[...] Mesmo um bebê deformado pode crescer e transformar-se em um bebê sadio, com um *self* que não é deformado e um senso do *self* que se baseia na experiência de viver como uma pessoa aceita. Distorções do ego podem provir de distorções na atitude daqueles que cuidam da criança. Uma mãe com um bebê está constantemente apresentando e reapresentando o corpo e a psique do bebê um à outra, e pode-se facilmente ver que esta tarefa fácil, mas importante, torna-se difícil, se o bebê tem uma anormalidade que faz a mãe se sentir envergonhada, culpada, assustada, excitada ou desesperançosa. Em tais circunstâncias ela pode dar o melhor de si, e não mais que isso.

As dimensões que colaborariam com a criação de outras condições para levar um filho a sentir-se real, que experimentasse uma vida com sentido, que se sentisse pertencendo a uma sociedade na qual coubesse a diversidade entre os sujeitos não são, na

atualidade, luzes teóricas compreensivas prevalentes. Norteia nossa cultura o horror e a depressão de alguns pais que lamentavelmente passam por essa vivência.

Tampouco, os serviços de saúde ou de educação encontram-se preparados para albergar angústias dessa natureza, promovendo instâncias que apóiem os sujeitos envolvidos, descongelando as situações de fracasso ambiental e ressignificando suas experiências. Geralmente impactados emocionalmente, e sem receber suficiente ajuda que promova a transformação desses aspectos inconscientes, os pais gestam psiquicamente seus filhos por meio da sombra do medo, do susto, da impotência e da desesperança, por vezes até irrealística. Por sua vez, quando uma instituição de ensino acolhe uma criança que vem com esse histórico, raramente fornece uma instância permanente de discussão e efetiva capacitação aos seus educadores, a fim de que seus papéis como mediadores sejam delineados e apropriados com o objetivo de expandir os alcances frente ao desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças por quem se responsabilizam.

Também a consciência realística dos limites entre os diferentes cuidados e as diferentes funções que exercem os mediadores é relevante, a fim de que se ponham em movimento as chamadas responsabilidades sociais distintas, discriminando-se o que cabe à família, à escola, aos atendimentos de saúde, às políticas sociais de amparo à infância, pela aproximação das dificuldades da criança tida como diferente e na busca por caminhos igualmente diferenciados para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Rosa, mediante esses sentidos e significados circundantes, encapsulou-se em suas defesas autistas e encontrou no sono e na retirada dos vínculos um meio de manter-se invulnerável a uma dor psíquica insuportável. Seu silêncio e sua bondade eram sinais e indícios com sentidos mal atribuídos. Havia coisas que não podiam ser por ela verbalizadas, e por isso dependiam de nossa atribuição. A nosso ver, se Rosa pudesse verbalizar com consciência, talvez ela nos dissesse: - “É intolerável para mim viver as emoções desses contatos! Refugio-me, por isso, na escuridão e no silêncio de um sepulcro psíquico e ao invés do encontro com os *outros*, encontro-me com o vazio dos sentidos, paralisando assim a perspectiva de qualquer crescimento humanizado!”

Apontamos sua temporária organização de defesas autistas como advinda de um fracasso ambiental, em prover condições suficientemente boas, para que a situação de dúvidas, desespero e as demais reações afetivas inconscientes de todos os envolvidos, que acompanharam sua história, promovessem seu desenvolvimento, ao invés de detê-lo, independente de seus limites orgânicos.

Encontrar-se com o corpo e alma disponíveis de uma mãe que receba e acolha essas manifestações é condição humanizante, é um pressuposto para todas as formas posteriores de simbolização. Assim, sustenta-se o papel do ambiente no qual inicialmente o bebê é segurado psíquica e corporalmente por uma mãe atenta e interessada nas suas demandas, conferindo a cada troca de fralda, a cada mamada, a cada embalo o enraizamento do sentido da existência, a instalação de uma verdadeira autoestima, pressupostos para a posterior desilusão que deve insinuar-se por meio da aceitação gradual dos limites, pelo contato crescente com a realidade compartilhada.

Se a vida biológica da criança é dada no momento de sua concepção ou de seu nascimento, a existência pessoal e as possibilidades do pensar, do brincar, do falar vão se construindo ao longo das experiências desses encontros humanos. Mas não basta qualquer encontro. É necessário, tanto para amadurecimento da vida emocional, segundo Winnicott, e o para o desenvolvimento das funções chamadas superiores, segundo Vigotski, que haja dois seres verdadeiramente em contato. O contato profundo entre dois seres, na sugestão dos poetas seria o contato entre dois corações. No dizer da ciência precisamos afirmar que é o contato emocional, onde o bebê ao mamar não incorpora apenas a materialidade do leite, mas é afetado também, no dizer de Vigotski pelos matizes emocionais que lhe são oferecidos no meio circundante, conforme a seguinte afirmação: “Es digno de señalar que el recién nacido, mucho antes de reaccionar a los elementos aislados de la situación, percibidos por separado, reacciona a un todo complejo de matiz emocional” (VYGOTSKI, 1932/1996, p.282).

Desejo conjecturar que, tanto esses matizes emocionais como os sentidos e significados que o circundam, podem ser compreendidos como fomentos da existência humana e se constituem nas condições reais e concretas que dão qualidade ao modo de relação da criança com o mundo, segundo a sua maturidade emocional. Modos de relação, cabe repetir, dos quais participam aspectos do bebê e do *outro*, conforme este efetivamente se apresenta no ambiente. Esse conjunto de aspectos incorporado pelo bebê configura uma espécie de alimento a constituir o tecido mental, a nutrir a identidade subjetiva da criança, a criar a simbolização e a linguagem como potencialidades a se realizarem.

Ora, no marco dessas relações inter-humanas, na vigência do proto-nós, pela experiência dos contatos emocionais que incluem amores e ódios, como em um caminho de mão dupla, muito antes de haver comunicação pela linguagem aprendida nos grupos sociais, tanto o bebê comunica desde sempre seus afetos, como essa mãe afeta o filho, num

diálogo pré-verbal, por meio do que, em psicanálise, Winnicott denomina de identificações cruzadas, uma comunicação que antecede à capacidade do bebê de lidar com representações mentais ou simbolismos. Esse fenômeno é descrito pelo autor (WINNICOTT, 1969/1994, p. 198) da seguinte forma:

Os bebês se alimentam, e isto pode significar muito para a mãe, e a ingestão de comida concede ao bebê gratificação em termos de satisfações pulsionais. Uma outra coisa, contudo é a comunicação entre o bebê e a mãe, algo que é uma questão de experiência e que depende da mutualidade que resulta das identificações cruzadas.

A fome da cria humana não é tão somente a fome de leite, mas sua natureza apoiada num aparato biológico carrega em si a possibilidade de uma existência específica com peculiaridades, dentre elas a capacidade de brincar, de criar, de simbolizar. Cada criança desenvolvendo-se como um ser aprendente pode vir a apropriar-se humanamente de seu aparato biológico, desenvolvendo a partir de uma boca, uma orelha, um sistema neurológico a grandiosidade de suas capacidades de linguagem e simbolização, como processos complexos que se referem à afirmação do ser. A constituição da capacidade de utilizar-se de símbolos implica, no entanto, primordialmente na presença real de outro ser humano disponível, que não permita que o choro do bebê, o seu riso ou balbucio precipitem-se num vazio, num desencontro catastrófico que não funda vida psíquica e que desprovê de sentido a própria existência.

No marco das relações inter-humanas, a criança que apresenta alguma suspeita de deficiência traz implicações emocionais, que por vezes deixam todos os adultos envolvidos muito prejudicados em suas capacidades para acolher e transformar a situação por meio de novas compreensões. É indispensável considerar que esses adultos estejam sujeitos a aflitas indagações sobre a criança que ainda não fala, não brinca, não aprende, conforme as expectativas para sua idade. Nesse cenário dominam o medo, desespero, ódio, revolta, culpa e rejeição, entre outros sentimentos por vezes paralisantes do pensamento e das ações eficazes que conduzam a caminhos promissores ao desenvolvimento das tais crianças tidas como diferentes.

Esses sentidos emocionais, como tentei apontar, também encontram sua gênese em condições suprapessoais e na medida em que a inclusão desses aspectos puder compor uma compreensão ampliada sobre essas situações, mais perto estaremos de evitar que se localize tão somente na relação mãe-bebê ou professor-aluno a origem de certas



dificuldades, e que possamos nos situar melhor nos modos como o tempo social e histórico participam da construção desse panorama.

Observo pelo caso de Rosa que é possível se configurar certos estados de atraso nos desenvolvimentos e aparentes dificuldades para aprender, não por razões propriamente das síndromes ou lesões neurológicas existentes por si mesmas, mas porque, via de regra, comunica-se à criança em diversos espaços sociais (maternidade, berçário, consultório) o pavor, no lugar do valor da vida; a insegurança, no lugar de que o mundo é atraente e digno de ser conhecido; a passividade, no lugar de uma adaptabilidade criativa; o sentimento de inexistência no lugar de uma afirmação do ser. Comunica-se, enfim, por atitudes e palavras abandono no lugar onde deveria haver cuidado e geração de vidas psíquicas saudáveis.

Nunca teremos respostas únicas e absolutas para os impasses singulares que se apresentam, mas considero que tenhamos em cada caso o direito e o dever de nos conduzirmos por perguntas que construam caminhos diferenciados, para que não se cumpram o destino de certas incapacidades.

Para Winnicott, pareceria que só se pode falar, só se pode brincar, só se pode simbolizar se antes for possível ser. E ser, é ser com alguém. É fundamento para a existência viver dentro de relações inter-humanas, nas quais a sustentação ambiental permite a criança situar-se em uma área intermediária entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo, de onde possam emergir a brincadeira e a simbolização.

Na história de Rosa, o papel institucional de um berçário, que por falha calou-se diante esse quadro, talvez por não conhecer a gravidade do significado de um bebê que dorme o dia todo, apenas legitimou em seu papel social um percurso que durou dois anos, onde aquele organismo vivo e muito bem tratado, do ponto de vista físico, não podia romper a harmonia mórbida de um sono sem sonhos e de uma vida sem sentido e sem palavras.

Brincar, falar e desenhar são capacidades que se constituíram em Rosa com dificuldades, porém num ritmo progressivo, na medida em que em novas relações, novos *outros* por meio de novas identificações empáticas e novos sentidos criaram novos modos de relação com ela, podendo construir um caminho mais promissor para o seu desenvolvimento, ainda que guardassem marcas da implacabilidade do tempo. Desde a entrada de uma competente fonoaudióloga nessa rede social, somando-se ao ingresso numa

escola regular que possibilitou o encontro com uma dedicada professora<sup>24</sup> muito capacitada para sua função, até a oportunidade de uma psicoterapia psicanalítica pessoal, além do acompanhamento emocional desses pais, formaram um conjunto de ações, significações e intervenções que promoveram um descongelamento das áreas saturadas do psiquismo de Rosa.

Um elemento comum para essa equipe de trabalho foi a significação convergente de que as questões da linguagem e da aprendizagem de Rosa eram atravessadas pelas questões de sua identidade, de sua constituição como pessoa.

Os esforços comuns realizados foram trazendo mudanças a esse quadro e ela, que até então falava apenas quatro palavrinhas, de repente, numa sessão de psicoterapia psicanalítica, surpreende-me ao consolar sua boneca que não parava de chorar, por causa de um defeito no botão que ela não conseguia desligar. Nesse momento, ternamente Rosa toma o bebê nos braços, o embala firmemente em seu colo e comunica na minha presença a primeira frase formulada em sua vida: “-Não sóla [chora] bebê! A mamãe tá aqui!”

Era ela que, como o bebê, sentia que poderia existir, chorar, comunicar-se e ser vista num sofrimento que, por sua vez, podia ser compreendido, por estar numa relação viva e livre dos pavores que por vezes paralisam o desenvolvimento e deterioram a relação. Era ela quem podia finalmente sentir que nas novas relações com uma substituta de mamãe, na figura da psicoterapeuta não apavorada por tantos medos, podia tratá-la como um ser de acesso à dimensão do brincar rumo ao simbolizar. Era ela que, agora imersa em relações permeadas por contatos mais diretos e profundos, em modos de relação reconstruídos e ressignificados com os próprios pais, professora e fonoaudióloga, que a viam como um ser capaz, podia exercer sua humanidade e, enfim, falar com todos nós.

A edição ou reedição dessas relações, a transformação do que é realmente vivido, a fim de que os signos-instrumentos, no dizer de Vigotsky, possam se disponibilizar a serviço da vida mental, a serviço da constituição de espaços psíquicos onde as funções do brincar, do falar, do pensar desenvolvam-se por decorrência, abre um campo de esperança para uma concepção de aprendizagem da língua e de imersão na cultura e para uma concepção de desenvolvimento que não se faz de forma padronizada, linear ou única.

A experiência com Rosa e sua família trouxe-me a confiança de que é possível aprender sempre, ainda que não saibamos até onde cada criança chegará com o seu

---

<sup>24</sup>Considero importante marcar que tal professora assumia a perspectiva vigotskiana do desenvolvimento humano.

aprendizado, pois não nos situamos numa vertente epistemológica que só é validada pelo controle e previsibilidade, mas sim pela possibilidade de que processualidades interpretativas gerem efetivas transformações, e que a dinâmica da vida psíquica não se interrompa por laudos diagnósticos de deficiências intelectuais que funcionem como sentenças judiciais condenatórias.

Pela ótica de Vigotski, novas relações sociais foram convertidas em funções psíquicas, possibilitando o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Mas isso pôde realizar-se, porque foram se dissipando os obstáculos para a comunicação por matizes afetivos, para a conversão ou internalização de boas relações. Pareceria ser, portanto, que a detenção de Rosa não se refere somente a dificuldades para aprender. Tampouco essas dificuldades se justificam pelo apoio na configuração genética que indicava uma síndrome não esclarecida. Sem negar a realidade somática de sua existência, pudemos identificar que havia uma detenção ou precarização no processo de constituição do seu eu que, de forma concomitante, não estava permitindo a sua humanização, no sentido de desenvolver suas potencialidades.

A retomada do seu crescimento rumo à perspectiva de novas aprendizagens só foi possível, porque Rosa pode subjetivar o mundo na relação com seus *outros*, atribuindo às coisas um sentido pessoal que foi se instalando junto a um eu que se integrava, constituindo-se como uma unidade.

Reconhecendo a magnitude com que o *outro* participa constitutivamente da vida do bebê, no período em que ele se caracteriza como maximamente social, chegamos a concluir que, somente pela soma das experiências de estar em relação com o *outro* e ser de fato atendido nas suas necessidades, é possível uma espécie de integração em torno de um eu, a partir do qual passaria a ser lícito falar-se na existência de uma interioridade, de mecanismos intrapsíquicos e mesmo de funções mentais implicadas na aprendizagem.

Nesse sentido, indagamo-nos se complicações iniciais, no momento em que o bebê necessita do *outro* de forma máxima, podem vir a impedir a constituição do eu impossibilitando, por conseguinte, a formação da interioridade dentro da qual algo pode ser internalizado. Teríamos, então, nesses casos, a hipótese do “não aprender” como manifestação de uma constituição precária do eu, por decorrência de insuficiências advindas da relação com o *outro* na vigência do proto-nós.

Resumindo o que até aqui foi refletido, há que se considerar que o fenômeno da conversão do *outro* em eu, parece abranger em complexidade o processo psicossocial pelo

qual se constitui uma pessoa, desde o momento em que seu estar no mundo antecede à sua emancipação psicológica.

Somente num momento posterior à existência de uma pessoa verdadeiramente construída pelas experiências relacionais e nas condições concretas de existência, é que poderíamos falar da existência de mecanismos intrapsíquicos. Isso redimensiona o papel do *outro* na aprendizagem, fazendo expandir sua função constitutiva de um eu que apenas se inaugura na posterioridade de um proto-nós, em que o bebê pôde depender maximamente do ambiente humano.

É importante salientar que uma vez podendo estabelecer-se esse eu, ainda assim, o *outro* inscreve a sua marca permanentemente. O papel do *outro* na constituição do eu parece permanecer ativo ao longo da vida, seja para promover o desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem, seja para deter esses mesmos processos.

Decorre dessa articulação teórica a noção de que a aprendizagem pautada na mediação de um *outro* e no processo de conversão das relações sociais em funções psíquicas superiores, depende em grande parte de que o período da vivência do proto-nós tenha transcorrido de modo ao eu poder estabelecer-se.

Dessas considerações teórico-práticas derivam, portanto, duas hipóteses interpretativas. A primeira é a de que a “criança que não aprende” que nos chega pode estar detida em seu desenvolvimento por falhas na formação do eu. Essas falhas parecem situar-se no período de vigência do proto-nós, no qual já participa intrinsecamente o papel do *outro* e revelam, por sua vez, as condições em que o ambiente humano não pôde prover a sustentação das demandas emocionais iniciais do bebê, nem pôde atribuir às suas experiências os sentidos e significados que gerassem desenvolvimento e promovessem aprendizados. A segunda, é que participam do processo de conversão das funções das relações sociais em funções psíquicas aqueles aspectos da singularidade histórica de cada criança, o que confere a cada uma um lugar no mundo, compondo-se assim a diversidade existente entre os homens. Essa diversidade abarca não somente as distintas configurações genéticas ou distinções anatômicas, mas principalmente os modos como cada história pessoal é vivida, sentida e significada na relação eu-*outro*.

Para finalizar, reitero a expectativa de que somente o diálogo transdisciplinar parece trazer, no estado atual da ciência, elementos que permitam recompor a observação dos problemas reais vividos para além de seus fragmentos, sem incorrerem ao reducionismo que despreza a complexidade das forças participantes da constituição da

pessoa no mundo social em que vive e que constitui o seu ser, suas vivências emocionais entrelaçadas às suas capacidades simbólicas.

A expansão do conhecimento sobre a constituição do eu e o papel do *outro* nos estados mais iniciais do desenvolvimento humano mostra-se como necessária para darmos conta do problema real da “criança que não aprende” e que muitas vezes pode estar detida pelas adversidades localizadas na relação com o *outro* no momento crucial de sua formação.

Se essas noções se estabelecem como significativas, adentramos um campo de intervenção que conclama a responsabilidade dos profissionais tanto da saúde como da educação para a retomada dos desenvolvimentos detidos ou deteriorados por causa da precariedade em que o eu se constituiu, assim como para se oferecer as condições de desenvolvimento que se fazem urgentes. A elaboração de projetos de ações, intervenções e significações pautadas nesses pressupostos, tenderão a cuidar com mais atenção e com maior instrumental teórico dos bebês e crianças pequenas nos berçários, creches e escolas da Educação Infantil. A atenção à especificidade da formação de educadores da Educação Infantil pode permitir a apropriação mais ampla e profunda de suas nobres funções, resultando no oferecimento de condições mais efetivas ao desenvolvimento e à aprendizagem dos pequenos seres educandos.

Concebo, enfim, a dor psíquica daqueles que lidam com os desafios inerentes à “criança que não aprende” como algo a se transformar, por meio de esforços dos mediadores sociais (terapeutas, educadores e pais), inseridos nos sistemas e políticas sociais, que em cada tempo e lugar histórico produzem permanentemente diferentes sentidos e significados como instrumentos de criação da realidade humana.

## PARTE V

*Eternamente acorrentado a um pequeno fragmento do todo, o homem só pode formar-se enquanto fragmento, ouvindo eternamente o mesmo ruído monótono da roda que ele aciona, não desenvolve a harmonia de seu ser, em lugar de imprimir a humanidade em sua natureza, torna-se mera reprodução de sua ocupação, de sua ciência (Schiller, 1995, p. 41).*

### O PAPEL CONSTITUTIVO DO EDUCADOR

#### 1. A especificidade na Educação Infantil: quem a proverá?

Em meio à tensão existente na intertextualidade entre os autores que elegi para este estudo e reiterando a noção de que seus conceitos não podem ser equacionados, encontro a possibilidade de dar visibilidade às práticas sociais que compõem a noção de *outro* em Vigotski e considero os sentidos dos enunciados desse autor em relação à importância irrefutável que Winnicott confere aos cuidados ambientais na promoção da continuidade do ser, conforme tentei apresentar nas seções anteriores.

Procurei, dentro do que me foi possível, tratar com rigor conceitual o pensamento original dos autores, segundo suas vozes, reservando-me, contudo, o direito a conjecturas e derivações que couberam à minha própria voz, em relação à qual devo estar preparada para assumir a responsabilidade, o risco, a dor e a alegria.

Evidentemente na elaboração de meus próprios enunciados, construídos pela internalização de suas vozes, não mora nenhuma intenção de uma proposição original, mas sim a confiança de que em cada um de nós a apropriação das experiências pessoais e profissionais funda um jeito singular de sentir e elaborar as situações enfrentadas,

configurando a possibilidade de construção de nossa autonomia que é inerente à noção de autoria, momento em que podemos, então, tentar conjugar não apenas o texto, mas a vida na primeira pessoa, rumo ao nosso crescimento.

Pela natureza do trabalho com o humano, seja na clínica ou na escola, os problemas da realidade muitas vezes são bem maiores do que aquilo que pretende responder qualquer esquema intelectual hegemônico e, então, percebo que essa tentativa de pesquisa pelo diálogo entre duas abordagens é tão somente um ínfimo passo na tentativa de alargar o pensamento e a expansão dos alcances da educação e da psicanálise frente às perguntas de conhecimento que aqui foram formuladas.

Reconheço, a esta altura, que as indagações sobre as vicissitudes que ocorreram naqueles casos em que a criança parece ter ficado detida na sua aprendizagem e desenvolvimento, referem-se, de fato, a um objeto complexo da ciência e mesmo diante do assombro por sua complexidade, confirmo a fecundidade do esforço por estudá-lo, não obstante os riscos inerentes à dificuldade que há em ouvir outras vozes e ultrapassar criteriosamente o perigo, tanto do dogmatismo como do ecletismo.

Partindo da premissa teórica do *outro* como participante inescapável da constituição do eu, o propósito desta seção é expandir a reflexão sobre o papel do educador no atendimento a bebês e crianças, contemplando-se alguns dos aspectos que afetam a formação de seres aprendentes. Conforme a fundamentação apresentada até aqui, problematizo a qualidade das relações humanas como fator de risco para a realização da aprendizagem, assim como para o exercício das capacidades simbólicas dos seres humanos e considero a importância do diálogo transdisciplinar entre psicanalistas e educadores, com vistas a ações que capacitem teórica e emocionalmente o exercício dos mediadores envolvidos.

Observo que essa discussão emerge de indagações frente à panorâmica que liga indissociavelmente a constituição do sujeito, educação e sociedade. Muito se tem escrito nas últimas décadas sobre a relação entre escola e sociedade numa perspectiva sociológica e as diferentes abordagens sobre o tema apontam para o papel da instituição escolar na transmissão da cultura e manutenção das organizações sociais, em visões que enfatizam ora o caráter reprodutivo dessas organizações, ora o seu poder transformador.

A perspectiva adotada para o presente trabalho supõe que nem a escola seja a única responsável pelas profundas mudanças sociais, tampouco a responsável absoluta pela constituição dos sujeitos aprendentes que nela se formam. Ela se insere numa sociedade

com base em relações profundamente contraditórias e os fatores dessa ampla sociedade determinam também os seus modos de funcionamento. Contudo, inclino-me a reconhecer que, dentro das tensões e contradições existentes, espelhadas no interior da escola e nos membros que a compõem, ela não se caracteriza tão somente pelo caráter de reprodução.

Parece-me importante considerar, sob essa última perspectiva, qual seria sua responsabilidade social, quando concebida como fator de mediação entre a criança e o que se está a aprender e a se constituir, conhecendo-se como se dá esse processo relacional, a fim de se focalizar, dentro dos limites inevitáveis, qual o seu potencial transformador genuíno.

Entendendo a escola, pois, como um lugar de transmissão-apropriação do conhecimento, mas como um espaço que não se restringe a ser apenas de reprodução, este texto é tecido de forma ainda mais focalizada pelas inquietações sobre o papel do educador frente às mudanças sociais que estabelecem a Educação Infantil como uma realidade irreversível em nosso país e em muitas regiões do mundo.

A Educação Infantil, considerada como a primeira etapa da Educação Básica, adquire legalmente especificidade, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Com isso surge a necessidade de se considerar também a especificidade do educador que deve oferecer o atendimento em creches e escolas da Educação Infantil às crianças muito pequenas. A função desse educador tem por objetivo proporcionar as condições para o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual de um novo público alvo, promovendo nele a ampliação das experiências, além da apropriação do conhecimento, configurando-se, portanto, um desafio diferente e complexo para a educação do século que se inicia (MUNERATO, 2001).

A considerar os entrelaçamentos da sociedade, escola, educador e sujeito aprendente, ao se recuar para as fases mais primitivas do desenvolvimento humano, é possível identificar certas peculiaridades na função do educador que parecem demandar maior investigação, a fim de que seu papel social seja esclarecido na dimensão formativa que incide sobre essas crianças muito pequenas mantidas sob sua responsabilidade. Nesse sentido, é pertinente e necessário tentar estabelecer o estatuto teórico que se confere ao papel constitutivo do educador junto a esses pequenos educandos, enquanto responsabilidade social intrínseca à sua função no contexto escolar, analisando as implicações desse papel. Para tanto é crucial verificar conceitualmente aquilo que



demandam as crianças no início da vida, delineando assim a natureza da formação desses profissionais.

Daí depreende-se a importância de certas mudanças para que seja ampliada a visibilidade aos aspectos emocionais entrelaçados aos processos cognitivos, uma vez que, no campo desta relacionalidade específica, os primeiros contatos e comunicações se fazem antes pelos matizes afetivos do que pelas capacidades intelectuais e racionais que ainda estão a se construir nos bebês e nas crianças. Ao longo deste trabalho vem sendo argumentada a inexorabilidade de que o ser humano inicia sua jornada de formação como pessoa, desde suas primeiras manifestações de bebê, totalmente imerso nas experiências reais que envolvem o *outro*. Os modos de relação marcados pela absoluta dependência inicial fazem-no suscetível ao ambiente, porém jamais passivo ou moldável, muito menos linearmente determinado.

Retomando os principais apoios teóricos para meus argumentos, destaco que em Vigotski (1932/1996) o ponto de partida para o desenvolvimento posterior da consciência é a condição primária do bebê de estar em comunidade psíquica com a mãe, vivendo com ela o que o autor denomina de proto-nós, antes mesmo da consciência de um eu. Somente de forma gradual essa vivência de estar com o *outro* vai dando lugar a uma individualidade, como possibilidade construída a partir da apropriação daquela relação primitiva. Por essa compreensão teórica, o papel do *outro* como mediador social está posto desde os primeiros atendimentos ao bebê, apresentando-se como um atribuidor de sentidos e significados como característica inerente à sua própria condição humana.

Winnicott, para quem a saúde psíquica consiste em poder ser e continuar sendo, partindo de um prisma epistemológico totalmente distinto em relação a Vigotski, é igualmente contundente ao dizer que o bebê, ainda indiferenciado de outro ser humano, somente pode ser juntamente com alguém (WINNICOTT, 1966/2002). Assim, dentro da psicanálise, esse autor traz reflexões sobre os modos pelos quais o ambiente e seus cuidados participam, especialmente nos primeiros anos de vida, designando modos distintos de relação do bebê da criança com o mundo (que inicialmente é subjetivamente concebido, para somente depois poder ser objetivamente percebido), favorecendo a formação da pessoa que ali está a se constituir ou, em alguns casos, falhando nessa função provedora.

Na perspectiva teórica aqui assumida, toda dor mental e a capacidade do indivíduo de sentir-se real são experiências compreendidas pelos processos na ontogênese

de cada ser humano, pela busca do ponto de origem em que o crescimento pessoal passou a ser detido, assim como o momento e as maneiras com que o desenvolvimento da potencialidade individual começou a sofrer prejuízos. A partir desse entendimento, compreende-se que, distintos dos comprometimentos de natureza instintual/pulsional, há um grande grupo de comprometimentos de natureza ambiental, no qual se inserem as deficiências intelectuais sem causa orgânica, as esquizofrenias da infância, o autismo (WINNICOTT, 1962/1990).

Acompanhando na clínica certas “crianças que não aprendem” e na interlocução com outros mediadores sociais que também as acompanham (pais, educadores, terapeutas), argumento que aquilo que revelam na etiologia de seus quadros são falhas ocorridas de forma sistemática e consistente nos momentos correspondentes aos anos iniciais da vida, que escolhi chamar de período de vulnerabilidade máxima do ser humano às detenções no desenvolvimento, por fatores relacionados ao ambiente.

Lembro aqui que na concepção de Winnicott o ambiente não deve ser tomado como se fosse uma entidade, tampouco como se fosse apenas as pessoas que o compõem, mas como a instância que abarca aspectos internos e externos que configuram os diferentes modos de relação do ser com o mundo.

Com a atenção ao valor dado à vida social para a constituição dos sujeitos, tal qual essa vida social é apresentada na teoria de Vigotski, sou inevitavelmente levada a considerar particularmente a qualidade das relações humanas que vigoram e o cumprimento da função desse *outro* constitutivo, não como um ser individual, mas como um membro da cultura num dado tempo, num dado espaço que o enreda em certas práticas sociais.

Ao mesmo tempo, reconhecendo, com Winnicott (1962/1990), certas deficiências intelectuais como organizações defensivas contra as agonias impensáveis e reações contra invasões externas que irrompem a continuidade do ser, entendo como necessário dar destaque à noção de que há fatores ambientais que são advindos do mundo social e das “relações sociais reais” que, quando são “apoiadoras”, são também constitutivas de amadurecimento emocional, desenvolvimento, aprendizagem e simbolização. Quando, por outro lado, as relações são invasivas ou “retaliadoras” (WINNICOTT, 1963/1990, p.200-201), elas deterioram a possibilidade de um crescimento integrado e o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Mais especificamente, um ambiente descontínuo, instável, imprevisível e caótico para a criança oferece condição para a descontinuidade na sua própria existência, dificultando o acesso às capacidades de simbolizar. Essa descontinuidade, ao estabelecer-se como um padrão, resulta em desenvolvimentos interrompidos, a partir de onde se erguem defesas como reações a intrusões, contra as agonias impensáveis, no lugar em que um si mesmo, capaz de se construir rumo à simbolização, tenderia a se desenvolver.

Parece plausível indagar se essa precariedade na interação humana, segundo Winnicott marcada pelo desencontro entre as necessidades e o atendimento e que, por sua vez, segundo Vigotski (1932/1996, p. 285), corresponde a um período constituído por uma espécie peculiar de mediação em que o bebê é “maximamente social”, indica-nos um estado de alerta e também um fator de risco (social) para o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos.

Visto isso, e a essa altura da discussão, parece-me igualmente plausível eleger a presença verdadeiramente disponível e interessada do educador em condições de constância e regularidade como um fator externo (social) capaz de gerar a confiabilidade básica indispensável ao desenvolvimento humano, pois a precariedade nesse campo demonstra ser o ponto nuclear de alguns processos de detenção. Tendo ainda a compreender essa premissa de acordo com o princípio que valida as fundações materialistas constituintes do psiquismo consciente e inconsciente dos indivíduos.

Dessa forma, penso no panorama atual sobre a infância, tomando a realidade da Educação Infantil com o devido senso de responsabilidade que lhe cabe, enquanto papel social, ao lado da família, uma vez que estas são duas das instâncias que albergam os primeiros cuidados com a pessoa, enquanto ela se constitui como tal. Da qualidade dessas experiências compartilhadas na fase primitiva da constituição do eu, dependerá sua saúde integral posterior, que desejavelmente não deveria dissociar o físico do psíquico, o afeto do intelecto, garantindo-lhe a ascendência a uma condição de vida verdadeiramente humana.

Não parece que a atenção responsável destinada a se cumprir bem essa função na sociedade seja algo que possa nos dias de hoje dispensar as contribuições teóricas de Vigotski sobre o papel do educador na mediação social que corrobora a constituição do educando desde o seu ingresso nos berçários, creches ou escolas da Educação Infantil. Sem a abordagem original de sua teoria, os espaços sociais construtores de subjetividade não ganham o devido estatuto de maneira a ampliar o debate que trata do papel do *outro* como editor de vidas psíquicas

Haja vista que, independente do incomensurável valor de alcance transformador dos trabalhos clínicos psicanalíticos que reconhecem a premissa do *outro* como editor de vidas psíquicas, esse *outro*, quando é tratado, parece ser tomado mais reincidentemente na figura dos pais e do terapeuta como ambientes humanos circundantes em detrimento da existência de todas as demais instâncias sociais supraindividuais e situacionais geradoras de subjetividade. Ressalvo e destaco aqui os esforços de Oliveira (2003) em minimizar esse abismo entre a psicanálise e a educação e faço especial menção ao pensamento de Lisondo (2003) nessa direção, que além de afirmar a necessidade de se conferir um lugar à dimensão inconsciente do ser humano na instituição escolar, aponta recorrentemente em seus trabalhos o valor preciso da intersubjetividade, como terreno de criação do psiquismo (LISONDO, 2004).

Nesse sentido, compreender a função específica do educador como alguém que participa da formação da pessoa humana nas suas edificações mais arcaicas (período que vai do nascimento aos seis anos de idade) impõe-se como um desafio da atualidade, quando a escola precoce e progressivamente penetra na vida dessas crianças, configurando o meio humano real que participa de sua constituição na sua conformação mais primitiva e originária.

Pelos casos exemplares de Raíssa e Rosa, anteriormente apresentados, foi trazida a essa reflexão a provocação se os homens seriam mais filhos do tempo do que de seus pais, e por isso pareceu necessário recorrer à abordagem histórico-cultural, para fundamentar aquilo que na psicanálise consta apenas com uma importância pálida.

O que ocorre no domínio público e coletivo é mediado socialmente pelos pais, professores e terapeutas desse tempo e essa mediação gesta, por assim dizer, a intimidade de uma geração de indivíduos. Entendo que, sem observar a ênfase dada por Vigotski à importância da vida social para a configuração das funções psíquicas superiores, os esforços de psicanalistas pouco encontram a clareza e a vitalidade teórica para a construção efetiva de projetos que permitam penetrar nos espaços da cultura, o que culmina por restringir o potencial transformador dessa cara ciência psicanalítica exclusivamente ao âmbito da clínica, negando ou abortando qualquer potencial profilático que dela decorra.

Winnicott, após suas descobertas clínicas acerca das falhas ambientais na etiologia de certos distúrbios psíquicos, é o autor que em sua vasta e rica obra faz inúmeras referências à importância das provisões ambientais suficientemente boas, como um dos raros psicanalistas que assumem preocupações com a profilaxia em saúde mental. No atual

momento histórico, sua voz acerca dessa preocupação parece encontrar oportunidade e pertinência, podendo entrar em diálogo com outras vozes de outras comunidades científicas (medicina, educação, fonoaudiologia), para que se criem ações e intervenções efetivamente capazes de diminuir a distância entre as concepções teóricas sobre a natureza humana e as práticas transformadoras e constitutivas das realidades psíquicas, em um plano também preventivo.

A idéia é que no estágio atual do desenvolvimento das ciências sobre o homem e, em específico, ao tratar-se aqui da problemática associada à “criança que não aprende”, estamos hoje desafiados a tentar não isolar o conhecimento, disponibilizado pela psicanálise, sobre o desenvolvimento emocional primitivo, do conhecimento oferecido pela abordagem histórico-cultural sobre os espaços sociais constitutivos da subjetividade.

Na intertextualidade desses autores e distintas ciências apoiei-me, portanto, nas categorias conceituais da mediação social semiótica e do proto-nós de Vigotski e no paradigma da dependência humana e das provisões ambientais suficientemente boas de Winnicott, com o intuito de reunir vigor teórico-conceitual que permitisse deslocar a minha indagação sobre o papel constitutivo do *outro* para os espaços sociais, privilegiadamente, para os espaços educacionais em que ações, intervenções e significações específicas possam tentar gerar desenvolvimento e promover aprendizagens em seres integrados.

Considerar os espaços dos grupos sociais como espaços de subjetivação num determinado tempo histórico, parece ser necessário hoje, quando após mais de cem anos de sua fundação o pensamento psicanalítico está desenvolvido e, reconhecendo as necessidades primitivas do ser humano, estabelece que antes de haver inconsciente reprimido, há que haver o encontro de uma psique com outra (FERRO, 2005). Antes de existir inconsciente reprimido, tento conjecturar, há que existir efetivamente dois seres (reais) em contato.

No mesmo movimento dinâmico, outros psicanalistas contemporâneos observam e pesquisam a pulsão sexual humana de forma indissociável do seu objeto conclamado, em uma nítida tentativa de deslocamento do estudo da subjetividade para a intersubjetividade (BICK, 1967; BION, 1987). Decorre daí algum consenso acerca de que para haver o estabelecimento do objeto interno pelos mecanismos de introjeção e identificação, antes há que existir um *outro* real no mundo externo, que se ofereça sob a forma de uma presença com determinadas qualidades.

Nessa direção Bleichmar (1999) explora teoricamente a constituição intersubjetiva da criança. Em vez de adotar a ideia de um eu autônomo, de um aparelho psíquico fechado sobre si mesmo, a presença estruturante do *outro* transcende à concepção de que este *outro* oferecerá unicamente um superego como dique de contenção de águas e energias. Se o foco passa a ser a intersubjetividade, considera-se que haja pelo menos dois seres, que se afetam mutuamente para (re) formar dois psiquismos em interdependência estrutural. Assim, o *outro* da relação se configura não como um dique que represa água, mas como gerador das próprias águas e energias constitutivas do eu. Nessa concepção há que existir um *outro* significativo, ajudando o sujeito a confiar em suas capacidades, instalando-lhe, inclusive, a autoestima fundada como uma criação a partir do meio externo, por meio do olhar de admiração que vindo de fora passa, pelo mecanismo de introjeção, a ser um olhar do sujeito a partir de dentro.

Mesmo na intertextualidade dos discursos sobre a intersubjetividade dentro da psicanálise atual perdura, contudo, o seguinte paradoxo: todas as escolas psicanalíticas formam o consenso de que as fundações da vida psíquica se estabelecem nos dois primeiros anos da vida dos sujeitos e por isso elas, unanimemente, atribuem crucial importância ao que ocorre nesse período para o psiquismo em formação. Por que motivos, então, seriam raras as implicações práticas decorrentes desses discursos teóricos, a fim de materializar esforços mais efetivos dos psicanalistas na proposição de projetos profiláticos em saúde mental nos espaços sociais constitutivos da subjetividade?

Profilaxia, aqui na intertextualidade com autores que tratam da educação, não pode ser entendida jamais como detecção precoce de distúrbios, senão como criação de condições concretas de existência, a fim de que os impedimentos ao desenvolvimento por privações sociais ou falhas ambientais não ocorram e o crescimento dos indivíduos seja favorecido nos e pelos grupos relacionais a que pertencem.

A clínica é o campo de excelência para o trabalho dos psicanalistas. Render o mérito a essa excelência, a meu ver, significa também aprender com os pacientes oriundos dessa clínica a importância de se penetrar na cultura dos espaços sociais em que essas mentes se deterioram ou são mal formadas e permanecem detidas em seu amadurecimento emocional com graves consequências, para transformá-los dentro dos limites possíveis.

Que se resguarde rigorosa e especificamente à clínica psicanalítica o interesse pelo psicopatológico e os caminhos possíveis de transformação do sofrimento humano ou do terrível sentimento de inexistência nos indivíduos, por meio de técnicas que são da

responsabilidade restrita aos que percorreram a complexa formação de um psicanalista, e que essas permitam a retomada do crescimento humano. Mas a indagação que se apresenta é sobre a possibilidade de se fazer migrar para os espaços da vida social constitutiva dos indivíduos a reflexão sobre as circunstâncias emocionais em que o crescimento se processa e as condições em que as potencialidades humanas se realizam, podendo resultar a possibilidade criação de projetos transdisciplinares em que ações, intervenções e significações visem o desenvolvimento.

Nos momentos iniciais da vida em que a própria psique está a se constituir, com bases na imensa suscetibilidade em relação ao que ocorre no ambiente e na vida social, parece ser necessária a atenção para que a premissa da realidade material não se subordine demais às categorias conceituais que supõem um psiquismo já formado e autônomo. Concomitante à constituição de um si mesmo primário para o bebê, há um ambiente humano que afeta essa constituição, pela visão de Winnicott (1966/2002). Antes de haver um eu, há no bebê um proto-nós e todo acesso da criança ao mundo já passa por outra pessoa, segundo Vigotski (1932/1996). Esse ambiente ou mundo social não precisa ser somente um campo comum de problemas aos educadores e psicanalistas, senão pode ser também campo comum de pesquisa, de busca de compreensão sobre o sofrimento humano e, quem sabe, um campo de criação de algumas soluções.

Como já fora ressaltado na parte II deste texto, é curioso observar que, entre as principais objeções de Vigotski ao pensamento psicanalítico, naquilo que lhe foi possível ter acesso no início do século passado, estaria a explicação do psiquismo por uma causação contida em si mesmo ou a atribuição de tudo a uma sexualidade própria do psíquico, reduzindo-se os fenômenos psíquicos às determinações do inconsciente e atenuando significativamente a participação da vida social na formação dos indivíduos.

Essa crítica contundente de Vigotski em relação à psicanálise parece ter desprezado o modelo explicativo de Freud (1916; 1917/1969) sobre os fenômenos psicopatológicos apresentado nas Conferências Introdutórias sobre a Psicanálise, em que a noção de séries complementares são assim chamadas, exatamente por descreverem a sequência interdependente de causas que atuam entre si na configuração de uma personalidade. Para Freud, não parecia existir a simplicidade causal, mas os fenômenos multideterminados que se conservam permanentemente em movimento. No entanto, por mais que Freud tenha se referido à interpenetração dos fatores históricos na determinação dos fenômenos humanos, as diferentes interpretações dessa teoria fundamentam diferentes

práticas psicanalíticas, nas quais encontramos como exemplo, psicoterapeutas de crianças que recorrentemente não julgam pertinente o diálogo com os educadores de seu paciente, a fim de que a apreensão sobre a realidade psíquica da criança não seja contaminada pela realidade material advinda do contato com a escola<sup>25</sup>.

A crítica de Vigotski, quando em diálogo com Freud para a elaboração de sua própria teoria, faz notar que, em referência às premissas freudianas, a abordagem histórico-cultural se edificaria enquanto discurso que coloca os grupos sociais como pilar central da constituição psíquica, enquanto que a psicanálise tenderia a dar centralidade às pulsões naquele momento.

Porém, ainda hoje na psicanálise, só eventualmente os discursos teóricos encontrados levam a uma preocupação efetiva com a participação desses grupos na constituição dos sujeitos. Por essa razão, dei destaque às menções de Vigñar na parte I desse trabalho, quando firmemente situado no lugar de um reconhecido psicanalista, pergunta-se sobre o modo como o tempo social e político são interiorizados nas mentes. Concebendo a conexão inextricável entre teoria e prática, observo que discursos, sob a forma de indagações ou assertivas, são significações que constroem realidades a partir de posturas e ações determinadas e específicas. A inexistência de intervenções psicanalíticas nas instituições sociais de saúde e educação no cenário atual de nossa sociedade pareceria ser, nesse ínterim, além de significativa, muito coerente com a interpretação solipsista feita por Vigotski acerca do pensamento freudiano do início do século passado.

Depreendem-se ainda das leituras de Vigotski que o caráter monista de sua teoria não permite conceber o psíquico e o social como oposições, mas em sua abordagem valoriza-se a reciprocidade com que se constituem. Depreende-se também que, pela vertente materialista histórico-dialética, as condições concretas de existência plasmam a vida psíquica dos homens construídos na cultura e na vida social em que nascem imersos. Seria, pois, a compreensão sobre o humano, construída por esses elementos da teoria de Vigotski o atributo capaz de favorecer o passaporte necessário, para que a psicanálise pudesse penetrar mais efetivamente nos espaços da cultura, para ali também disponibilizar suas contribuições?

---

<sup>25</sup>Seguramente o trabalho do psicanalista ou psicoterapeuta de abordagem psicanalítica, para lidar com o jogo transferencial e contratransferencial que ocorre no exercício de contato com as diferentes instâncias (escola, família, instituições de saúde), requer uma intensa e extensa análise pessoal do profissional, para saber fazer uso adequado das múltiplas informações e dos impactos emocionais inconscientes que delas decorrem.



Assim como a clínica psicanalítica não é lugar para intervenções pedagógicas, a escola não é o espaço para diagnósticos ou para técnicas terapêuticas. Nela, entretanto, configura-se um território fundamental de construção das subjetividades e como tal necessita e pode ser pensado pelo instrumental teórico que trata das necessidades humanas, da formação das psiques que emergem da existência psicossomática, da construção da simbolização.

Alheio ao pensamento que dá a devida importância à sociogênese do mundo psíquico, suponho que o pensamento psicanalítico tenderá a perdurar encerrado em sua prática tradicional, uma valiosa prática que já há um século tem demonstrado seus alcances e limites na transformação e retomada de alguns desenvolvimentos pessoais detidos. Talvez, por isso mesmo hoje ela possa sujeitar-se a oferecer subsídios a outras práticas inter-humanas, sobretudo, explicitando certas funções dos adultos que carregam em si o potencial de promover o crescimento psíquico de crianças integradas. Seguindo-se as proposições posteriores ao pensamento freudiano na psicanálise de Winnicott, que explora os estados mais primitivos da mente e não se assenta unicamente na técnica das clássicas interpretações, encontramos uma nova orientação que se pauta também nos manejos ambientais como fatores externos que constituem as provisões participantes da constituição do ser (WINNICOTT, 1968/1994).

Parece-me, portanto, profícua a tensão nascida na intertextualidade atual entre esses autores estudados. Entendo que o reconhecimento claro e preciso de Vigotski sobre o bebê maximamente social, sobre os espaços sociais produtores de sentidos e significados e sobre a gênese social das funções semióticas são concepções que podem trazer perspectiva teórico-prática de maior complementaridade entre psicanalistas e educadores, sem que os diferentes trabalhos resultem em perda das distintas identidades profissionais. Dentro desse esforço, que não é pequeno, o enfrentamento e as dificuldades que surgem no epicentro dessa intertextualidade justificam-se pela dimensão ética que aponta para a consequente tarefa daqueles que formam bebês e crianças pequenas.

A busca da especificidade da função do educador, responsável pelas criaturas nos anos iniciais da vida, supõe, a meu ver, que os diferentes campos do conhecimento sejam postos a serviço do delineamento de suas tarefas, o que certamente aumenta a complexidade do seu papel junto à criança. É nesse ponto que a relação mãe-bebê, tomada por Winnicott em sua teoria como o protótipo das relações humanas promotoras do crescimento, oferece, a partir das descobertas clínicas, alguns elementos para particularizar

e elucidar os meandros dessa intersubjetividade. A teoria do amadurecimento emocional desse autor disponibiliza uma reflexão sobre as tarefas vitais de atendimento às necessidades emocionais que resultam no estabelecimento das capacidades simbólicas da criança, tema que ocupa o interesse de todos aqueles que participam da constituição de seres aprendentes.

Tomando como ideal que o adulto responsável pela criança no âmbito escolar seja o promotor da construção/transmissão do patrimônio cultural da humanidade, é de se considerar que o preparo para sua função suponha o confronto com inúmeras dificuldades e obstáculos, visto que sua formação permanente se faz dentro de instituições educacionais inseridas em modelos econômicos e políticos nem sempre favorecedores. Não obstante a isso, essa problemática não pode ser apaziguada ou negada na Educação Infantil, ignorando-se simplesmente alguns conhecimentos científicos sobre as vicissitudes da constituição da psique e que poderiam estar criteriosamente disponibilizados ao educador para o exercício pleno de sua função.

Figura-se, assim, como tarefa do educador o atendimento às necessidades do bebê e da criança pequena, fazendo com que as demandas emocionais e o entrelaçamento indissociável com a sua vida social ganhem um novo estatuto na natureza de seu trabalho.

O educador tem para si a provocação de saber que o processo de formação de uma pessoa é algo a se construir pelas experiências compartilhadas. Ele está envolvido não somente como um transmissor de informações, mas como um *outro* que participa dos modos de relação constitutivos da pessoa que ali se forma. Percebe assim que seu exercício não implica somente no efeito concreto dos cuidados físicos que dedica à criança pouco autônoma, tampouco se reduz a tratar de construir um intelecto que a torne apta a aprender conteúdos programados para sua faixa etária.

De forma mais ampla, ele se vê desafiado pelo cerne de sua função, imerso como corpo, alma, razão e sensibilidade nas relações com as pequenas criaturas, percebendo que participa conseqüentemente da formação de um todo indivisível. Esse todo, numa direção de crescimento integrado, haverá de resultar em uma pessoa total que aprende, sonha, sofre, surpreende-se, simboliza, questiona-se, realiza-se num contínuo compartilhar.

Pela experiência de contato com grupo de educadores em alguns trabalhos que já realizei, identifiquei o quanto eles observam em sua própria vida que a tarefa que desempenham vai transformando-os, também como pessoas inteiras, nos sucessivos encontros humanos que, por sua vez, geram transformações nos seus educandos. A

despeito da naturalidade que é esperada nesse convívio cotidiano do educador com as crianças pequenas, o profissionalismo que envolve sua função supõe também a necessidade imperiosa de que suas práticas sejam permanentemente pensadas, avaliadas e suas experiências transformadas em aprendizagem, para que o fazer possa ser integrado com seus afetos e pensamentos. Para além da alegria espontânea ou do cansaço exasperador, comumente encontrado nos cuidados formadores com as crianças, em grupos numerosos de pequenos educandos na sala de aula, a responsabilidade de sua função requer atenção constante às sutilezas de suas tarefas.

Nesse sentido, parece-me não apenas plausível, mas imprescindível que todos os conhecimentos referentes às necessidades do ser humano, imbricadas em sua constituição psíquica, sejam disponibilizados também aos educadores, a fim de se tentar construir projetos sociais que favoreçam o seu crescimento ao invés de detê-lo.

Esta discussão não foca a aprendizagem, o pensamento, a criatividade, a linguagem e fala, como funções humanas dissociadas do ser, mas apura um olhar para a criança como um ser em relação (com o educador, com os colegas, com os pais...). Um ser aprendiz, um ser pensante, um ser criativo, um ser falante, comunicativo e infinito nas suas possibilidades de crescimento, pois capaz de carregar dentro de si a multidão de seres com quem compartilha a experiência do viver numa relação profunda e contínua.

Não existe, nesta concepção, a aprendizagem como coisa em si. Há aprendizagens que se formam nas relações sociais em que estão imersos e nos contatos com os vivos. Tudo o que se entende como produto, revela uma história viva entre os homens, um passado de relações anteriores que se presentifica a cada instante e em cada relação atual. Parece-me, pois, relevante manter o foco também em quem é o educador e como ele atualiza a continuidade do seu ser, enquanto sujeito aprendiz, simbolizante, construtor da cultura e da história dos sujeitos com quem se relaciona. Importa saber como as experiências compartilhadas resultam na subjetividade do educador, como ele se torna e se transforma na relação com os educandos nas experiências atuais, nisso consistindo, talvez, uma compreensão específica sobre a educação.

Cada encontro humano é permeado de influências mútuas que geram mudanças. Portanto, o que o educador é hoje, é fruto de suas experiências compartilhadas e o que ele se tornará, depende da maneira como serão compartilhadas as experiências atuais. Nesse sentido, o traço humano entre educandos e educadores coincide no ponto em que ambos, se

pondo em contato como aprendizes, pensadores, criadores, numa relação viva e contínua, estão sujeitos todos à transformação.

Desejavelmente, porém, a semelhança dessa condição humana entre educador e educando não deve negar a assimetria existente na dupla. Não se pode negligenciar que a tarefa do adulto junto à criança supõe que o primeiro possua um desenvolvimento pessoal que lhe permita ser um mediador social consciente e consequente em relação à criança em formação, trabalhando a serviço do seu crescimento.

Não se trata de deixar que o desenvolvimento aconteça, como se seu papel fosse inócuo e sua atitude indiferente, tampouco, de moldar esse desenvolvimento como se os seres em formação não participassem desse encontro com a sua singularidade e ativa capacidade de dar sentidos pessoais aos fatos e experiências. Nada ocorre, no entanto, fora das relações e de acordo com os diferentes modos possíveis dessas relações. Essa tarefa parece implicar na consciência de que estar verdadeiramente junto à criança é, ao mesmo tempo, oferecer-lhe uma abundância de sentidos e significados ao que é vivido e observado, acompanhando e acolhendo as manifestações afetivas inerentes ao convívio humano.

O educador suficientemente bom (e não cabe aqui apregoar nenhuma idealização), ao lado de ser o baluarte daquilo que a humanidade produziu como patrimônio cultural, de forma mais fecunda e ampla, é também um modelo humano que participa da formação das identidades dos educandos, nas quais os processos de aprendizagem são concomitantes e decorrentes de experiências vividas nos vínculos escolares. A riqueza das identidades que ali se constroem depende da riqueza desse encontro, capaz de fundar e revitalizar os universos psíquicos das pessoas envolvidas.

Nesse sentido, a especificidade do educador na Educação Infantil seria a de participar da constituição da pessoa a partir das raízes fundantes e inaugurais de suas capacidades para criar, brincar, aprender ou simbolizar, contribuindo com essa constituição. O grupo de crianças e cada uma delas será o aprendiz, o sonhador, o pensador, o questionador que puder ser em referência irrefutável à qualidade desse contato e aos sentidos e significados construídos nas relações.

Dando a devida importância ao tempo e ao lugar históricos, à cultura e à vida social que, segundo Vigotski, internalizam-se para constituir o psíquico, e focando a peculiaridade da Educação Infantil, encarregada da constituição da pessoa humana nas conformações inaugurais, faz-se importante confrontar a especificidade desse educador

com a realidade em vigor, indagando se os modos vigentes de organização social têm conferido a necessária dignidade a esses profissionais, para que eles possam estar aptos à sua função. Dessa resposta, depreenderemos se o panorama atual de discussão sobre o humano tem oferecido suficiente suporte a ele.

Que cuidados institucionais, dos sistemas de educação, das políticas públicas educacionais inseridas nos atuais modelos econômicos e de organizações sociais são necessários, para apurarmos amplamente a possibilidade de que ele seja com os seus educandos uma presença viva, desperta psiquicamente e disponível a fazer pelas crianças bem pequenas as adaptações ativas capazes de instalar, dentre infinitos sentidos, o sentido primordial de que viver é algo interessante e vale a pena? Qual a qualidade de encontros humanos de que necessitam também os educadores para alimentarem suas motivações e revitalizarem os sentidos necessários à geração de seres aprendentes?

Logo, entendo que se faz necessária expandir essa reflexão em direção aos responsáveis na sociedade pela formação de pessoas, sobretudo, àqueles profissionais que se ocupam com bebês e crianças pequenas, quando o eu está se formando. Não se trata absolutamente de estender a atividade clínica à escola, confundindo ou desviando as diferentes funções do terapeuta e do educador como representantes da cultura que afetam a criança. Pelo contrário, essa discussão busca a perspectiva de que cada qual se aproprie devidamente do seu papel social na constituição de vidas psíquicas.

Parece necessário o enfrentamento criativo frente ao desafio que nos traz a dura percepção de que ações cuidadosas e pensadas, para se constituir seres aprendentes e integrados, não se efetivam apenas pelo trabalho informativo e racional junto a educadores, pais ou terapeutas. Da mesma forma, parece importante reconhecermos de forma realística que em nosso país, lamentavelmente, estamos ainda muito distantes de proposições preventivas em diversas áreas, garantindo as provisões ambientais necessárias à infância. Porém, da mesma maneira que essas condições favoráveis ao desenvolvimento das crianças supõem o acolhimento compreensivo, seguro e constante no tempo e no espaço por parte dos adultos para que o crescimento ocorra, é compatível indicar a necessidade de que estes profissionais, responsáveis por elas nos estabelecimentos educacionais, sejam também dignos de receberem uma sustentação institucional permanente. E que nesse processo participem psicanalistas e educadores interessados, ainda que as dificuldades para um trabalho transdisciplinar precisem ser corajosa e humildemente transpostas. No

momento atual do desenvolvimento das ciências, a busca pela compreensão da totalidade dos fenômenos complexos nos traz o desafio desse difícil aprendizado.

## **2. Práticas Sociais e a Continuidade do Ser**

A guisa de exemplo tenho observado, pela história de pacientes, a existência de práticas sociais em escolas de Educação Infantil que organizam a rotina da criança, estruturando-a da seguinte forma: a cada hora, pequenas crianças de um ano, um ano e meio (portanto em franco processo de constituição básica de seu eu e de suas funções psíquicas) frequentam uma sala diferente com um adulto responsável também diferente, que se reveza com o grupo de crianças. No caso específico de Ítalo, um menino que passou por essa experiência e foi depois acompanhado por mim em psicoterapia, observei que, embora outros fatores emocionais tenham concorrido para deter circunstancialmente seu desenvolvimento desde antes de sua entrada na escola aos quinze meses, sua existência ficara fortemente afetada por um ambiente organizado dessa maneira.

Suponho que essa organização social, como uma condição real e material, tenha participado como um fator capaz de gerar, intensificar ou agravar as reações defensivas à angústia desintegradora que Ítalo sofreu pelos anos posteriores de sua vida. Pelo intenso rodízio das figuras humanas presentes nos seus contatos e pela incapacidade de manter viva em sua mente primitiva as figuras que lhe conferiam segurança afetiva, a criança era assolada por fortes ansiedades que não lhe permitiam alcançar a verdadeira experiência emocional de separação com a mãe durante um longo período de sua infância. A efetiva experiência emocional de separação é algo conceitualmente distinto daquilo que Ítalo sentia como um despedaçamento de si mesmo.

A atual realidade educacional oferecida em idades cada vez mais precoces tende a criar expectativas de independência muito prematuras dos bebês e das crianças. É apropriado que reflexões sobre o papel da vida social, tal qual é proposto por Vigotski, e sobre a inexorabilidade da dependência humana, tal qual sugere Winnicott, problematizem tanto as superexigências desrespeitosas que se referem às possibilidades reais de um desenvolvimento integrado (em alguns casos a alfabetização precoce), quanto às negligências (em alguns casos o descrédito em relação às possibilidades de aprendizagem

daquelas chamadas “crianças que não aprendem”). Essas reflexões parecem ainda carregar o potencial de reverter o quadro em que mentes organizadas defensivamente contra reações a invasões ambientais apresentem-se em estatísticas alarmantes sob a forma de deficiências intelectuais no panorama educacional da atualidade.

As reflexões, enfim, que decorrem do ingresso precoce das crianças nas escolas implicam necessariamente hoje estabelecer-se como é que o indivíduo se constrói rumo à criação, à simbolização e às aprendizagens dentro de suas relações. Qual o papel do ambiente humano (WINNICOTT, 1990) para contribuir-se com esse destino? No que os cuidados iniciais com os bebês e as crianças pequenas resultam em maior desenvolvimento ou em desenvolvimentos detidos e paralisados pela ação do *outro* que gesta a vida psíquica da criança ao longo de sua infância? Como é que as relações sociais se transformam em funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 1995) que estão imbricadas nas relações ensino-aprendizagem?

Essas perguntas relacionam-se às discussões atuais sobre diferenças entre o cuidar e o educar. Minha reflexão é marcada pela impossibilidade total de dissociar na Educação Infantil o cuidar do educar, desde que adotadas as referências teóricas apresentadas neste texto e que explicitam algumas das necessidades iniciais do ser humano, apontando assim, decorrentemente, para os seus direitos.

Quando a noção de intelecto cede lugar a uma compreensão mais profunda e ampliada acerca da psique que emerge da existência psicossomática, sobretudo nos primeiros anos de vida das crianças, os cuidados físicos apresentam-se inalienáveis dos sentidos humanos que os acompanham e das comunicações afetivas, que antecedem a possibilidade de comunicação do bebê pela linguagem social. Assentam-se nesses cuidados as bases para uma existência que depende e forma-se sustentada pela existência de *outros*, presenças efetivas (ausentes ou não) que possibilitam que o bebê e a criança se tornem capazes para as aprendizagens e desenvolva as potencialidades psíquicas humanas, tais como a atenção, discriminação, memória, generalização, simbolização, entre outras.

Dessa forma, pensar hoje sobre a “criança que não aprende”, inserida nos seus contextos relacionais, prescindindo das concepções sobre o papel do *outro* da abordagem histórico-cultural, pareceria ser um trabalho de amputação de aspectos vitais desta importante discussão. Da mesma maneira, desprezar as noções sobre a vida afetiva, segundo a teoria do amadurecimento emocional que a psicanálise de Winnicott disponibiliza, a meu ver, é algo por demais empobrecedor e, a um determinado ponto,

parece-me ser paralisante ao pensamento que busca transformações, podendo resultar em solução para alguns problemas.

Retomo o princípio metodológico que norteia esta pesquisa e lembro ao leitor que, pela dialogia, Bakhtin fundamenta a perspectiva de comunicação, deixando em aberto a possibilidade para outros enunciados e com isso, quem sabe, para o enfrentamento de certos limites da incomunicabilidade entre diferentes paradigmas e para a tentativa de criação que exercita nossa própria alteridade.

Nesse sentido, muito longe da pretensão de abarcar todas as especificidades em relação às dimensões afetivas e sociais que convergem para constituição do ser humano e sua decorrente capacidade para a aprendizagem, meu enunciado neste item é a tentativa de avançar minimamente nessa direção dialógica, abrindo espaço para novas indagações. É como se o meu pensamento e minha experiência, fertilizados pelas vozes de Vigotski e de Winnicott, produzissem nexos associativos que, somando-se outras infinitas vozes, me impelisses também à comunicação, seja para encontrar ressonância em outros interlocutores, seja para partilhar com eles dúvidas, objeções ou concordâncias, dentro dos mesmos laços de interesse e responsabilidade social com a infância.

Tomando a educação como um dos campos que sistematiza práticas sociais, noto que a reflexão sobre estas práticas não podem estar dissociadas de questões mais abrangentes que configuram o amplo panorama social. Nesse exercício de pensamento, e refletindo sobre o ser no mundo, indago-me sobre as mudanças ocorridas no estágio atual do modelo econômico vigente que lamentavelmente tem gerado além da mercantilização da educação também a precarização do trabalho do educador, em todos os níveis de ensino. Nesse contexto não é difícil observar como as instituições educacionais e a organização do trabalho docente têm sofrido pressões inerentes ao amplo processo econômico e social, sendo, por decorrência, certas práticas sociais pensadas e construídas muitas vezes com a finalidade de assessorar o mercado.

Chama-me, pois, a atenção o risco alarmante do trabalho parcial nas práticas educativas, conforme menciono na experiência de Ítalo e, em relação a isso, para compreender a relacionalidade constitutiva de seu ser, recorro, ainda que muito brevemente, a aspectos do macrocosmo que se presentificam no microcosmo de sua relação primitiva eu-*outro*.

Para isso observo que seguindo os sistemas de produção taylorista e fordista, pautados na divisão do trabalho sugerida por Adam Smith, o capitalismo foi procurando



pelo aumento de produtividade de cada trabalhador nas unidades em que exercem seus ofícios, através de planos fixados. Para Sandroni (1999), esses sistemas abrangem um conjunto de normas voltadas para o controle do homem e da máquina no processo de produção, sendo muito aplicado nas medidas de racionalização e controle do trabalho fabril. Sustenta-se por esse raciocínio que é necessário aumentar ao máximo a produtividade de cada trabalhador, através da perspectiva do trabalho altamente especializado e, para garanti-la, cada um realiza apenas um tipo de tarefa. A especialização e a linha de montagem servem, assim, ao princípio da produtividade. A decorrência disso sobre o trabalhador já fora criticada por Marx (1988, p. 270), que analisou os efeitos da fragmentação do trabalho:

Os trabalhos parciais específicos são não só distribuídos entre os diversos indivíduos, mas o próprio indivíduo é dividido e transformado no motor automático de um trabalho parcial, tornando assim a fábula insossa de Menenius Agrippa, segundo a qual um ser humano é representado com mero fragmento de seu próprio corpo, realidade.

Valendo-me da matriz teórica de Vigotski, pela qual o *outro* é entendido nas suas formas suprassituacionais e supraindividuais, julgo necessário tentar abordar o tema de modo sensível e racional, analisando a repercussão disso também no campo específico da educação formal e informal, oferecida aos seres humanos nos primeiros anos de suas vidas. Nesse momento, quando os bebês se encontram na vigência do proto-nós (pelo conceito vigotskiano) ou na vigência da dependência absoluta ou relativa em relação ao ambiente (pelo pensamento de Winnicott), as práticas sociais que incidem sobre o ser em formação, se não forem fragmentadas e fragmentadoras, tornam-se importante fator gerador de pessoas totais nas primitivas relações constitutivas.

Parece urgente avaliarmos o impacto dessas determinações que fragmentam o trabalho atual e as incidências dessa fragmentação na vida de relações que o educador estabelece com o aluno, nas diferentes instâncias educacionais e, sobretudo, nos berçários, creches e escolas da Educação Infantil.

Se na divisão do trabalho, que visa o aumento da produtividade, o educador transforma-se em um fragmento de homem, perdendo a experiência da totalidade de seu ser e a concepção integral de sua função, ele reduz-se a servir como uma peça útil numa engrenagem poderosa, que atende a interesses alheios ao seu propósito efetivamente formador.

Destituído de sua potência real em traçar o destino de suas realizações - a de formar seres aprendentes, gerando desenvolvimento pessoal nos seres envolvidos - ele pode perfeitamente despojar-se das condições humanizantes de que precisam os bebês e as crianças pequenas de forma vital para também se humanizarem. Se isso traz consequências para todos os trabalhadores, quanto mais alarmante se configura a situação em que o educador é parte do ambiente e do mundo social em que o resultado de sua chamada “produção” é a formação humana.

Dentro de minhas limitações para tratar do tema, parece-me necessário, contudo, que se efetue um redimensionamento do educador na sua condição de homem que cria e constrói a sua vida de relações, criando também a história.

Essa abordagem suporia que, para além das visões ingênuas que negligenciam a reflexão sobre a inserção do ensino na lógica mercadológica capitalista, tenhamos integrada uma visão também mais profunda e ampla sobre a constituição do próprio homem como sujeito, capaz de forças suficientes que se oponham ao processo implacável que resulta em sua alienação e fragmentação.

O resgate da potência real de cada homem no mundo, no sentido de não deixar sua adaptabilidade sobrepujar os anseios mais verdadeiros que fomentam sua existência criativa pareceria ser, neste contexto, o resgate de sua condição de autor da história que desenha contornos, conforme a participação consciente ou não, criativa ou não de todos nós.

A maneira como tudo isso incide sobre a Educação Infantil é algo a que precisamos estar atentos nas investigações e proposições deste milênio recém-iniciado, levando em conta a especificidade das relações entre o educador e o bebê ou a criança que se formam. A apontar uma das especificidades que me parece ser central, estaria a concepção de Winnicott sobre a continuidade do ser, conforme mencionado anteriormente.

Imaginemos que, de acordo com as metas produtivas do mercado, a divisão do trabalho se realize num espaço social de maneira que um bebê, tal qual numa linha de produção, seja banhado e trocado por um profissional, enquanto outro se encarrega de alimentá-lo, e outro ainda encarrega-se de tratar dos chamados conteúdos pedagógicos que porventura estejam estabelecidos para a faixa de idade da criança. Consideremos, ainda, a alta rotatividade de funcionários que se revezam em turnos diários, oferecendo assim ao bebê e à criança uma situação ambiental de grande inconstância e imprevisibilidade para o contato vivo e estável que cada uma delas precisa nessas relações. Parece consistente o

argumento de que o bom desenvolvimento inicial depende grandemente da continuidade da relação entre o bebê com outra figura humana (mãe e cuidadores substitutos), pois ele precisa de uma experiência relacional complexa, extensa no tempo até alcançar a capacidade de separar-se como indivíduo. Para designar essa importância, num período em que é crucial ao bebê adquirir liberdade para suas experiências instintivas, Winnicott (1990, p. 92, destaque do autor) nos diz:

Podemos compreender com facilidade, neste momento, quão importante é a continuidade do relacionamento entre o bebê e a mãe verdadeira (ou substituta). Numa instituição onde a “mãe” que alimenta de manhã não é a mãe que dá o banho e arruma à tarde, a capacidade diária do bebê de fazer a reparação é desperdiçada, e o círculo benigno não pode ser construído. Pior ainda é quando a alimentação é mecânica (e isso pode ocorrer inclusive no próprio lar), não há espaço para o desenvolvimento aqui descrito.

A importância da estabilidade e constância oferecida pelos cuidados ambientais, corrobora a continuidade do ser na criança, como experiência que possibilita seu desenvolvimento integrado e a crescente existência da capacidade de simbolização que ali vai se fundando. O contrário disso resulta em rupturas contínuas que comprometem sua existência e, conseqüentemente, um dos resultados pode vir a ser a incapacidade para o brincar criativo e a detenção dos processos simbólicos.

Para essa argumentação, valho-me também das palavras de Dias (2003, p. 211), quando diz que “os bebês são altamente sensíveis para diferenças no modo de segurá-los. Este é um dos principais motivos pelos quais Winnicott insiste em que os cuidados suficientemente bons devem ser fornecidos pela mesma pessoa”.

As intrusões ambientais frequentes e consistentes que acarretam no bebê e na criança a interrupção da continuidade do ser apontam para uma área em que a profilaxia sobre a integridade física e psíquica se articula com o campo dos educadores, pois diferentes práticas sociais, originadas de diferentes interesses e concepções, trarão repercussões absolutamente distintas sobre a formação dos seres.

A partir da comunicação parcial e da derivação entre diferentes enunciados de distintas áreas do saber, esta preocupação poderia congrega todos aqueles que estiverem compartilhando do mesmo compromisso com a infância, na busca por práticas sociais e condições ambientais saudáveis que se disponibilizem a serviço da continuidade do ser, como um fundamento para o efetivo crescimento integrado do homem e o desenvolvimento de sua potencialidade.

Podemos considerar que o destino da humanidade, descrito por Aldous Huxley (1977) no célebre livro “O Admirável Mundo Novo”, traduz de forma emblemática a mecanização das relações humanas, o risco da dissociação e fragmentação do homem pelo modo em que as crianças seriam criadas. Embora pareça alarmante tal ficção, não podemos deixar de nos indagar onde, em que práticas sociais e por quais vicissitudes podem estar se enraizando as condições geradoras dos altos índices de crianças com dificuldades de aprendizagem na atualidade, quando, na maioria desses quadros, nem sempre são comprovadas causas orgânicas.

Parece necessário que setores da sociedade civil e, sobretudo, da comunidade científica partilhem do compromisso social com a infância e que esta afirme, unívoca e inequivocamente, os fatores de risco presentes em certas práticas sociais.

Aquelas que não levam a sério, entre muitos fatores, a permanência contínua dos adultos que cuidam de bebês e crianças, podem estar contribuindo para concretização de alguns aspectos da ficção de Huxley, e, de alguma forma, confirmando a tese marxista da fragmentação do homem que, em pedaços e alienado do todo, só pode gerar seres também fragmentados.

Em contrapartida, é digna de nota a existência concreta em nosso país de grupos que parecem preocupados com a formação integral dos seres humanos, dando-nos sinais de que emergem das contradições sociais certos movimentos com referenciais e pressupostos diferentes sobre a vida, o homem e o mundo.

Diferentes concepções levam à tentativa de proposições práticas que divergem quanto aos modos como o ambiente se organiza e se oferece aos seres em formação. Como exemplo disso, reproduzo aqui uma história, na qual o autor desconhecido afirma, pela realidade factual, ou pela tentativa de apreensão da verdade pela forma mito-poética, a possibilidade de que homens não fragmentados venham a gerar seres integrados, pautando-se na criação de práticas sociais que carreguem um potencial de legitimar, ao invés de romper, a continuidade do ser.

Existe uma tribo na África Oriental onde a arte da verdadeira intimidade é fomentada mesmo antes do nascimento. Nessa tribo, o aniversário de uma criança não é contado a partir do dia do seu nascimento físico, nem a partir do dia da sua concepção, como em outras culturas primitivas. Para essa tribo, a data do nascimento é contada a partir da primeira vez em que a criança é um pensamento na mente da mãe. Consciente da intenção de ter um filho com determinado homem, a mãe sai de casa e se senta sozinha debaixo de uma árvore. Fica sentada, atenta, até ouvir a canção do filho que ela espera conceber. Quando ouve a canção, volta para o

povoado e ensina para o pai, para que possam cantar juntos e, então, fazerem amor; convidando a criança a se juntar a eles. Depois que a criança é concebida, ela canta para o bebê no seu ventre. Depois ensina a canção para as velhas parteiras da tribo, para que através do trabalho de parto e do milagroso momento do nascimento a criança seja recebida com essa canção. Depois do nascimento todos os habitantes da tribo aprendem a canção do novo membro da comunidade e a cantam para a criança quando ela cai ou quando se machuca. A canção é cantada nos momentos de triunfo, ou nos rituais e iniciações. Essa canção torna-se parte da cerimônia do casamento quando a criança cresce e, no fim da sua vida, seus entes queridos reúnem-se em volta do seu leito de morte para cantar a canção pela última vez.<sup>26</sup>

No mundo humano uma mãe concebe seu filho também a partir de seus afetos, seus sonhos, anseios e motivações. Na história descrita é como se a música já criasse um fio condutor, como um elo sonoro, pelo qual um bebê pode estar efetivamente ligado à sua vida de relações. Um elo que permanece nos momentos vitais, da concepção ao parto e sucessivamente estará presente nos tombos da vida, em que as discontinuidades inevitáveis poderão ser abalos, mas com menor inclinação às rupturas na existência. Dessa forma, o ser pode vir a apoiar-se permanentemente nas diversas presenças dos grupos humanos circundantes que aprenderam a música do bebê.

A comunidade irá conferir o sentido de uma continuidade que flui no viver, cada vez que a criança se depara com as dores e frustrações naturais e pode crescer assim, sustentado emocionalmente por essas relações, em todos os momentos, incluindo aqueles em que vivem as importantes passagens nos ciclos da vida.

Podendo ser e continuar sendo, as discontinuidades tenderão a ser enfrentadas, com boas chances de serem suplantadas, rumo a um crescimento que supostamente não precisará ser detido por defesas em relação às agonias impensáveis. De outro modo, a mencionada história da tribo africana delineia uma espécie de prática social que participa da constituição dos membros de sua comunidade, com maiores chances de promover a sua efetiva humanização como seres integrais.

Ressalto, portanto, neste contexto dialógico um dos pontos nodais desta tese: a concepção de que a construção de sujeitos com potencialidades a se desenvolverem supõe a necessidade de se observar o universo de relações e práticas sociais, fomentando aquelas capazes de gerar crescimento integrado e suplantando a estagnação das vidas humanas. Entende-se aqui por estagnação a organização defensiva originada por falhas ambientais. Estas últimas resultam em falhas na constituição do si mesmo e na possibilidade

---

<sup>26</sup>Fonte: Amigas do Parto. Disponível em: [www.amigasdoparto.org.br](http://www.amigasdoparto.org.br). Acesso em: 10 jan. 2010.

concomitante de falhas na formação simbólica como uma dentre muitas das manifestações possíveis de detenção do amplo processo constitutivo humano. Procurei para isso não isolar o desenvolvimento emocional primitivo dos espaços sociais semióticos em que eles ocorrem, na tentativa de demonstrar que há um caminho de responsabilidade científica que é ao mesmo tempo trilhado por educadores e psicanalistas para se pensar sobre a problemática da “criança que não aprende”.

Para finalizar, reitero a noção central segundo a qual, no panorama educacional relativamente novo, a Educação Infantil ganha especificidade, trazendo o encargo de que essa diferença específica seja tratada com destaque em relação aos membros que nela desempenham suas funções. Por esse processo, faz-se necessário atribuir aos cuidados um novo estatuto teórico que ressignifica e enobrece a função do educador, destacando o seu caráter constitutivo dos seres humanos, de forma sem precedentes na história da educação. Somente a falta da relevância teórica sobre a indissociabilidade entre afeto e cognição; sobre a importância dos cuidados suficientemente bons, oriundos do ambiente humano, poderiam reduzir a função do profissional responsável por bebês e crianças, banalizando-a ou atribuindo a ela um *status* menor em relação aos educadores que se ocupam do Ensino Fundamental e do Superior.

Uma discussão que não integre o cuidar na ampla e nobre tarefa profissional de quem se responsabiliza por crianças pequenas e não lhe atribua o devido valor de suas funções, parece pecar por negligenciar as necessidades inerentes à formação da vida psíquica nos seus primórdios. Assim, não parece ser possível estabelecer-se a função do educador na Educação Infantil como melhor ou pior do que a função de outros professores, senão faz-se urgente estabelecer, sim, sua identidade e as particularidades de sua função.

Encerro essa seção, afirmando que pelo esforço metodológico de por em contato diferentes enunciados de distintos autores por tangerem o mesmo tema, ouço suas vozes em dialogia, porém considero que seja o crescimento dos pacientes ou educandos (representantes vivos das necessidades humanas) o fator primordial a indicar e legitimar permanentemente os passos, em direção aos quais devem se orientar as teorias e as metas da educação, bem como o progresso científico como um todo.

## PARTE VI

*[...] para resolver na experiência o problema político é necessário se caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade (Schiller, 1995, p. 26).*

### **CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA DA CRIANÇA: DE SUJEITO DE NECESSIDADES (EMOCIONAIS) A SUJEITO DE DIREITOS (SOCIAIS)**

#### **1. Frente a um enigma**

Afirmei no início deste trabalho que parece caber ao artista sempre uma liberdade maior do que aquela que cabe ao pesquisador. Ao encerrar a presente reflexão, desejo valer-me mais uma vez do apelo à arte, através da notável expressão sensível de Werner Herzog que, dentro desse domínio, faz uma brilhante evocação à temática aqui estudada, esta que suponho não poder ser abarcada jamais pelo domínio intelectual apenas.

Refiro-me com isso às menções de Schiller (1995), recortadas e inseridas ao longo de todo este trabalho na forma de epígrafes, como um fio inspirador e condutor para a ampla noção de cultura estética, capaz de elevar a natureza humana a uma dimensão que conjuga e integra as suas forças sensíveis e racionais. Para esta parte de encerramento recorro, portanto, a mais uma fonte de reflexão propiciada pela estética, tomando a arte de Herzog e relacionando-a aos constructos teóricos que me foi possível elaborar até o momento.

Observo dessa maneira alguns aspectos do drama de um personagem emblemático<sup>27</sup>, mostrado no cinema pelo referido diretor e que dá nome ao filme, “O enigma de Kaspar Hauser”, tratando-o como uma alegoria, pois permanece como incógnita a possibilidade de uma vida humana ser efetivamente resgatada do ponto de vista psíquico da maneira como mostra o enredo. Teço alguns comentários sobre esse filme como extensão ao estudo sobre o *outro* constitutivo, certa de que pronunciar-se sobre uma obra de arte é correr o risco de aprisionar, por meio de palavras, a grandeza do artista em apresentar o indizível, o inominável. Paradoxalmente, se não o fizermos, não catalisamos o vivido que nos inebria de beleza, de felicidade e, por vezes, de horror.

Percebo que ao comentarmos cotidianamente o impacto da arte sobre nós, amarrando com palavras tudo aquilo que afeta os nossos sentidos, alcançamos uma espécie de alívio e estabilidade emocional diante do assombro que ela nos traz. Rompe-se, assim, a nossa solidão e inicia-se um processo de compartilhar a nossa vivência mais íntima e singular: dizemos do que gostamos, do que não gostamos e pelos nexos associativos podemos chegar, às vezes, a abstrações conceituais que categorizam um pensar científico. Entramos, de toda maneira, na corrente incessante de um diálogo na experiência compartilhada que permite conjecturas e descobertas sobre os modos como o artista nos impressiona com aquilo que seus olhos enxergaram da realidade. Ele nos chama, em resposta, a dizer o que enxergamos com nossos próprios olhos, sobre o que foi enxergado por ele. Um processo fluido de estabilização e desestabilização que, tal qual num manancial de águas, vai gerando sentidos e novas compreensões. As imagens, a música, o enredo, o drama dos personagens, tudo isso pautado pelos intervalos do silêncio, por sua vez também cheio de sentidos, nos evocam imagens internas, lembranças, nos fazem sonhar.

Com palavras expressas ou em diálogo silencioso com nossas vozes internalizadas, vamos pouco a pouco integrando a emoção do agrado e do desagrado, as

---

<sup>27</sup> À semelhança desse personagem, há o reconhecimento público de casos de crianças tragicamente vitimadas pela privação dos contatos humanos e que por essa razão não alcançam as capacidades simbólicas, enquanto mudanças efetivas em sua vida de relações não se realizam. Além das referências mito-poéticas sobre Mogli, o conhecido menino-lobo, casos reais são encontrados em que algumas crianças, por serem confinadas ao convívio com animais, desenvolvem a partir daí manifestações similares a estes, não desenvolvendo a capacidade especificamente humana da simbolização e da linguagem. Lamentavelmente, em data recente a imprensa noticiou que a polícia russa localizou um desses casos, declarando que por cinco anos um pai e uma avó mantiveram uma criança isolada num apartamento em uma cidade do interior da Rússia. Sendo “criada” por diversos cachorros e gatos, sem contato com o mundo, a menina, segundo a chefe do departamento da infância e adolescência da polícia local, apresentava atributos dos animais, como latir, arranhar e alimentar-se sem o uso das mãos, mostrando-se assustada com o contato humano e com um desenvolvimento global considerado atrasado para sua idade cronológica (FOLHA ON LINE, 27/05/2009).



certezas e as dúvidas que a trama nos instala, ganhando com isso uma trégua tênue e fugaz na estabilidade de nossa organização mais secreta. Esse processo se desestabiliza, quando ao dizermos, percebemos que nunca dizemos tudo, pois a arte e, principalmente, a vida estão acima do que podemos nomear e do que podem todas as ciências interpretativas dizer juntas.

É somente com esse espírito que cometo a ousadia de falar livremente sobre o filme o “Enigma de Kaspar Hauser” e tudo aquilo que o diretor nos evoca, sobre uma história impactante de um sujeito que se constrói privado do contato humano e que, aos poucos, vai entrando para a rede social em que está inserido num determinado tempo e lugar históricos, revelando-nos, contudo, as marcas dessa implacável privação.

Pode-se dizer, de acordo com as premissas já apresentadas de Vigotski, que não há mundo que não seja humano, pois desde a nossa percepção, que possibilita uma comunicação, tudo está marcado pela ação do homem. No trabalho de transformação da natureza, até aquilo que não sofrera a sua ação direta, tudo somente pode ser percebido e interpretado pelos processos tipicamente humanos. O filme nos provoca, contudo, pelos descaminhos que podem ocorrer nos aspectos evolutivos da formação do humano, sugerido aqui como um processo em que a natureza pode adquirir consciência de si mesma (PINO, 2004) e pela evidência da precariedade com que certas pessoas se formam na sua ontogênese.

Kaspar Hauser, ainda que isolado dos grupos sociais constitutivos e que depois vão incidindo de forma mais clara sobre sua vida na trama apresentada, nasce em uma cultura e sociedade regulada por normas e leis, hábitos de gêneros, instituições religiosas e seus dogmas, especulações científicas etc. A despeito dessas influências mais diretas dos grupos sociais e da ampla sociedade, no início da história ele sofre de uma espécie de grave esterilidade, tão pernicioso quanto bizarra, que lhe confina e isola dos contatos humanos dentro um calabouço.

Apesar dessa condição, minimamente alguns signos lhe conferem, entretanto, a marca do humano e ali estão. Eles circundam o personagem, desde sempre, e lhe afetam para que se constitua quiçá a sua humanidade. Mas, se Kaspar Hauser já nasce imerso num mundo humano que o afeta, seja pelo abrigo-prisão, construído pelos homens, pela roupa que veste, pelo utensílio doméstico com o qual se alimenta, desassossega-nos a crueldade de uma privação essencial, pela qual percebemos que sua vida no início da trama não é capaz de ascender a uma existência em que a aquisição da linguagem se realiza, assim

como as aprendizagens com sentido, o desenvolvimento das funções psíquicas como potencialidades humanas.

Kaspar Hauser, além de não andar, não fala, não se comunica pelos símbolos que conferem uma especificidade ao humano. Seu tempo é passado dentro de uma suposta paz sepulcral consoante a certos estados psíquicos organizados defensivamente em relação a uma agonia impensável (WINNICOTT, 1962). Mesmo a sua única atividade, além do comer e beber, que lembra o brincar com o cavalinho que lhe é dado, aparentemente, serve-lhe mais para tamponar a brutal ausência da sustentação da qual necessita, do que para sobrepujá-la.

O diretor mostra um ser vivo cujos aspectos da realidade biológico-corporal de pernas que se coçam, de um corpo que respira, tem fome e sede, parecem ser os primeiros elementos de uma materialidade e sensorialidade que necessitam dos processos da elaboração imaginativa, como passos para a virtualidade simbólica (WINNICOTT, 1949/1988), a fim de tornarem-se experiências eminentemente humanas. Esse processo de existência biológico-corporal clama por determinadas qualidades de condições ambientais, nas quais se apoiarão efetivamente as possibilidades para a humanização virtual, ainda que exista em potencial.

A habilidade do artista nos mostra, mais do que as postulações da ciência, o quanto um homem somente se humaniza pelas relações com outros homens. Em outras palavras, a sustentação emocional dada pelo ambiente, o mundo social internalizado e os sentidos que se atribui a cada fato experimentado parecem ser aquilo que constitui efetivamente a humanização da vida.

No início de sua história, Kaspar Hauser não está ligado a outro ser humano por laços de afeto e interesse que dão colorido aos cuidados consigo e, então, ele sobrevive na materialidade de seu corpo e por ela se desenvolve, sem que se forme um sentido de si mesmo integrador e propulsor de uma identidade e das funções mentais que possam se construir de forma igualmente integrada ao seu desenvolvimento.

O anti-herói dessa dolorosa trama está preso por uma corrente feita por elos de ferro, que não sugerem absolutamente a metáfora de um pulsar da vida, tal qual o cordão umbilical que lhe permitiu outrora a condição para existir do ponto de vista biológico. Seus elos com o *outro* são inanimados e pelo contato frio e duro, as condições reais daquela existência quase que abortam seu nascimento psíquico. Sua condição original, na qual esteve necessariamente ligado à mãe biológica por uma espécie de cordão, não é garantia

como vemos, de uma ligação que, em oposição ao que o acorrenta, pudesse ser sentida metaforicamente como elo maleável, macio e caloroso com outro ser, a fim de que os signos, enquanto alimento e oxigenação da alma (psique), se transmitam. Tal qual a simbologia emblemática de um cordão umbilical que liga um ser ao outro, esse novo elo invisível, porém igualmente pautado em condições reais e materiais de existência, há que ser construído na experiência das relações sociais imediatas e também nas supraindividuais, como um requisito inescapável para a vida após o seu nascimento.

A ligação inanimada que ele pôde viver apenas pelos cuidados físicos recebidos, precários ou não, ao invés de servir para permitir-lhe o movimento psíquico para a vida, nos jogos de presença e ausência que um bebê naturalmente vai fazendo em relação àquela a quem se liga, serviu, igualmente, a uma estagnação ao desenvolvimento do seu eu e das simultâneas possibilidades de construção das funções psíquicas, tais como a linguagem, a utilização de símbolos, conquistas requintadas e específicas da condição humana.

O espaço de ilusão (WINNICOTT, 1951/1975), a criatividade, o jogo da presença e ausência não se estabelecem, pois não há para Kaspar a primordial presença viva de um olhar humano para o seu ser em formação e o atendimento sensível às suas necessidades. A pseudosseguurança de um ferro que o acorrenta simboliza a perspectiva de estagnação, que é totalmente contrária à tendência ao movimento para crescer. Essa tendência ao crescimento emocional e psíquico se é algo hereditário, não se realiza jamais sem a presença do *outro*, da mãe (ou substituta) que permita ao bebê, com o seu olhar e com seus cuidados sustentadores, efetivos, significativos e significantes, o verdadeiro engate na vida e a possibilidade de que ele se constitua nos rudimentos de um si mesmo, que pouco a pouco poderá se aglutinar em torno de um eu como unidade.

Kaspar não grita, não chora, assim como não anda, não fala e nos perguntamos se é possível fazer tudo isso, quando não se tem com quem chorar, com quem gritar, andar ou falar. Aqui reafirmo a expressão máxima da compreensão de Winnicott (1966) sobre a formação da vida pessoal em suas fases emocionais mais primitivas: ser não significa nada, a não ser que inicialmente se possa ser juntamente com outro ser humano.

O bebê quando grita, rompendo o silêncio e buscando a resposta de um *outro*, associa a presença humana com a força de sua própria necessidade, como se criasse a mãe (ou substituta) ali onde ela se apresenta (WINNICOTT, 1970/2005). Nisso reside, para Winnicott, os fundamentos para o simbolismo, um processo que para ocorrer dependerá da qualidade do ambiente que incide sobre o bebê, pois ele só pode criar aquilo que de fato

encontrar. Quando há encontro, ele passa, a partir disso, a confiar em si mesmo e no mundo. Acreditando em si, crê na dignidade de suas necessidades, na sua capacidade de criar a provisão para as mesmas. Avança nas conquistas do estabelecimento de seu ser no mundo, desenvolve a linguagem e a utiliza para finalidades criativas. Essa crença é a base para que ele se constitua, a partir da criatividade originária que fundamenta as noções de que viver faz sentido e que a vida vale a pena. Somente esse processo, que supõe a presença viva de alguém com ele e para ele, de forma constante no tempo e no espaço, vai abrindo a possibilidade muito gradual que permite as ausências desse *outro* não serem experimentadas como um dismantelamento do ser em construção. No início de sua formação não é possível ao bebê manter viva a presença de alguém dentro de si, pois o próprio mundo interno está sendo ainda construído. Esta é a razão pela qual as ausências nessa fase promovem sensação de dismantelamento, baseada em angústias tão primitivas, que são consideradas como agonias impensáveis, por não haver ainda para o bebê a capacidade desenvolvida, que permita a experiência da ausência ser transformada em espaço para a criação dos símbolos.

No início da vida, as primeiras noções do si mesmo são legitimadas pelo brilho do olhar do *outro*. Pela perspectiva do bebê: “Quando olho, sou visto; logo existo”, afirma Winnicott (1967/1975, p. 157). Nos momentos iniciais da existência são importantes os sentidos afetivos que comunicam o olhar que nos espelha a nos legitimar. A esse respeito, afirma Dias (2003, p. 224, destaque da autora): “a mãe está olhando para o bebê e seu rosto e olhar refletem o que ela vê, ou seja, *a sua visão do bebê*. Ser visto pelo olhar da mãe é uma das bases fundamentais do sentimento de existir”. Se não há o olhar do *outro*, não há luz refletida para que se enxergue a própria existência. Winnicott traduz essa experiência constitutiva da seguinte forma: “Meu existir é visto e compreendido por alguém”; e ainda: “É me devolvida (como uma face refletida em um espelho) a evidência de que necessito de ter sido percebido como existente” (WINNICOTT, 1962/1990, p.60).

Na história de Kaspar, ninguém o olha. Mesmo o cuidador, que o conduz à aldeia, ampliando a qualidade de seu contato com o mundo, quando lhe ensina a andar e a escrever, ensina-lhe sempre pelas costas, se observarmos bem.

Ele possui um cavalinho de brinquedo com o qual realiza movimentos repetitivos, sem sinais aparentes de uma elaboração criativa em direção à simbolização propriamente (WINNICOTT, 1975). A utilização que faz desse objeto leva-nos a crer que estar com o

brinquedo parece algo como estar aprisionado defensivamente a um mundo que lhe é hostil e que, ao invés de sustentá-lo, o invade.

Kaspar parece tentar forjar uma invulnerabilidade a esse mundo e, por isso, tudo lhe parece indiferente. Não teme nem a ameaça que as espadas lhe oferecem. Suas reações de defesa física aos perigos reais costumam a surgir, não apenas por não ter a experiência do perigo, mas porque há também outro calabouço, uma organização defensiva, que o protege do verdadeiro contato e das emoções despertadas pelo contato. Quando a chama da vela queima-o e ele chora, sentimos, como telespectadores da trama, o quanto é cruel chorar para o vazio, embora ele estivesse naquele momento cercado de pessoas à sua volta.

Alguém lhe ensina a escrever, como um ato mecânico aparentemente destituído de sentidos, dentro da importante tarefa de construir-se a si mesmo na relação. No entanto, a despeito disso, há ali uma intenção de alguém, de que ele torne-se um cavaleiro como fora o seu pai, forjando intimamente a sua identificação com a família humana. Tornar-se um cavaleiro, como intenção daquele pseudocuidador, seria vê-lo montar na própria vida anímica, biológica e natural, transformando-a, dando a ela um destino, um governo humanizado? O governo, quem sabe, do desenvolvimento das chamadas funções psíquicas superiores, como a simbolização e a linguagem a serviço de uma vida sentida como verdadeira, real e plena de sentidos criativos e pessoais? Um destino em que a experiência permita a aprendizagem e essa aprendizagem seja usada em prol da integração e da afirmação de sua identidade?

Na medida em que ele começa a ser visto, surgem diversas qualidades de olhares: É um selvagem? É um vândalo? Por hostis que sejam os significados e sentidos atribuídos, ainda em meio a significativas falhas ambientais, vemos aos poucos se por em marcha a questão crucial sobre sua identidade, essa que ficara totalmente atravessada pela privação dos encontros humanos que efetivamente teriam sido capazes de construí-la a seu tempo.

Ter a chance de tornar-se o protegido da nobreza parece representar uma pobre e parca tentativa de reparação social, por meio da qual alguma justiça se faria em restituir-lhe a maior riqueza de que a vida lhe privara: os investimentos das relações humanas, capazes de garantir-lhe o sentimento de existência e a ascensão à própria humanidade.

Por alguns, contudo, é olhado pela curiosidade como se fosse uma coisa, uma anomalia. Por outros, como um desafio transgressor à moral. Por outros ainda, torna-se objeto de interesses científicos, como se tivesse que ser fonte de uma nova explicação sobre a natureza humana. Adequação social ou desenvolvimento da racionalidade com a

negação das forças afetivas e inconscientes parecem ser as balizas pelas quais um ser humano pode ser visto de forma reducionista, a despeito da complexidade que compõe a verdadeira constituição da identidade humana.

O que mais lhe ajuda a recuperar o tempo implacável, entretanto, parece ser propriamente o olhar devotado de alguém disposto a acompanhá-lo, conhecê-lo, permitindo-lhe que esse interesse, com a intenção ativa de trazer-lhe à vida, possibilite que esta seja experienciada em uma nova dimensão, realizando-se assim um verdadeiro salto qualitativo no crescimento.

Instala-se a música como linguagem afetiva que o toca, batendo-lhe forte no peito e pela qual ele pode também tocar os sentimentos de alguém. Antes disso, palavras faladas e escritas soltas e desconexas criavam uma atmosfera bizarra, como reflexo e expressão da desconexão primordial entre ele e o seu *outro*.

No início da vida, quando para o bebê a dependência do ambiente é absoluta, não há ainda a percepção do *outro*; “o bebê é o ambiente e o ambiente é o bebê”, conforme Winnicott (1963/2005, p.60) propõe.

De outro lugar epistemológico, nos diz Vigotski (1932/1996, p.285) que o bebê, embora possua a capacidade mínima de comunicação social por meio da linguagem, é um ser maximamente social, simplesmente por viver nessa fase a extrema vulnerabilidade à ação do *outro* sobre ele, conforme indicam suas palavras: “El desarrollo del bebé en el primer año se basa en la contradicción entre su máxima sociabilidad (debido a la situación en que se encuentra) y sus mínimas posibilidades de comunicación” (VYGOTSKI, 1932/1996, p.286).

O drama de Kaspar parece demonstrar que houve um abismo entre a sua necessidade de ser e o ambiente ou o mundo social capaz de atendê-lo, por meio dos cuidados efetivos e dos sentidos, que inalienavelmente significam o vivido, firmando-se assim o decisivo engate à vida humana. Esse abismo se faz conhecer, dentre outras coisas, pela emissão de frases e palavras descontextualizadas do personagem, quando tem início sua marcha para a linguagem, tornando-o alvo de zombaria em relação a todos que presenciam sua história, participando direta ou indiretamente de sua constituição.

Começamos a perceber as diferentes qualidades nos modos das relações circundantes no tempo e no espaço em que sua existência se situa. Aquelas em que se verificam pessoas que se comprometem com o seu desenvolvimento e com o estabelecimento do seu ser no mundo, de modo a permitir que Kaspar seja ele mesmo e

construa sentidos para sua vida, e também aquelas que o invadem para zombarias, especulações religiosas, científicas e até interesses econômicos e culturais.

Mas situado, enfim, num grupo social que tenta acolhê-lo, ele tem à mesa de refeições, no espaço privilegiado dos encontros humanos, alguns momentos de tensão. Para não perder-se de si mesmo nos rudimentos dessa experiência, protege-se numa couraça rígida, com o próprio corpo, das invasões já vividas. Pode cuspir e reage às noções de dentro e fora, pois não concebe ainda um dentro e fora de si mesmo, a não ser por experiências que precisa viver, sendo, no entanto, sustentado pela presença de alguém que o apóie e não o retalie, além de atribuir com isso os sentidos propulsores de seu crescimento.

Curiosamente as crianças são aquelas que se aproximam mais daquilo que lhe faz sentido. Ensinam-lhe versos, pela linguagem dos sentimentos. E eis que ele enxerga finalmente, um dia, na relação mãe e bebê, o protótipo de um verdadeiro encontro humano no qual o choro pode ser enxergado e acolhido. Algo que nunca teve e que inaugura uma perspectiva à confiança de que sua dor pode ser assistida e entendida como uma manifestação a ser sustentada emocionalmente e significada. O choro só é algo capaz de receber sentidos e significados mediante a presença viva de alguém atento e disponível, numa comunicação verdadeira. E Kaspar pode, então, começar a romper a paz sepulcral que o confina a um calabouço invisível. Espelhado na figura de um bebê que sofre e é enxergado, ele pode começar também a chorar, inaugurando alguma confiança de que não estará chorando para o nada, para o vazio, para ninguém. Alguém escutará e enxergará o seu choro, dando-lhe um acolhimento compreensivo.

Também o menino que lhe mostra um espelho concreto, mostra pela atitude e presença: eu estou aqui com você, para que você se enxergue um pouco mais! A menina que, frente a frente, lhe ensina um poema olha-o nos olhos e ele está, então, a partir de agora imerso numa qualidade de relação social mais propícia às identificações com o humano e concomitantemente às aprendizagens e ao desenvolvimento que advirão desses encontros.

Mesmo a despeito do menino que diz à garotinha: “Ele não entende a poesia! Eu só ensinei algumas palavras! [...]”, a realidade apresentada nos faz supor que há algo transcendente ao aprendizado da língua como um conjunto de signos. Há uma incorporação dos afetos, que acompanham o gesto e o conteúdo da poesia, protótipo implacável para a identificação com o ser da fala e da linguagem. Há uma musicalidade

que comunica interesse e vitalidade, uma dedicação que legitima Kaspar como alguém importante que, de fato, existe. A comunicação por meio desses matizes afetivos parecem ser condições existenciais concretas, tão reais como os signos, que vão permitindo a passagem à vida humana, com a simultânea e indissociável apropriação da linguagem que a caracteriza. Reproduzo aqui uma das mais sensíveis citações de Winnicott (1968/2005, p. 142) a esse respeito:

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

O nosso personagem, um anti-herói que espelha o árduo drama dos desencontros humanos, vai sendo posto no centro de um interesse mais genuíno por alguém que lhe ensina a música, como a linguagem mais direta dos afetos que lhe “batem ao peito”, como ele mesmo nos diz. O peito agora é seu e construindo sua identidade, ele quer falar em nome próprio. Sua verdadeira humanidade começa a ser despertada. Pode chorar, pode falar, reclamar, tomar consciência do quanto a vida lhe deve e passa a querer, recusar, não é um boneco moldado e passivo. Não é treinável, manipulável, mas está longe ainda de poder reparar os danos de uma privação essencial que cobra o preço de uma dor aparentemente irrepresentável.

As letras de seu próprio nome semeadas e nascidas como agriões na terra, registram sua identidade, enfim plantada, porém num solo qualquer. Parece nesse momento chegar ao ápice do que pode ser representável em sua dramática “história que tem começo, mas não tem um fim”, como ele próprio diz, configurando talvez o grande enigma, palavra significativa que dá nome ao filme, segundo a tradução do título ao português.

Esse enigma estaria no seu passado, na história que se sabe/não se sabe sobre ele? Ou o enigma refere-se ao modo como essa história vai prosseguir na dependência do que é encontrado a meio do caminho da constituição do seu ser?

A psicanálise nos seus primórdios fez avançar a compreensão sobre o sofrimento humano, quando Freud construiu o método de investigação da mente em que o passado poderia ser trazido ao presente para ser ressignificado. A partir dessas primeiras descobertas, hoje o pensamento psicanalítico revela como o presente precisa ser o passado que não existiu. Revela como é possível, por meio de esforços e investimentos terapêuticos, por meio da reconstrução dos manejos oriundos dos grupos familiares,



passando por reformulações das situações escolares e amplamente sociais, criarem-se experiências intersubjetivas que descongelem as situações traumáticas nas quais as provisões ambientais falharam e o não vivido possa ser, enfim, editado.

Entende-se que, em muitos casos, foi a partir dessas falhas que se erigiram organizações defensivas, que por sua vez assumem a configuração de quadros psicopatológicos, nos quais as ansiedades arcaicas não puderam ser transformadas em alimento para o crescimento emocional, para a formação da pessoa dotada de funções psíquicas.

Sem precisarmos optar se o drama de Kaspar é realidade ou ficção, considerando-o, como já dito, como uma alegoria ou uma comunicação mito-poética, reflito que toda história “que tem um começo, mas não tem fim...” convida-nos a não apenas conhecê-la, mas a participarmos nas diversas esferas disciplinares no âmbito da saúde, da educação de forma a constituir subjetividades, pelas intervenções especializadas por parte dos mediadores sociais que incidem na formação do humano. Respeitando-se e apropriando-se cada área de sua limitada competência, parece ser necessário compor os devidos trabalhos transdisciplinares, abrindo o caminho para se por em marcha a tendência inata ao crescimento e ao amadurecimento emocional daqueles que sofreram privações essenciais nas relações primordiais dos encontros humanos constitutivos.

O filme nos mostra que nosso anti-herói, entre realidade e fantasia, sonho e vigília, e no espaço da ilusão necessária à criação, tenta sofregamente editar o não vivido: ele não fora plantado e enraizado no coração de uma mãe-terra, e nos permite acompanhar no decorrer de sua vida as marcas dessa cruel privação.

Sonhos podem ser entendidos como fatos que se formam num mundo interno que está a se constituir por meio da bidimensionalidade (MELTZER, 1984) que se expande, criando espaços mentais tridimensionais, de onde eles possam emergir. Nos primórdios de seu desenvolvimento, nem espaço para sonhos podia haver, tampouco, frases articuladas por meio das quais ele afirmasse o seu ser. Se seus sonhos vão ganhando figurabilidade, é porque, num dado momento, alguém em sintonia com ele enxergou, por exemplo, qual o pão-alimento que ele poderia ingerir, num exemplo típico de preocupação materna primária (WINNICOTT, 1956), que dosa o mundo, para que a criança o incorpore aos poucos, na medida de suas possibilidades. A mesma pessoa atribui sentido e significado à sua necessidade imperiosa de contato e ao vê-lo tocando a mão de um bebê que chorava, confia-lhe a experiência de um colo, aquilo que justamente lhe fora negado pela vida.

Com o colo da compreensão humana ele chora e tem finalmente com quem falar: “Mãe, sou desprezado por todos!” Observamos que uma frase inaugural, rompe o silêncio forjado de “gritos assustadores ao redor” e começa a haver um si mesmo capaz de comunicar algo. Não é essa qualquer frase e nem é dita para qualquer pessoa. Não é possível se recortar o eu que fala do conteúdo falado e a quem se dirige cada fala. Muito mais do que organizar palavras, ele usa-as a serviço de afirmar sua existência para quem está efetivamente em contato emocional com ele.

Só a partir de então, ele pode sonhar, pode falar do que sofre, dando nomes às suas dores, fato possível porque, em meio às hostilidades que perduram em sua vida na comunidade em que se encontra, ele sente que é em parte escutado por alguém. Embora não tenha encontrado a referência humana que se mantivesse constante no tempo e espaço de sua história, é surpreendente ele nos sugerir que chega inesperadamente grato, ao final de sua vida, quando em seu leito de morte, emite suas últimas palavras:

“Agradeço por ouvirem minha história!”

O grande enigma da história daqueles que sofrem a estagnação de seus desenvolvimentos, talvez não seja somente o mistério sobre sua origem, mas de que forma essa história se atualiza nas relações sociais presentes, capazes ou não de transformar o destino de uma vida.

A rede parental e profissional que incide sob os sujeitos socialmente constituídos tem como competência sustentar ou, pelo contrário, retaliar, por meio de diversas formas de abandono, as vicissitudes do desenvolvimento emocional de um ser humano, como aspecto inextirpável de sua formação.

Considero que seja da responsabilidade dos psicanalistas socializar o conhecimento que têm sobre essas vicissitudes, a fim de que se configure, a partir dessa ciência, um sujeito de necessidades e que ele possa, assim, se tornar um sujeito de direitos.

O atendimento às necessidades humanas contempla a indissociável unidade psicocorporal, de onde emergem múltiplos aspectos, que entrelaçados, compõem a subjetividade de cada homem. Logo, o diálogo transdisciplinar entre os profissionais que trabalham com a formação do humano justifica-se aqui plenamente.

Sem nenhuma intenção de abarcar toda a problemática que essa obra de arte de Werner Herzog nos evoca e certa de que ela é, em meu propósito, apenas mais um disparador de algumas impressões e ideias que compartilhadas tangem a interface entre a

psicanálise, a fonoaudiologia, a educação, considero dignos de destaque os seguintes aspectos, para que essa reflexão prossiga nos círculos dos debates científicos:

- As “deformações” na constituição do ser, como decorrências de privações dos contatos humanos.
- A perspectiva de que as dificuldades de linguagem e de aprendizagem estejam associadas a essas privações.
- A importância da verificação da qualidade dos contatos humanos que se apresentam em diferentes matizes no contexto das aprendizagens, que tanto podem se basear somente em treinos, ou naquelas que, diferentemente, consideram relevantes as comunicações emocionais (também em uma dimensão inconsciente), os sentidos pessoais e os signos presentes nas relações sociais.

Encerrando os comentários sobre o filme suponho, enfim, que no momento atual da ciência, as investigações científicas pautadas nessas premissas podem trazer luz para a compreensão da dor psíquica de algumas pessoas, que se revela por meio de certos sintomas associados às aparentes dificuldades de linguagem e de aprendizagem.

A experiência refletida sobre as crianças mencionadas neste trabalho permite-me validar a importância do *outro* de acordo com os enunciados de Vigotski e, de acordo com Winnicott, validar o preponderante papel do ambiente, considerando as qualidades do objeto externo real na sustentação do ser, para a possibilidade de resgate e construção de vidas psíquicas.

O mergulho na compreensão dinâmica da privação não poupa nenhum psicanalista ou educador de reconhecer, na constelação constitutiva do ser humano, os fatores biológicos, endógenos, naturais, impelindo-os, contudo, a investigar melhor o lugar do *outro* que corrobora essa formação, em uma concepção inescapável de que a natureza humana emerge das relações.

A privação dos cuidados, que no mundo humano são inalienáveis dos sentidos que os acompanham, pode em alguns casos levar a um afrouxamento, ou mesmo a uma parada, na busca que faz a criança pelo encontro com o objeto de sua relação, pelas sucessivas decepções traumáticas e os sinais disso podem se fazer evidentes na pobreza simbólica, nas dificuldades de aprendizagem, nos atrasos na aquisição de linguagem, nas somatizações reveladoras de falhas ambientais e de contingências sociais que a afetam.

As chamadas condições internas da criança se constroem, portanto, também na dependência intrínseca das condições do objeto que com elas se relacionam. Ao se editar relações inter-humanas que sustentam a continuidade do ser, a possibilidade de criação, a construção gradativa de uma potência realística e a possibilidade da formação simbólica, verifica-se que o papel do *outro* não tem valor acessório, mas essencial para a efetiva intersubjetividade que aí se funda. Decorre daí, então, a insustentabilidade do raciocínio científico simplificador e reducionista que, ao dissociar natureza e cultura, mundo interno e externo, sujeito e objeto do conhecimento não abarca a complexidade da vida psíquica e a especificidade do humano. A dicotomia fundada no pensamento que prima pelas oposições deixa escapar aquilo que, nos casos mencionados como exemplos, vimos efetivamente emergir enquanto criação pelas forças da ligação.

A ciência disponibilizada para se compreender as situações de certas “crianças que não aprendem” coloca, frente a esta complexa problemática, tanto psicanalistas como educadores em suas distintas funções sociais, em uma vívida e conseqüente **relação entre sujeitos**. Dentro dessa concepção, o objeto externo real não parece ser re-configurado para o estatuto de sujeito, numa epistemologia que redimensiona a relação eu e *outro*?

A investigação sobre o objeto real externo subjetivante absolutamente não autoriza o apagamento dos chamados fatores internos, dos quais a psicanálise tradicionalmente se ocupou com propriedade, mas reorienta e complexifica nossas pesquisas. Ao invés de investigarmos somente o que a criança é e faz (ou não faz), precisamos investigar também o que ela é e faz nas circunstâncias relacionais, ambientais e sociais que evidenciam qualidades distintas de condições reais possibilitadoras de sua afirmação existencial e de suas capacidades.

A reflexão que fiz sobre o papel do *outro* junto às crianças não teve o intuito de estabelecer proposições conclusivas, mas sim destacar aportes teóricos que possibilitassem a reconfiguração dessa problemática. Evoquei a experiência da busca e do encontro humano, dando deliberadamente uma ênfase naquilo que está sujeito a ser modificado ou aprimorado pelas práticas sociais que incidem sobre a formação do ser, considerando que esta seria também uma tarefa para os psicanalistas que, de fato, se referenciam pela ideia de que o ser se forma em dependência ao ambiente que o sustenta e humaniza, conforme pode viver os diferentes modos de relação com o objeto subjetivamente concebido, com o objeto transicional e com o objeto objetivamente percebido.

Tentei manter a indagação sobre os modos como o ambiente pode se disponibilizar para as crianças de tal maneira a favorecer o crescimento integrado rumo às aprendizagens, o que não se faz sem observar-se com que qualidade de presença esse *outro* disponível ao contato está preparado para realizar as adaptações ativas às necessidades emocionais primitivas. Para tanto, penetrei na intertextualidade de Vigotski e Winnicott na tentativa de uma compreensão sensível às suas vozes.

A intenção é encerrar este texto, apontando para o direito que os bebês e as crianças pequenas têm de contar com alguém que possa estar disponível, a serviço de atender suas necessidades emocionais primitivas, pois dessa forma é possível constituir-se o eu, dotando-se de funções psíquicas superiores, afirmando-se com isso a existência numa dimensão verdadeiramente humana.

À extensão dessa premissa, ergo as indagações sobre a responsabilidade social em prover por meio das instituições como a escola (além da família, dos serviços de saúde, etc.) as condições para que o bebê e criança pequena se formem, permitindo-lhes viver a fase de significativa dependência, em que eles seriam maximamente sociais, de tal modo que o si mesmo possa desenvolver-se ao seu tempo e as potencialidades das aprendizagens e da simbolização, como especificidades do humano, se estabeleçam.

As vicissitudes desse período apontam para os momentos em que o bebê estava às voltas com as tarefas básicas da constituição do si mesmo, passo primordial para o estabelecimento do eu como unidade e do psiquismo como um todo, dotado de funções para a simbolização. Este período inicialmente se caracterizaria pela dependência absoluta do ser em relação ao ambiente que o sustenta, a partir do qual se pode realizar, de forma lenta e gradual, a identificação com o humano.

Antes que esse grandioso processo de passagem à dependência relativa, rumo à independência relativa, do ponto de vista da criança pequena (e não de quem a observa), ela vive intensamente a possibilidade de uma relação dual com o *outro*. Esse caráter confere grande densidade aos modos de relação com o ambiente, o que põe em visibilidade os laços estabelecidos nas relações sociais que vigoram nos dois ou três primeiros anos de vida. Ela evidencia ser enormemente afetada pelo *outro* que incide sobre ela, seja pelo gesto, pelos sentidos e significados que a circundam no meio social em que vive.

A citar somente alguns, entre inúmeros outros fatores, o papel desse *outro* humano parece evidenciar-se como fundante e constitutivo do eu e das funções psíquicas superiores por:

- Atribuir sentidos e significados ao que a criança vive, transformando-a em um ser cultural.
- Oferecer sustentação à tendência à integração do bebê/ criança e ao eu que se constitui.
- Oferecer acolhimento e legitimação ao gesto espontâneo, inaugurando-se com isso a possibilidade de um viver criativo com sentido pessoal.
- Possibilitar a ilusão como caminho à simbolização.
- Promover a integração da psique-soma, contribuindo com as formas de lidar com a ambivalência entre amor e ódio.

Para tudo isso, em condições ambientais suficientemente boas, o *outro* tenderia a responder com recursos pessoais que integram seus afetos e intelecto, desde o oferecimento de um colo, entendido concreta e simbolicamente, como o conjunto de cuidados humanizantes, capazes ou não de reunir os fragmentos do bebê e da criança num todo integrado.

A complexidade desse processo não permite que nenhum psicanalista ou educador eleja regras, conselhos ou receitas que visem previsibilidade de sucesso dos encontros humanos, para que a qualidade dos mesmos se oriente ao crescimento. Mas, ao não se atribuir a etiologia das doenças mentais às causas biológicas, endócrinas ou hereditárias, tal qual fizemos com apoio nos autores estudados; ao focarmos o valor do grupo social e do ambiente na constituição do eu e na capacidade para simbolizar e aprender, somos inevitavelmente inclinados a verificar quais os fatores referentes aos grupos sociais e ao ambiente são capazes de gerar ou de deter desenvolvimento, com o risco de, se não o fizermos, nos omitirmos do compromisso ético que o conhecimento científico nos traz.

Considero que a validação psicanalítica sobre as autênticas relações humanas internalizadas pode oferecer os elementos que conferem a retirada dessa ciência do viés das interpretações solipsistas, assim como do viés do materialismo biológico, parâmetros pelos quais Vigotski pautou suas objeções ao pensamento de Freud no início do século XX, não tendo podido, por razão de sua morte precoce, acompanhar o desenvolvimento posterior da psicanálise.

Para dar ênfase em alguns aspectos da psicanálise atual, reporte-me a comentadores que no conjunto de seus trabalhos localizam com suficiente clareza o redimensionamento teórico de Winnicott, mudando o foco da sexualidade para a dependência humana. Essa leitura atual do pensamento psicanalítico dá preponderância às

identificações empáticas da mãe com o bebê, antes da possibilidade deste em dispor de mecanismos psíquicos como as identificações projetivas e introjetivas que lhe permitirão, a seu tempo, identificar-se com ela (e com o humano) no início da vida. Aqui parece se configurar uma nova significação sobre o papel do *outro* na psicanálise que, não coincidindo em absoluto com as fundamentações epistemológicas marcadas pela abordagem histórico-cultural, parece, contudo, possibilitar com esta um diálogo, pondo, assim, em movimento o pensamento científico que busca abordar uma problemática com perspectivas transformadoras.

O conhecimento sobre os aspectos emocionais primitivos e sobre os modos de relação do bebê com o ambiente nos termos de objetos subjetivos, objetos transicionais e objetos objetivamente percebidos apontam para vicissitudes que qualificam o *outro* dessas relações. A identificação empática dos adultos (como fatores reais, externos, sociais), em relação à necessidade de ser, indica a extrema importância de que, quanto menor for a criança, o cuidador/educador constitua-se para ela como uma referência estável, permanecendo constante no tempo, ainda que se alternem os distintos espaços, permitindo-lhe que as tarefas de espacialização, temporalização, constituição do si mesmo primário, integração entre psique e soma se estabeleçam. Com isso outras possibilidades mais sofisticadas, como o brincar, o início dos processos de simbolismo serão possíveis, concomitantes à condição psíquica para a vivência emocional de uma efetiva separação. Todos esses processos apóiam-se no ambiente como instância de sustentação do ser.

Essa situação parece-me apontar inequivocamente também para a dimensão supraindividual do *outro*, tão relevante na teoria de Vigotski. Não há um problema que se localize na criança ou somente na relação bipessoal dela com seu *outro* imediato. Há, igualmente, um meio social organizado de tal forma num dado tempo e lugar que pode se revelar impeditivo para as boas provisões das necessidades emocionais e para que a constituição dessa determinada criança, como um ser capaz de simbolizar e aprender, ocorra na direção de um desenvolvimento saudável. Daí deduzir-se que é supostamente esclarecedor também contemplarmos o macrocosmo presente no microcosmo da relação bipessoal. É pertinente observarmos os nexos de sentidos sutis entre o ser que se constitui e as amplas políticas públicas, as políticas educacionais, os sistemas e as organizações locais que configuram os espaços sociais construtores da subjetividade, pois estes, por sua vez, também configuram o *outro* conforme fundamenta a abordagem histórico-cultural.

Tomando as queixas recorrentes da “criança que não aprende” no campo de problemas comuns entre a educação e a clínica psicanalítica, considero, pois, que tanto o “não - aprender”, como o aprender dentro de um funcionamento defensivo, pode revelar necessidades emocionais não atendidas pelo ambiente. Essa concepção implica na urgência de que “ações sociais reais” observem as respostas afetivas e intelectuais dos adultos responsáveis que as constituem como seres humanizados e que junto a elas representam o ambiente humanizante, a fim de ampliar as possibilidades de tornarem-nas “apoiadoras e não retaliadoras” (WINNICOTT, 1963/1990, p. 200-201).

No campo da educação, observar a constituição psíquica põe em pauta exatamente isso e, para tanto, problematizo o equívoco de que os cuidados iniciais com um ser humano seriam habilidades menores e desqualificadas perante a superior função do ensino que foca especificamente a transmissão/construção dos conteúdos que se organizam como patrimônio cultural da humanidade e encontram na escola o espaço privilegiado de realização. É indiscutível a importância do educador para essa função do ensino, porém decorre do presente estudo a tendência em atribuir-se ao cuidador/educador de crianças bem pequenas sua especificidade e, conseqüentemente, o merecido lugar de importância social na tarefa de construção de pessoas saudáveis e capazes de acessarem ao conhecimento.

Um adulto nessa situação necessita ser ao mesmo tempo dócil, firme e constante para abastecer a confiança que o bebê venha a ter no mundo e em si mesmo. O olhar atento e sensível do adulto permite enxergar os pedidos que o bebê faz, por meio de matizes afetivos, quando a linguagem verbal não é ainda o principal meio de comunicação social.

Nos momentos em que o adulto oferece um colo à criança pequena que chora pelo estado de agonia em que se encontra, é necessário ter-se em vista que ele está a lhe oferecer a possibilidade de integração de seu eu, devolvendo-lhe o sentido de confiança no mundo e em si mesmo, fortalecendo-lhe indiretamente a ilusão como base do brincar, do simbolizar e do viver criativo. Por meio dessa tentativa de sustentação corporal e psíquica, o bebê pode se reassegurar, em vias de obter a reunião das partes eventualmente desmanteladas pelo impacto de uma agonia impensável (WINNICOTT, 1962) ou ainda, segundo denominação de outro autor, pelo impacto de uma angústia catastrófica (MELTZER, 1975), reações tão comuns quando esse estado de segurança física e psíquica não é alcançado nos momentos incipientes e iniciais da formação humana.



Quando o movimento do bebê e da criança busca o adulto e este mostra simplesmente que está ali inteiramente, para enxergá-lo, escutá-lo e responder-lhe conforme suas necessidades, começa a se cumprir o papel suficientemente bom do ambiente sustentador para Winnicott. Ao enxergá-lo, escutá-lo, atendê-lo e interpretá-lo, por meio de ações e palavras carregadas de significados, começa a realizar-se o papel das relações sociais que internalizadas constituirão o sujeito simbólico de Vigotski, para quem o adulto, ao nomear as experiências do bebê, oferece um sentido humano aos seus movimentos, intensificando-se aí a passagem do ser biológico ao ser da cultura. Em outros momentos, por sua vez, é o adulto que vai com sua presença constante ajudar a criança pequena a suportar a dor da desilusão. Ele participa da construção de um caminho que vai abrindo a possibilidade de transição de um mundo concebido originalmente pela forma infantil, para um mundo em que a realidade compartilhada ganha lugar na maturidade dos processos emocionais e cognitivos. O adulto tem aí também a função e possibilidade de assumir seu papel gerador de confiabilidade, instalando-se com isso a perspectiva criadora do mundo e a localização no espaço potencial das experiências culturais, segundo Winnicott.

Insisti na ideia de que para o exercício suficientemente bom do papel constitutivo junto às crianças pequenas, seja no âmbito da família ou da escola, não há possibilidade de treinos ou preparos meramente intelectuais. Não se trata absolutamente de, por essa razão, apregoar-se o espontaneísmo, mas de criar-se uma formação cuja perspectiva procure integrar plenamente razão e sensibilidade, nos termos em que Schiller (1995, p. 72) escreve sobre a educação estética do homem, advertindo que ao se subordinar o impulso sensível ao racional “só pode surgir uniformidade, nunca harmonia, e o homem permanecerá eternamente cindido”.

Na contramão da cisão, podemos lutar por tentativas que fundem nos espaços sociais construtores da subjetividade a compreensão profunda sobre a importância: da continuidade do ambiente humano que auxilia a integração da personalidade dos indivíduos; da confiança que torna as comunicações inter-humanas minimamente previsíveis; da adaptação gradativa às necessidades que variam de criança a criança e em tempos diferentes, a fim de que elas sejam impelidas à independência verdadeira; da provisão para concretizar o viver criativo de cada qual.

Podemos, ainda, realisticamente e apesar das dificuldades, nutrir a esperança de que seja concebível oferecer condições mais dignas de trabalho aos profissionais que

incidem sobre a infância. Incluir-se-iam aí, como já dito, esforços de políticas públicas e educacionais, além de discussões e reflexões locais que visassem a relação mais favorável possível à humanização, pois somente quem é bem sustentado por um amparo emocional e social pode vir também a sustentar. O reconhecimento teórico das necessidades primitivas do ser humano, nas quais a emocionalidade e a dimensão inconsciente ocupam um lugar de importância, parece ser uma condição da qual tenderia a decorrer o caráter de direito social ao atendimento das mesmas.

Este texto visa integrar-se, pois, à perspectiva científica e transformadora dos esforços transdisciplinares, que busquem nos fatores ambientais (como instância de sustentação do ser) e sociais (como instância semiótica constitutiva) a criação de realidades psíquicas que emergem das existências psicossomáticas. Creio que estes esforços podem ser capazes de gerar o envolvimento atento, reflexivo e sensível dos mediadores para o cumprimento de seus papéis constitutivos em relação àqueles seres que vivem, sonham, brincam, aprendem, simbolizam, uma vez que recebam condições favoráveis para os modos de relações com os objetos nos contatos humanos pelos quais se formam em seus grupos sociais de pertencimento.

Para finalizar reitero e sintetizo, então, algumas das assertivas aqui defendidas de que nossos filhos parecem ser, de fato, também filhos do tempo e da vida presentes. Os mediadores sociais semióticos, como pais, terapeutas e educadores que incidem sobre a formação do bebê e da criança não estão limitados em seus cuidados e funções a serem meros expectadores ou intérpretes de seus filhos, pacientes ou educandos, mas são também editores da vida pessoal dos mesmos.

Eles compõem o ambiente humano, são agentes efetivos dos encontros humanos que fomentam a criação, constituem o eu, formam as psiques, constroem a subjetividade e fundam as funções psíquicas superiores implicadas no aprender, indicando-nos a pertinência de que os espaços sociais geradores de sentidos e significados possam ser tema de discussão também para os psicanalistas.

Quando o “ser que aprende” puder ser reconhecido na sua anterioridade ontogenética, estaremos mais perto de fixar a necessidade crucial de criar o mundo humano para prover concomitantemente e de forma integrada o ser e o aprender.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGAS DO PARTO. Disponível em: [www.amigasdoparto.org.br](http://www.amigasdoparto.org.br). Acesso em: 10 jan. 2010.

ANDRADE, C. D. de. *Corpo*. Rio de Janeiro: Record, 1984. p. 41-42.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *Estética da criação Verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

\_\_\_\_\_. O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências. *Estética da criação Verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-335.

BENJAMIN, W. A doutrina das semelhanças. *Obras escolhidas*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1999. v. 1. p. 108-113.

BICK, E. [1967]. A experiência da pele em relações arcaicas. Tradução Belinda Haber Mandelbaum. In: SPILLIUS, E. B. (Org.). *Melanie Klein Hoje*. Rio de Janeiro: Imago, 1991. v.1. p.194-198.

BION, W. R. [1962]. Uma teoria sobre o pensar. *Estudos Psicanalíticos Revisados* Tradução Wellington M. de Melo Dantas. Direção geral Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1994. p. 127-137.

\_\_\_\_\_. *Aprendiendo de la experiencia*. México: Paidós, 1987. 135 p.

BLEICHMAR, S. *En los orígenes del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999. 195 p.

CAIADO, K. R. M. Quando as pessoas com deficiência começam a falar: histórias de resistências e lutas. In: *Anais... II SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*, Vitória, E.S., UFES, 2006.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994. p. 60-392.

CRUZ, N.; FONTANA, R. Multiplicidade e estabilização dos sentidos na dinâmica interativa: a convencionalização das primeiras palavras da criança. *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 47-61. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DIAS, E. *A Teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott*. São Paulo: Imago, 2003. 339p.

FERREIRA, M. C. C. A escolarização da pessoa com deficiência mental. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Orgs). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 98-103.

FERRO, A. Conferência Principal. *International Journal of Psychoanalysis*. 44º Congresso da IPA, Rio de Janeiro, 2005.

FOLHA ON LINE. *Polícia russa descobre menina criada presa com cachorros e gatos*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u572409.shtml>. Acesso em: 05 mai. 2009.

FREUD, S. [1893]. Sobre o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos: Comunicação preliminar. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud*. Direção geral Jayme Salomão. São Paulo: Imago, 1969. v. 2. p. 41-53.

\_\_\_\_\_. [1901]. Sobre os sonhos. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud*. Direção geral Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. 5. p. 569-611.

\_\_\_\_\_. [1905]. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud*. Tradução Vera Ribeiro. Direção geral Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. 7. p. 118-228.

\_\_\_\_\_. [1909]. Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud*. Direção geral Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. 10. p. 13-154.

\_\_\_\_\_. [1910]. Cinco lições de psicanálise. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud*. Direção geral Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. 11. p. 13-51.

FREUD. [1911]. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud*. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu. Direção geral Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. 12. p. 273-286.

\_\_\_\_\_. [1916-1917]. Conferências Introdutórias sobre Psicanálise. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Obras Completas de S. Freud*. Direção geral Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. 15. 539 p.

\_\_\_\_\_. [1916-1917]. Conferências Introdutórias sobre Psicanálise. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud*. Direção geral Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. 16. 539 p.

\_\_\_\_\_. [1917-1915]. Luto e Melancolia. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud*. Tradução Themira de Oliveira Brito; Paulo Henrique Brito; Christiano Monteiro Oiticica. Direção geral Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. 14. p. 271-291.

\_\_\_\_\_. [1920]. Além do Princípio do Prazer. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud*. Tradução Christiano Monteiro Oiticica. Direção geral Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. 18. p. 13-85.

\_\_\_\_\_. [1921]. Psicologia de Grupo e análise do ego. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud*. Tradução Christiano Monteiro Oiticica. Direção geral Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. 18. p. 91-179.

FULGENCIO, L. *O método especulativo em Freud*. São Paulo: EDUC, 2008. 491p.

GÓES, M. C. R. de. Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, n. 42, p. 336-341, agosto 1992.

GÓES, M. C. R. de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, Papirus, 1997. p. 11-28. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Revista Educação e Sociedade*, ano XX, n. 71, julho de 2000, Campinas. p. 116-131.

HAUDENSCHILD, T. R. L. O primeiro olhar. In: FRANÇA, M. T.; HAUDENSCHILD, T (Orgs.). *Constituição da vida psíquica*. São Paulo: Hirondele, 2009. p. 145-155.

HUXLEY, A. *Admirável Mundo Novo*. Tradução Vidal de Oliveira e Lino Vallandro. São Paulo: Globo, 1999. 242 p.

KASSAR, M. C. M. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. *Cadernos CEDES*. Campinas, n. 50, abril, p. 41-54, 2000.

KAUFMANN P. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996. p. 385-387.

KLEIN M. [1926, 1927] *Psicanálise da criança*. Tradução Póla Civele. São Paulo: Mestre Jou, 1981. 394 p.

\_\_\_\_\_. [1930]. A importância da formação de símbolos no desenvolvimento do ego. In: BARROS, E. da R. (Org.). *Amor, culpa e reparação*. Tradução André Cardoso. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 249-264.

\_\_\_\_\_. [1946]. Notas sobre alguns mecanismos esquizóides. In: *Os progressos da Psicanálise*. Tradução Álvaro Cabra. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982. p. 313-343.

KORBIVCHER, C. F. *Mente primitiva e pensamento*. In: FRANÇA, M. T. ; HAUDENSCHILD, T. (Orgs.). *Constituição da vida psíquica*. São Paulo: Hirondele, 2009. p. 7-28.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2009. 259 p.

LACERDA, C. B. F. de. *Intérprete de libras*. Porto Alegre: Mediação, 2009. 95 p.

LAPLANCHE, J. *Vocabulário da Psicanálise / Laplanche e Pontalis*. Tradução Pedro Tamem. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 102-522.

LEAL, C. Complexidade: Um conceito que aproxima a psicanálise da ciência? (ou vice-versa?). In: *Revista Brasileira de Psicanálise*, São Paulo, v. 32 (1), p. 37- 45, 1998.

LIBERMAN, D. *et al.* [1981]. *Semiótica y psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Amorrortu, 1984.216p.

LISONDO, A. B. D. de. No fim do Milênio: Por que é cada vez mais difícil aprender? In: OLIVEIRA, M. L. (Org.). *Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 17-77.

\_\_\_\_\_. Avaliação psicanalítica dos estados mentais primitiva na constituição do psiquismo em infans e crianças: os pais na cena. In: FRANÇA, M. T.; HAUDENSCHILD, T. (Orgs.). *Constituição da vida psíquica*. São Paulo: Hironde, 2009.p. 247-275.

\_\_\_\_\_. Orfandade Mental. In: HERRMAN, F.; LOWENKRON,T. (Orgs.). *Pesquisando com o Método Psicanalítico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p.323-348.

MARX, K; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Tradução Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 643 p.

\_\_\_\_\_. *O Capital*. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p. 254-276.

MÉLEGA M. P. Mente simbólica: nascimento. In: FRANÇA, M. T.; HAUDENSCHILD, T. (Orgs.). *Constituição da vida psíquica*. São Paulo: Hironde, 2009. p. 29-46.

MELTZER, D. *et al.* [1975]. *Exploración del autismo*. Buenos Aires: Paidós, 1976. 223 p.

MENDONÇA, L. O.; VIDEIRA, A. A. P. Progresso científico e incomensurabilidade em Thomas Kuhn. *SCIENTIAE studia*, São Paulo, v.5, n. 2. p. 169-183, 2007. Disponível em: [www.scientiaestudia.org.br/revista/PDF/05\\_02\\_02.pdf](http://www.scientiaestudia.org.br/revista/PDF/05_02_02.pdf). Acesso em: 10 de out. 2009.

MUNERATO, R. V. S. *Educação Infantil: políticas públicas na década de 80*. Bauru: EDUSC, 2001. 147 p.

OLIVEIRA, M. L. de. *Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectiva*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. 254 p.

OLIVEIRA, B. J. de; CONDÉ, M. L. L. Thomas Kuhn a nova historiografia da ciência. *Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 4, n. 2, dezembro de 2002, p.1-11.

Disponível em: [www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/48/79](http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/48/79). Acesso em: 10 jan. 2010.

O ENIGMA DE KASPAR HAUSER. Roteiro e Direção: Werner Herzog. Título original do filme: Jeder für sich und Gott gegen alle. Atores: Bruno S., Brigitte Mira, Walter Ladengast, Herbert Achternbush, Reinhard Hauff, Henry van Lyck, Enne Patala, Kidlat Tahimik, Florian Fricke e Herbert Fritsh. 109 min. Colorido. Dolby Digital 2.0 (Alemão), Widescreen Letterbox (1.77:1). Legenda em português. Distribuição Versátil Home Vídeo. Alemanha, ano 1974.

PADILHA, A. M. L. *Práticas pedagógicas na educação especial. A capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados, 2001. 194 p.

PINO A. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005. 303 p.

\_\_\_\_\_. As categorias de público e privado na análise do processo de internalização In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, n. 42, p. 315-327, agosto 1992.

REY, F. G. O. Sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: MARTINEZ, A. M.; SIMÃO L. M. (Orgs.). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Thompson, 1998. p. 1-27.

REZENDE, A. M. de. *Wilfred R. Bion: uma psicanálise do pensamento*. Campinas, SP: Papirus, 1995. 258 p.

\_\_\_\_\_. A. M. de. *A polissemia Afetiva*. Aula proferida no Núcleo de Psicanálise de Campinas. [S.I.: s.n.], 2005. 29 p.

SANDLER E. H. Da realidade ao brincar. In: FRANÇA, M. T.; HAUDENSCHILD, T. (Orgs.). *Constituição da vida psíquica*. São Paulo: Hirondele, 2009. p. 223-246.

SANDRONI, P. *Novíssimo dicionário de Economia*. São Paulo: Best Seller, 1999. p. 249-592.

SCHILLER, F. *A Educação Estética do Homem*. Tradução Roberto Schwarz e Marcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1995. 164 p.

SMOLKA, A. L. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. *A significação nos espaços educacionais: interação social*



e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 29-45 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

TUSTIN, F. *Autismo e psicose infantil*. Tradução Isabel Casson. Rio de Janeiro: Imago, 1975. 208 p.

WINNICOTT, D. W. [1945]. Desenvolvimento emocional primitivo. In: *Textos selecionados da pediatria à psicanálise*. Tradução Jane Russo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 269-285.

\_\_\_\_\_. [1948]. Pediatria e Psiquiatria. In: *Textos Selecionados: da pediatria à psicanálise*. Tradução Jane Russo. Rio de Janeiro Francisco Alves, 1988. p. 287-311.

\_\_\_\_\_. [1949]. A mente e sua relação com o psique-soma. In: *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. Tradução Jane Russo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 409-425.

\_\_\_\_\_. [1951]. Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: *O Brincar e a Realidade*. Tradução José Otávio de Aguiar Abreu; Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 13-44.

\_\_\_\_\_. [1952]. Ansiedade associada à insegurança. In: *Textos Selecionados: da pediatria à psicanálise*. Tradução Jane Russo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 205-210.

\_\_\_\_\_. [1956]. Preocupação materna primária. In: *Textos Selecionados: da pediatria à psicanálise*. Tradução Jane Russo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 491-498.

\_\_\_\_\_. [1959-1964]. Classificação: existe uma contribuição psicanalítica à classificação psiquiátrica? In: *O ambiente e os Processos de Maturação*. Tradução Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 114-127.

\_\_\_\_\_. [1960]. O relacionamento inicial entre uma mãe e seu bebê. In: *A família e o desenvolvimento individual*. Tradução Marcelo Brandão Cipola. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 21-28.

WINNICOTT, D. W. [1962]. Provisão para a criança na saúde e na crise. In: *O ambiente e os Processos de Maturação*. Tradução Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 62-69.

\_\_\_\_\_. [1962]. A integração do ego no desenvolvimento da criança. In: *O ambiente e os processos de maturação*. Tradução Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 55-61.

\_\_\_\_\_. [1962]. Enfoque pessoal da contribuição kleiniana. In: *O ambiente e os processos de maturação*. Tradução Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p.156-162.

\_\_\_\_\_. [1963]. Dependência no cuidado com o lactente, no cuidado da criança e na situação psicanalítica. In: *O ambiente e os processos de maturação*. Tradução Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 225-233.

\_\_\_\_\_. [1963]. O valor da depressão. In: *Tudo começa em casa*. Tradução Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 2005.p. 59-68.

\_\_\_\_\_. [1963]. Os doentes mentais na prática clínica. In: *O ambiente e os Processos de Maturação*. Tradução Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 196-206.

\_\_\_\_\_. [1966]. A mãe dedicada comum. In: *O bebê e suas mães*. Tradução Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2002. .p.1-11.

\_\_\_\_\_. [1967]. A comunicação entre o bebê e a mãe e entre a mãe e o bebê: convergências e divergências. In: *O bebê e suas mães*. Tradução Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 79-92.

\_\_\_\_\_. [1967]. O conceito de indivíduo saudável. In: *Tudo começa em casa*. Tradução Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 3-22.

\_\_\_\_\_. [1968]. O uso de um Objeto e o Relacionamento através de Identificações. In: *Explorações Psicanalíticas*. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p. 171-177.

\_\_\_\_\_. [1968]. O aprendizado infantil. In: *Tudo começa em casa*. Tradução Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes 2005. p.137-163.

WINNICOTT, D. W. [1968]. *O Brincar e a Realidade*. Tradução José Otávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.203 p.

\_\_\_\_\_. O Brincar: uma exposição teórica. In: *O Brincar e a Realidade*. Tradução José Otávio de Aguiar Abreu; Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.p.59-77.

\_\_\_\_\_. A criatividade e suas origens. In: *O Brincar e a Realidade*. Tradução José Otávio de Aguiar Abreu; Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 95-120.

\_\_\_\_\_. O lugar em que vivemos. In: *O Brincar e a Realidade*. Tradução José Otávio de Aguiar Abreu; Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.p.145-152.

\_\_\_\_\_. A localização da experiência cultural. In: *O Brincar e a Realidade*. Tradução José Otávio de Aguiar Abreu; Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p.133-143.

\_\_\_\_\_. [1968]. A Interpretação na Psicanálise. In: *Explorações Psicanalíticas*. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p.163-166.

\_\_\_\_\_. [1969]. Fisioterapia e relações humanas. In: *Explorações Psicanalíticas*. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p.427-432.

\_\_\_\_\_. [1970]. Vivendo de modo criativo. In: *Tudo começa em casa*. Tradução Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 23-39.

\_\_\_\_\_. [1970]. Sobre as bases para o *self* no corpo. In: *Explorações Psicanalíticas*. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p. 203-210.

\_\_\_\_\_. O campo psicossomático. In: *A Natureza Humana*. Tradução Davi Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 1988. p. 44-47.

\_\_\_\_\_. A posição depressiva. In: *A Natureza Humana*. Tradução Davi Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 1988. p. 89-104.

\_\_\_\_\_. Os estados iniciais. In: *A Natureza Humana*. Tradução Davi Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 1988. p. 147-152.

VEER, R. V. D.; VALSINER, J. *Vigotski: uma síntese*. Tradução Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 2001. 479 p.

VIGÑAR, M. Inquietudes em la clínica psicoanalítica atual. *Representação e não representação. Inquietações na clínica?* Núcleo de Psicanálise de Campinas e Região, Boletim Maio de 2006, p. 31-44.

VIGOTSKI, L. S. [1925]. *Psicologia da Arte*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 377 p.

VYGOTSKI, L. S. [1926]. Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos. *Obras Escogidas*. Tradução José María Bravo. Madrid: Visor, 1991. t. 1. p. 3-22.

\_\_\_\_\_. [1927]. El significado histórico de la crisis de la Psicología. *Obras Escogidas*. Tradução José María Bravo. Madrid: Visor, 1991. t. 1. p. 259-407.

\_\_\_\_\_. [1930]. La psique, la conciencia, el inconsciente. Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología. *Obras Escogidas*. Tradução José María Bravo. Madrid: Visor, 1991. t. 1. p. 95-110.

\_\_\_\_\_. [1931]. Gênesis de las funciones psíquicas superiores. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Obras Escogidas*. Tradução Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995. t. 3. p. 139-168.

\_\_\_\_\_. [1931]. El problema de desarrollo de las funciones superiores. *Obras Escogidas*. Tradução Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995. t. 3. p. 11-45.

\_\_\_\_\_. [1932]. El primer año, Problemas de la Psicología Infantil. *Obras Escogidas*. Tradução Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1996. t.4. p. 275-319.

\_\_\_\_\_. [1932]. La percepción y su desarrollo en la edad infantil. *Obras Escogidas*. Tradução José María Bravo. Madrid: Visor, 1993. t. 2. p. 351-367.

\_\_\_\_\_. [1934]. El problema del lenguaje y el pensamiento del niño en la teoría de Piaget, Pensamiento y lenguaje. *Obras Escogidas*. Tradução José María Bravo. Madrid: Visor, 1993. t. 2. p. 29-80.

\_\_\_\_\_. [1934]. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil, Pensamiento y lenguaje. *Obras Escogidas*. Tradução José María Bravo. Madrid: Visor, 1993. t. 2. p. 181-285.

VYGOTSKI, L. S. [1934]. Pensamiento y palabra. Pensamiento y lenguaje. *Obras Escogidas*. Tradução José María Bravo. Madrid: Visor, 1993. t. 2. p. 287-348.

VIGOTZKY, L. S. [1934]. *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro, 1964.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA A. R. [1925]. Introduction to the Translation of Freud's Beyond the Pleasure Principle. *The Vigotsky Reader*. VEER R.; VALSINER J. (Eds.) Cambridge: Blackwell, 1994. p. 10-18.