

ALVARO MARCEL PALOMO ALVES

**AS TEORIAS DO JOGO INFANTIL DE
DE VYGOTSKY E WINNICOTT: uma análise intersubjetiva**

ASSIS
2013

ALVARO MARCEL PALOMO ALVES

**AS TEORIAS DO JOGO INFANTIL DE
DE VYGOTSKY E WINNICOTT: uma análise intersubjetiva**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista, para a obtenção do título de Doutor em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade).
Orientador: Prof. Dr. Mario Sergio Vasconcelos

ASSIS
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

Alves, Alvaro Marcel Palomo

A474t As teoria do jogo infantil de Vygotsky e Winnicott:
uma análise intersubjetiva / Alvaro Marcel Palomo
Alves. -- Maringá, 2013.

166 f. : il. color., figs.

Orientador: Prof. Dr. Mario Sérgio Vasconcelos.

Tese (doutorado em Psicologia) - Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Programa
de Pós Graduação em Psicologia e Sociedade, 2013.

1. Jogo infantil - Psicologia. 2. Vygotsky, Lev. S.
- Zona de desenvolvimento proximal. 3. Winnicott,
Donald W. - Jogo de papéis. 4. Fenômenos transicionais
- Psicanálise. I. Vasconcelos, Mario Sérgio, orient.
II. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho". Programa de Pós Graduação em Psicologia e
Sociedade. III. Título.

CDD 21.ed.153.4

ZSS-001189

Dedico ao meu sogro José Roberto Sbardelotto (in memoriam)

AGRADECIMENTOS

Queria agradecer ao apoio da minha família nessa jornada iniciada em dezembro de 2008 com a aprovação na seleção do doutorado. Vocês foram determinantes no apoio e no carinho dispensado. Meus pais, irmãs, cunhados e sogra, que hoje formam uma família ampliada, além da minha sobrinha Heloisa, nascida um mês antes de este trabalho ficar pronto e que trouxe a todos a certeza que dias melhores virão. Aos verdadeiros amigos que se souberam fazer presentes nos momentos mais difíceis.

Aos alunos, alunas e colegas de trabalho da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) onde fui acolhido e fiz sinceras e afetivas amizades. Aos alunos e alunas da Universidade Estadual de Maringá (UEM) por tolerarem algumas faltas e remarcações de aulas, assim como os inúmeros apoios que recebi, seja na forma de perguntas ou sugestões ao meu trabalho. Ao amigo e padrinho, Paulo, por me receber em sua casa em Curitiba e permitir que a escrita final acontecesse.

Aos técnicos administrativos da Seção de Pós-Graduação da UNESP, particularmente à Iria, já aposentada, que sempre apoiam e atendem a todos os alunos de forma ética e responsável. Aos colegas de turma. Agradeço ao meu orientador Serginho pelos ensinamentos e freqüentes diálogos interdisciplinares, exemplo de erudição e respeito á ciência. Às professoras Denise de Camargo e Elizabeth Piemonte pelas sugestões na qualificação.

À minha companheira Denise, dedico os últimos agradecimentos, não porque sua importância é reduzida, mas porque depois dela não há mais o que ou a quem agradecer. Símbolo de força, resistência e paixão por tudo que faz, não conseguiria jamais terminar este trabalho sem você, meu amor por você é simples, assim como são simples as palavras mais diretas e que marcam para sempre nossa existência, obrigado por tudo....

RECORDO AINDA

Recordo ainda...e nada mais me
importa
Aqueles dias de uma luz tão
mansa
Que me deixavam, sempre de
lembrança,
Algum brinquedo novo a minha
porta...
Eu quero meus brinquedos
novamente!
Sou um pobre
menino...acreditai...
Que envelheceu, um dia, de
repente!

Mário Quintana

ALVES, A. M. P. **AS TEORIAS DO JOGO INFANTIL DE VYGOTSKY E WINNICOTT: uma análise intersubjetiva.** 2013. 166 f. Tese (Doutorado em Psicologia). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013.

RESUMO

O jogo se configura numa das mais antigas atividades humanas. Repleto de significados foi incorporado na linguagem, na arte, na religião e na cultura em geral. Seus estudiosos se estendem pela Filosofia (WITTGENSTEIN, 1958; HUIZINGA, 1991; SCHILLER, 1995), História (ARIÈS, 1978; CAILLOIS, 1958), Teoria da Comunicação (POSTMAN, 1994), Antropologia (GEERTZ, 1989; MALINOWSKI, 1978) e inevitavelmente pela Educação e Psicologia. Embora nos reportemos com frequência as demais ciências, nosso trabalho se insere numa tradição psicológica. Buscamos nas teorias do psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934) e do psicanalista inglês Donald Winnicott (1896-1971) uma alternativa para a compreensão do jogo infantil e seu significado na produção da subjetividade. Partimos da apresentação dos autores e suas respectivas biografias intelectuais, detalhando suas concepções de indivíduo, sujeito e meio (social, ambiental e cultural), para em seguida explorarmos conceitualmente zonas de sentido entre suas teorias. Na direção metodológica encaminhamos a discussão a partir da Epistemologia Qualitativa desenvolvida por Gonzalez Rey, criando zonas de sentido entre as concepções de ambiente e jogo infantil. Diante da morte precoce de Vygotsky e a conseqüente interrupção das suas pesquisas sobre o jogo, buscamos nas teorias dos seus alunos e colaboradores - principalmente Leontiev e Elkonin - os princípios ontogenéticos do jogo infantil complementares à explanação vigotskiana. Defendemos que uma teoria do jogo infantil deve buscar origens nas relações sociais mais primitivas do indivíduo, bem como no uso mais precoce que este faz dos objetos. Tais relações foram amplamente detalhadas por Winnicott na sua teoria dos fenômenos e objetos transicionais e acreditamos que podem ser relevantes para a compreensão do jogo protagonizado, tal qual desenvolvido por Elkonin e Vygotsky.

Palavras-chave: Lev. S. Vygotsky; Donald W. Winnicott; jogo de papéis; fenômenos transicionais; zona de desenvolvimento proximal;

ALVES, A. M. P. **THEORIES OF THE INFANT GAME BY VYGOTSKY AND WINNICOTT: an analysis intersubjective**. 2013. 166 f. Thesis (Doctorate in Psychology). – Faculty of Science and Letters, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013.

ABSTRACT

The game is set in one of the oldest human activities. It was full of meanings embedded in language, art, religion, and culture in general. His scholars extend the Philosophy (WITTGENSTEIN, 1958; HUIZINGA, 1991; SCHILLER, 1995), History (ARIÈS, 1978; CAILLOIS, 1958), Communication Theory (POSTMAN, 1994), Antropology (GEERTZ, 1989; MALINOWSKI, 1978) and inevitably for Education and Psychology. Although we refer frequently to other sciences, our work is part of a psychological tradition. We seek theories of the Russian psychologist Lev Vygotsky (1896-1934) and the English psychoanalyst Donald Winnicott (1896-1971) an alternative to the understanding of children's play and its significance in the production of subjectivity. We start from the presentation of the authors and their intellectual biographies, detailing their conceptions of individual, subject and the environment (social, environmental and cultural), then to conceptually explore areas of meaning between their theories. Following toward a methodological discussion, we discuss the Qualitative Epistemology developed by Gonzalez-Rey, creating zones of meaning between the concepts of environment and children's game. Given the early death of Vygotsky and the consequent disruption of their research into the game, we turn to the theories of his students and collaborators - mostly Leontiev and Elkonin – with the principles ontogenetic children's game, a complementary explanation to Vygotsky's theory. We argue that a theory of children's play should seek origins in more primitive social relations of the individual as well as the earlier use of objects that he makes. Such relationships have been widely detailed by Winnicott in his theory of phenomena and transitional objects, and we believe may be relevant to understanding the game played in children, as it was developed by Elkonin and Vygotsky.

Keywords: Lev. S. Vygotsky; Donald W. Winnicott; role play; transitional phenomena; Zone of Proximal Development.

ALVES, A. M. P. **LAS TEORIAS DEL JUEGO INFANTIL DE VYGOTSKY Y WINNICOTT: una análisis intersubjetiva.** 2013. 166 f. Tese (Doctorado en Psicología). - Facultad de Ciencias y Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013.

RESUMÉN

El juego se desarrolla en una de las actividades humanas más antiguas. Estaba lleno de significados implícitos en el lenguaje, el arte, la religión y la cultura en general. Sus estudiosos extienden la filosofía (WITTGEINSTEIN 1958; HUIZINGA, 1991; Schiller, 1995), Historia (Aries, 1978; Caillois, 1958), Teoría de la Comunicación (Postman, 1994), Antropología (Geertz 1989; MALINOWSKI, 1978) e inevitablemente de Educación y Psicología. Aunque a menudo reportemos otras ciencias, nuestro trabajo es parte de una tradición psicológica. Buscamos teorías del psicólogo ruso Lev Vygotsky (1896-1934) y el psicoanalista Donald Winnicott Inglés (1896-1971) una alternativa a la comprensión del juego infantil y su importancia en la producción de subjetividad. Comenzamos la presentación de los autores y sus biografías intelectuales, detallando sus concepciones de sujeto individual y el medio ambiente (social, ambiental y cultural), y luego a explorar conceptualmente áreas de significado entre sus teorías. Remitió a discusión metodológica de la epistemología cualitativa desarrollada por González Rey, la creación de zonas de significado entre los conceptos de medio ambiente y de juegos para niños. Antes de la muerte prematura de Vygotsky y la consiguiente interrupción de sus investigaciones en el juego, nos dirigimos a las teorías de sus alumnos y colaboradores - en su mayoría Leontiev y Elkonin - Principios juego explicación complementaria de ontogénicos niños Vygotsky. Se argumenta que la teoría de juegos para niños debe buscar orígenes en las relaciones sociales más primitivas de la persona, así como el uso anterior de los objetos que esto hace. Estas relaciones han sido ampliamente detallado por Winnicott en su teoría de los objetos y fenómenos transicionales, y creemos que puede ser relevante para entender el juego que se juega, como Elkonin y desarrollado por Vygotsky

Palavras chave: Lev. S. Vygotsky; Donald W. Winnicott; juego del papeis; fenómenos transicionales; Zona de Desarrollo Proximale.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig.: 1Espaço potencial.....	142
Fig.2: Objeto transicional.....	143
Fig.3: Peanuts – Lino e o cobertor	143
Quadro 1	136
Quadro 2	138

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	06
AGRADECIMENTOS.....	08
DEDICATÓRIA.....	09
APRESENTAÇÃO.....	10
SOBRE O MÉTODO.....	14

CAPÍTULO I

Materialismo Histórico e Psicologia Marxista

1.1 – Materialismo Histórico, Psicologia Marxista e Psicanálise.....	22
--	----

CAPÍTULO II

O jogo infantil, a brincadeira e suas relações com a cultura: uma revisão teórica

2.1 Concepções de jogo, concepções de cultura.....	37
--	----

CAPÍTULO III

Biografia das idéias de Lev Semionovich Vygotsky

3.1 – Aspectos históricos da formação intelectual de Vygotsky.....	44
3.2 – Ambiente/meio e mediação.....	50
3.3 – Interloquções contemporâneas.....	69
3.4 – O jogo e o brincar nas concepções de Vygotsky, Elkonin e Leontiev.....	71

CAPÍTULO IV

Biografia das ideias de Donald Woods Winnicott

4.1 – Aspectos históricos da formação intelectual de Winnicott.....	82
4.2 – Ambiente e relações objetais.....	99
4.3 – Interloquções contemporâneas.....	106
4.4 - O brincar na concepção de Winnicott.....	115

CAPÍTULO V

Diálogos conceituais entre Vygotsky e Winnicott

5.1 – As críticas de Vygotsky à psicanálise de Freud.....	120
5.2 – Jogo, zona de desenvolvimento proximal, espaço potencial e fenômenos transicionais: em busca das zonas de sentido.....	124

5.3 – O simbolismo e o brincar.....	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS.....	160

APRESENTAÇÃO

A subjetividade como objeto de estudos da psicologia tem sido abordada de forma multifacetada pela ciência psicológica. Ora atributo interno, essencialista, tido como diferenciador dos sujeitos, privatizado, enclausurado na consciência; ora externo, sendo relegada a um tipo de sociologismo. Esta dificuldade pode ser encontrada na própria história da ciência psicológica, que desde sua autonomização com Wundt foi dividida em psicologia natural e psicologia social. Acreditando estar criando uma disciplina com dois campos de estudos, Wundt acaba por criar duas psicologias.

Esta dupla natureza da Psicologia gerou muita discussão no início do século XX e acabou produzindo diversos projetos de psicologia independentes, onde o próprio objeto de investigação psicológico passa a ser diferenciado. Na tradição ocidental, a subjetividade passa a ser objeto da filosofia fenomenológica e do romantismo alemão, enquanto nos EUA projetos chefiados por James, Thorndike e Watson optam pelo materialismo e pragmatismo filosófico. A dicotomia interno-externo é um problema a ser resolvido epistemologicamente e foi enfrentado de diferentes formas pelos pioneiros da Psicologia. Depois de Wundt, autores ligados ao materialismo histórico tentaram uma reformulação da ciência psicológica, notadamente da URSS pós-revolucionária, mas conforme demonstraremos adiante este desafio também foi abandonado por muitos psicólogos soviéticos.

A principal dificuldade de se unificar o objeto da psicologia é que os diferentes projetos apresentam matrizes divergentes, por conta disso, observamos um crescente interesse por autores do início do século XX em aproximarem a psicanálise do materialismo histórico dialético. Tal projeto ficou conhecido como freudo-marxismo e propiciou um importante diálogo entre as correntes psicanalítica e materialista histórico-dialética. Autores como Erich Fromm, Wilhelm Reich, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Louis Althusser, Georges Politzer (primeira metade do século XX), Gilles Deleuze, Felix Guattari (segunda metade do século XX), produziram conhecimentos e saberes acerca da dupla estruturação humana (social, psicológica), tentando superar o dualismo que marcou a posição indivíduo-sociedade, fortemente influenciada pela epistemologia positivista, que dividiu as ciências do homem (sociologia, psicologia, por exemplo) e as naturais.

Na tradição deste pensamento freudo-marxista, propomos realizar uma discussão entre Donald Woods Winnicott e Lev Semionovich Vygotsky. Analisando suas teorias psicológicas, principalmente no tocante ao jogo infantil, identificamos a alguns anos semelhanças e divergências que mereciam ser analisadas mais de perto. Tal análise torna-se um desafio maior pelo fato de nos obrigar a procurar “conversas” entre autores que nunca “dialogaram” objetivamente, embora tenham sido contemporâneos, nascidos no mesmo ano de 1896. Ambos procuraram compreender a criança para compreender o adulto, guardando semelhanças e interesses psicogenéticos além de possuírem forte caráter humanista. Winnicott tinha certo apreço pelas filosofias humanistas-existencialistas, enquanto Vygotsky era leitor de Baruch Espinosa¹.

Vygotsky foi perseguido e sofreu sanções por pensar a psicologia fora dos cânones institucionais que a aprisionaram no contexto político da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS (REY, 2001; TULESKI, 2002; SHUARE, 1990; KOZULIN, 1990). Na tentativa de construir uma psicologia de base marxista, Vygotsky trilhou um caminho que foi da psicologia da arte à psicologia do desenvolvimento, passando por quase todos os domínios da ciência psicológica. Apropriando-se do método dialético, Vygotsky construiu uma crítica à psicologia tradicional de seu tempo chegando à conclusão de que a mesma estava dividida entre dois grandes paradigmas: empirista e idealista. Ambas conferem ao objeto de estudo características dualistas, ora essencialistas, ora empiristas. Propõe a superação deste a partir da síntese dialética, em que os processos psíquicos seriam determinados socialmente, não apenas influenciados; subjetividade e objetividade não seriam opostos, mas interligados dialeticamente. A relação sujeito-mundo não se dá de forma direta, mas mediada e tais mediadores seriam de duas classes: instrumentos e signos.

É interessante observar que Vygotsky (1984) aponta para um *espaço* de localização da experiência subjetiva, no qual poderia ser trabalhado e observado no estudo ontogenético: trata-se da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O brincar é uma das ZDP da infância (Vygotsky, 1984). Este conceito, eminentemente vygotkiano, consiste no campo interpsicológico, constituído na e pelas interações sociais em que o sujeito se encontra envolvido, caracterizando-se por problemas ou situações que remetam à confrontação de pontos de vista diferenciados. Estas relações sociais das

¹ Além da filosofia de Hegel e Marx, Vygotsky tinha muito apreço pelo pensamento de Espinosa.

quais nos fala Vygotsky podem ser interações adulto-criança, criança-criança ou mesmo com um interlocutor ausente, pois o que a caracteriza é “a confrontação ativa e cooperativa de diferentes compreensões a respeito de uma dada situação” (ZANELLA, 1994, p. 108).

Durante muito tempo o conceito de ZDP ficou relegado à educação, bem como as contribuições de Vygotsky serviram apenas para alimentar debates acerca do papel da educação (e obviamente do educador) no desenvolvimento das faculdades cognitivas do educando. Contudo, Vygotsky foi um pesquisador multidisciplinar, encarava o desenvolvimento de forma dialética, enxergava o ser humano total, em seus aspectos emocionais, cognitivos, biológicos, sociais e produto das relações sociais que estabelecia.

Winnicott também sofreu represálias da Sociedade Britânica de Psicanálise. Seus textos eram pouco comentados e recebiam olhares desconfiados por tratarem excessivamente do ambiente. Durante a década de 1940 e 1950, sob influência kleiniana, o estudo do ambiente era enfrentado por poucos². Na última fase de sua produção, Winnicott se volta ao estudo do brincar nas suas relações com os objetos transicionais, objetos que se encontram na linha existente entre o subjetivamente concebido e o objetivamente percebido (WINNICOTT, 1975). Neste sentido, pensar a brincadeira é pensar num espaço onde a experiência cultural se impregna e tomará lugar no desenvolvimento do sujeito.

Se entendermos o brincar a partir das contribuições acima mencionadas, ele pode se tornar um importante mediador na compreensão da subjetividade humana. A proposta deste trabalho é pensar a subjetividade como construída socialmente, ou seja, como intersubjetividade. Para tal, procuraremos articular as proposições de Vygotsky e Winnicott acerca do brincar e do jogo infantil usando como referência o uso de objetos e a evolução da dependência em direção à independência infantil.

Winnicott (1975; 1998) vai chamar de espaço potencial o lugar de contato entre as realidades externa e interna e o uso de objetos receberá o nome de objetos transicionais. Tais objetos seriam mediadores da realidade interna e externa, tendo no brincar o *locus* privilegiado desta manipulação. O brincar, para Winnicott (1975) se define mais pela sua localização do que pelos objetos manipulados. Já Vygotsky (1984)

² Michael Balint e Winnicott são exemplos de analistas interessados no ambiente na tradição inglesa.

entende o brincar como a legítima zona de desenvolvimento proximal da infância, notadamente o jogo de papéis, formado por uma sutil amálgama entre imaginação e regras.

Nosso pressuposto é o de que na linha de pensamento que aproxima psicanálise e materialismo histórico-dialético, devemos voltar nosso olhar para a produção da intersubjetividade na ontogênese, integrando diferentes sistemas psicológicos (afeto, cognição, personalidade). Não buscamos uma fundição entre as teorias acima, tampouco um ecletismo que justificaria uma sobreposição conceitual. Pretendemos realizar uma leitura epistemológico-política dos autores, que nos permita, enquanto psicólogos, encontrar dispositivos para pensar o sujeito contemporâneo, tal como sublinha Rey (2003):

O desenvolvimento da subjetividade, no entanto, não responde a uma simples preferência teórica, mas sim à tentativa de reconceituar o fenômeno psíquico em uma ontologia própria, específica do tipo de organização e processos que o caracterizam. Essa tentativa não pode ser teoricamente acometida sem uma mudança epistemológica e metodológica que apóie a produção desse conhecimento, orientado para uma realidade de caráter sistêmico, dialética e dialógica. A subjetividade [...] não aparece na psicologia associada à modernidade. Pelo contrário, os traços do pensamento moderno estão associados em psicologia às características definidas pelo modelo cartesiano-newtoniano de ciência, e o positivismo, representações que afastaram os psicólogos do tema da subjetividade (REY, 2003, p. 73).

Conforme sublinhado por Rey, procuraremos apontar zonas de sentido que colaborem para o desenvolvimento do estudo do jogo infantil e sua relevância na constituição subjetiva humana.

SOBRE O MÉTODO

Nosso caminho metodológico aponta para um estudo teórico das obras de Winnicott e Vygotsky guiado pela epistemologia qualitativa proposta por Gonzalez Rey, que por sua vez, é epistemologicamente oriunda do método dialético. Rey (1997; 1999; 2003) se interessa pela pesquisa em psicologia e, após uma revisão crítica dos métodos e objetos das diversas teorias psicológicas, propõe a Epistemologia Qualitativa para o estudo da subjetividade. Aproximar autores em volta de um conceito ou fenômeno comum analisado por eles é típico das Ciências Humanas, e como demonstrarei adiante (nas seções 2.3 e 3.3), bastante utilizado contemporaneamente pelos estudiosos de Winnicott e Vygotsky. Mas este diálogo precisa ser abertamente declarado e explicitar a maneira de como trabalhar com este problema é tarefa imprescindível para evitar o dogmatismo e o ecletismo.

Se entendermos que as teorias de Winnicott e Vygotsky remetem à paradigmas distintos podemos cair no risco assinalado por Thomaz Kuhn (1969) referente à incomensurabilidade. Segundo Kuhn, os diferentes proponentes dos paradigmas supostamente em competição haveriam de fracassar na tentativa de estabelecer contato com o ponto de vista uns dos outros, não podendo ocorrer a comparação direta de paradigmas rivais. Entretanto, é sabido que a teoria de Kuhn se aplica mais aos pressupostos das ciências naturais (tidas como consolidadas) que humanas. Ele mesmo chega a dizer isso no prefácio de “Estrutura das Revoluções Científicas” de 1969. Mas também é verdade que sua teoria pode ser explorada e oferecer recursos compreensivos para as Ciências Humanas, como aponta Loparic (2006), conhecedor da obra kuhniana e estudioso de Winnicott.

Assim, o próprio Kuhn aponta para a possibilidade de diálogo entre paradigmas a partir da *tradução*, pois diante de um problema definido, quando nenhum paradigma pode resolvê-lo plenamente, os autores podem confrontar-se em interlocução:

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 (KUHN, 2009, p. 251).

No caso da presente pesquisa, temos um problema que vem chamando nossa atenção desde a pesquisa realizada no curso de mestrado³: o de buscar um diálogo entre as teorias de Winnicott e Vygotsky, particularmente através das suas concepções de subjetividade, expressas nas suas concepções de jogo infantil. Além da tradução proposta por Kuhn, encontramos nas produções de Bakhtin (2003) sobre a polifonia e dialogia, e em Rey (2001; 2003), justificativas para os encontros e diálogos entre diferentes autores, vozes e discursos.⁴

Finalmente, no próprio Vygotsky (1996) temos a partir do método dialético, uma maneira de lidar com diferentes discursos, centrado no subtexto de cada autor, seus determinantes semânticos, políticos e epistemológicos. O autor buscou em sua investigação de 1926 “Significado Histórico da Crise da Psicologia” compreender os diferentes discursos psicológicos e o que tinham de contraditório, afirmativo e, sobretudo, filosófico⁵.

Feitas as ressalvas acima, de início situamos as posições classicamente apresentadas no estudo da subjetividade no âmbito da psicologia marxista e da psicanálise, em seguida destacamos o que denominamos de “biografia das idéias” dos autores investigados, acreditando que isso possa familiarizar o leitor com nosso objetivo, qual seja, construir aproximações no campo do pensamento psicanalítico-marxista relacionando as contribuições do psicólogo soviético Lev Semionovich Vygotsky com as elaborações do psicanalista inglês Donald Woods Winnicott no

³ Alves, A. M. P. O brincar e a cultura: um estudo acerca da constituição da cultura lúdica na cidade de Morretes. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

⁴ Polifonia é, segundo Mikhail Bakhtin, a presença de outros textos dentro de um texto, causada pela inserção do autor num contexto que já inclui previamente textos anteriores que lhe inspiram ou influenciam. Este conceito abre uma nova forma de compreensão do signo como ideologia, travando a batalha pela mudança social no terreno do discurso e da linguagem.

⁵ Trabalho semelhante foi empreendido por Figueiredo (1991) na obra “Matrizes do Pensamento Psicológico”.

tocante ao desenvolvimento psicológico mediado pelo jogo infantil, zona de desenvolvimento proximal e fenômenos transicionais.

ANALISAREMOS AS SEGUINTE OBRAS

- Donald Woods Winnicott:

- a) O brincar e a realidade (1971);
- b) O ambiente e os processos de maturação (1988);
- c) A família e o desenvolvimento do indivíduo (1980);
- d) Os bebês e suas mães (1999);
- e) Textos selecionados: da pediatria à psicanálise (1988);
- f) Natureza Humana (1994);
- g) Explorações psicanalíticas (1990).

- Lev Semionovich Vygotsky:

- a) Tomo III *Obras Escogidas* - Historia Del Desarrollo de las Funciones Psiquicas Superiores (1987);
- b) Tomo IV *Obras Escogidas* – Segunda Parte Problemas de La Psicología Infantil (1987)
- b) La imaginacion e el arte em la infância (1990);
- c) Formação social da mente (1984);
- d) O desenvolvimento psicológico na infância (1998);
- e) Teoria e método em psicologia (1996);
- f) Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança (1991);

A) Procedimentos e plano de tratamento das informações

Foi realizado um levantamento das categorias meio e ambiente, primeiro ano de vida, jogo e subjetividade, com especial atenção aos mediadores intersubjetivos a partir dos seguintes passos:

- a) pré-leitura do material seguida de uma leitura seletiva, reflexiva e interpretativa;

- b) apresentação dos fundamentos epistemológicos dos autores e suas filiações teórico-metodológicas, a partir da biografia das suas ideias;
- c) descrição de como os autores interpretam as categorias *jogo*, *subjetividade*, *meio e cultura* em seus respectivos sistemas teóricos;
- d) de posse das análises, comparação dos autores, procurando verificar possíveis aproximações e distanciamentos quanto ao papel do jogo na gênese e desenvolvimento da subjetividade da criança. Através de indicadores de sentido, vamos formando aproximações conceituais sobre temas comuns e expressando conceitualmente as similaridades quanto ao lugar ocupado pelo brincar na subjetividade.

A análise seguirá na forma de leitura subtextual (MOLON, 1999) e na produção de zonas de sentido (REY, 2001), que funcionam como indicadores de sentido subjetivo. De um modo geral os indicadores são sinalizadores das primeiras células interpretativas e apresentam os aspectos que irão justificar futuras proposições teóricas. Os indicadores se revelam mediante palavras, gestos, sinais, entonações, entre outros, percebidos pelo pesquisador durante as observações de seu objeto de estudo. No estudo teórico os indicadores são as palavras escritas no próprio texto, podendo ser conceitos, objetos de estudo ou categorias dos trabalhos dos autores. Por meio do agrupamento de indicadores se compõe núcleos de sentido, que por fim contribuirá para a elaboração teórica final, qual seja, a configuração subjetiva do objeto de estudo.

Por fim, achamos pertinente pesquisar as contribuições de dois colaboradores de Vygotsky no estudo do jogo, quais sejam, Daniil D. Elkonin e Alexis Leontiev. Particularmente Elkonin (1998), que desenvolveu uma profunda obra dedicada ao jogo infantil e ao estudo da periodização do desenvolvimento no referencial histórico-cultural. Buscaremos uma Zona de Sentido entre o conceito winnicottiano de Objeto Transicional e o de Jogo Protagonizado, desenvolvido por Elkonin.

CAPÍTULO I

MATERIALISMO HISTÓRICO E PSICOLOGIA MARXISTA

1.1 Materialismo histórico, psicologia marxista e psicanálise

O materialismo histórico é uma concepção filosófica que redefine a ideia que aponta a matéria como primeira e última substância de qualquer ser, sendo a única realidade a compor as mais diversas formas. Em contrapartida ao idealismo, que parte da ideia, o materialismo histórico dialético vê a matéria como movimento e sobretudo,

Karl Marx (1818-1883) ao denominar sua teoria de materialismo histórico pretendia elucidar dois aspectos inseparáveis de análise: a determinação da matéria em relação à ideia e o papel eminentemente histórico dos fenômenos sociais. Se contrapondo ao idealismo hegeliano, Marx adota a dialética como método de estudo, investigação e descrição, mas não chegou a escrever um texto específico sobre a dialética, embora o anunciasse diversas vezes em sua vasta obra. Na “Contribuição a Crítica da Economia Política” dedica uma parte da sua análise a especificar seu método dialético. Neste manuscrito Marx (1991) define o método dialético como o procedimento de análise que parte obrigatoriamente da concretude, do empírico e que através da abstração-mediação do pensamento, chega ao concreto-pensado, reconstituindo a realidade, agora pensada concretamente. Tal posição foi muito debatida pelos autores marxistas ao longo do século XX, principalmente por conta da experiência soviética. Engels (2000) apresenta sua versão da dialética retomando aspectos do pensamento de Hegel, restabelecendo o debate acerca das leis da natureza e da sociedade, que seriam as mesmas leis que governam o pensamento.

Confrontando a dialética de Hegel, segundo a qual o progresso das ideias se dá pela sucessão de três momentos -- tese, antítese e síntese --, Marx e Engels pretendem que o materialismo dialético seja o início de uma nova filosofia, que não se limita a pensar o mundo, mas, sobretudo, transformá-lo.

Seguindo com a diferenciação do conceito hegeliano de dialética, Engels (2000) apresenta quatro princípios deste método: (1) a história da filosofia, que aparece como uma sucessão de doutrinas filosóficas contraditórias, dissimula um processo em que se enfrentam o princípio idealista e o princípio materialista; (2) o ser determina a

consciência e não inversamente; (3) toda a matéria é essencialmente dialética, e o contrário da dialética é a metafísica, que entende a matéria como estática e anistórica; (4) a dialética é o estudo da contradição na essência mesma das coisas. (ENGELS, 2000).

Por recusar uma dicotomia entre externo e interno, objetividade e subjetividade, o materialismo dialético põe a concepção de sujeito em evidência, mas não um sujeito transcendental ou liberal. O sujeito marxiano é determinado historicamente pelas condições que se apresentam a ele em um determinado momento, entretanto, tal determinação nunca é causal ou linear, pois apropriando-se conscientemente das determinações que movem a história, ele pode transformá-la. Conforme defende Silveira (1989), o marxismo fundou na história do pensamento uma ontologia ancorada em bases de uma dialética eminentemente histórica, que redimensionou um conjunto de questões concernentes à relação do homem com sua história, do homem consigo mesmo. Compreender a subjetividade de um ponto de vista dialético é um desafio não apenas para a Psicologia, mas para a teoria marxista. Historicamente a Psicologia criou modelos teóricos centrados em concepções funcionalistas, mecanicistas e vitalistas. Vygotsky (1996) ao alertar os psicólogos da necessidade destes escreverem seu próprio “O Capital” rechaça o método das citações e empreende uma leitura dialética da ciência psicológica da década de 1930.

É importante ressaltarmos que Vygotsky trabalha com a hipótese marxiana da transformação da quantidade em qualidade e o princípio da negação e unidade dos contrários, assim, ao se apropriar das contribuições psicológicas que lhe eram contemporâneas, o faz incorporando-as para superá-las. Por esse motivo, vemos na sua vasta obra citações, críticas e concordâncias com os mais diferentes autores (Freud, Adler, Jung, Lewin, Watson, Pavlov, Durkheim, Levi-Bruhl, James, Piaget e Dilthey), tais leituras dialéticas, permitiram a Vygotsky sustentar a hipótese do método instrumental como forma de compreender a formação da consciência e a atividade como meio de sua constituição.

Tentaremos a seguir expor algumas categorias conceituais do método dialético e apontar sua relevância na pesquisa da subjetividade.

Sobre o método

De acordo com Bottomore (1988) Marx entra em contato com a crítica acerca do seu trabalho sobre a economia política através de um editorial do periódico russo “Mensageiro Europeu”. Ao concordar com os comentários, acaba por incorporá-los ao prefácio da 2ª Edição de “O Capital”. Para Marx (1990), não basta que a ciência descreva os fenômenos da realidade, é preciso encontrar as leis de sua determinação. Tais leis, não são um produto da consciência emancipada, em outras palavras, não é a consciência que determina o funcionamento do mundo, mas o contrário. O fenômeno externo deve ser o ponto de partida do cientista, não a ideia, como consequência devemos comparar um fato com outro fato, não com uma ideia.

Ao diferenciar o método dialético de Hegel e Marx, Bottomore (1988) afirma:

A dialética era concebida por Hegel como “a compreensão dos contrários em sua unidade ou do positivo no negativo”. É o método que permite ao pensador dialético observar o processo pelo qual as categorias, noções ou formas de consciência surgem umas das outras para formar totalidades cada vez mais inclusivas, até que se complete o sistema de categorias, noções ou formas, como um todo. A dialética hegeliana progride de duas maneiras básicas: trazendo à luz o que está implícito, mas não foi articulado numa ideia, ou reparando alguma ausência, falta ou inadequação nela existente (BOTTOMORE, 1988, p. 101-102).

Por meio da dialética, Hegel vislumbrou uma emancipação da história em relação à metafísica, mas sua concepção de história era essencialmente idealista. Marx e Engels (1991) se apropriam da dialética hegeliana, mas a libertam do seu finalismo metafísico (expresso na especulação de um “espírito absoluto” para onde caminham os fenômenos) ao analisarem a economia política em bases histórico-concretas. Demonstram como os meios de produção têm sua produção e reprodução calcadas em leis infraestruturais apoiadas pela luta de classes. Sobre esta infraestrutura relacional, surge uma superestrutura ideológica, moral e religiosa com a finalidade de dar sustentação ao meio de produção que a cria.

Segundo Fernandes (1984) e Bottomore (1988), Marx rompe com Feuerbach em 1845 e inicia a segunda fase do seu pensamento, este acontecimento marcará a construção do seu pensamento dialético devidamente problematizado, superando as polêmicas com os hegelianos de esquerda.

Bottomore (1988) agrupa a significação filosófica do materialismo histórico nas seguintes proposições:

- a negação da autonomia e, portanto, do primado das ideias na vida social;
- o compromisso metodológico com a pesquisa historiográfica concreta, em oposição à reflexão filosófica abstrata;
- a concepção da centralidade da práxis humana na produção e a reprodução da vida social, em consequência disso;
- a ênfase na significação do trabalho enquanto transformação da natureza e mediação das relações sociais, na história humana;
- a ênfase na significação da natureza para o homem, que evolui de uma concepção presente nas obras iniciais de Marx que concebe o homem como essencialmente unido à natureza para uma concepção de homem essencialmente oposto à natureza, e dominando-a;
- a preferência pelo simples realismo cotidiano e o compromisso, que se desenvolve gradativamente, com o realismo científico, através do qual Marx vê a relação homem-natureza como internamente assimétrica, em que o homem é essencialmente dependente da natureza enquanto esta, no essencial, independe do homem (BOTTOMORE, 1988, p. 254).

O que emerge destas concepções é que o materialismo dará ênfase em dois processos de produção da existência: o ontológico e o cognitivo. Ambos são inseparáveis e da sua relação contraditória produz-se a vida social e individual. O caráter ontológico atribuído por Marx se refere ao trabalho objetivo, irredutível às formas naturais de vida e portanto, de caráter intransitivo. O segundo processo de produção da existência é o cognitivo, produto das abstrações do concreto-pensado, é inseparável da história social e de caráter transitivo.

Ao tornar o mundo social (meios de produção da existência materializada no trabalho) inseparável do desenvolvimento individual (processos cognitivo-volitivos), Marx dá à filosofia uma nova perspectiva: a práxis e com ela torna possível o planejamento da vida pela interferência consciente dos homens nos rumos da história.

A filosofia de Marx - seguida por Vygotsky - tenta superar os erros comuns do empirismo e do idealismo, mas também do materialismo, historicizando-o. Assim, Engels (2000) afirma a dimensão ontológica da dialética marxiana, a única capaz não apenas de anunciar a dimensão histórica dos eventos (tal qual Hegel), mas de sustentá-la. Deste modo argumenta que o materialismo significa sua forma genérica (como ciência), a dialética como seu conteúdo particular (como uma ciência da história).

As leis fundamentais do materialismo dialético, de acordo com Engels em “A Dialética da Natureza”, são:

- 1) a lei da transformação da quantidade em qualidade, segundo a qual as mudanças quantitativas dão origem a mudanças qualitativas revolucionárias;
- 2) a lei da unidade e interpenetração dos contrários, que sustenta que a unidade da realidade concreta é uma unidade dos contrários ou contradições;
- 3) lei da negação da negação, que pretende que, no conflito dos contrários, um contrário nega o outro e é, por sua vez, negado por um nível superior de desenvolvimento histórico que preserva alguma coisa de ambos os termos negados (processo por vezes representado no esquema triádico de tese, antítese e síntese) (ENGELS, 1979).

Ao contrário da lógica formal que pensa os opostos como exteriores, a lógica dialética os vê como interiores – princípio da identidade dos contrários. Assim, a realidade pensada dialeticamente não é estática, composta por elementos que se associam de forma causal, mas sim contraditória. Se realidade e pensamento se produzem por sínteses dialéticas de determinação, é preciso explicitar a origem da realidade social como um processo de objetivação e a construção do pensamento como subjetivação. Na “ideologia alemã” Marx e Engels assim expressam esta síntese:

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que tem que reproduzir [...] Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como o modo como produzem (MARX & ENGELS, 1977, p. 36-37).

Sobre a aplicação do método, Marx (1990) exemplifica a forma com que utiliza a dialética na investigação empírica:

A pesquisa deve dominar a matéria até o detalhe; analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e descobrir a conexão íntima que existe entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que o movimento real pode ser adequadamente exposto. Quando se consegue isto e a vida da matéria se reflete no plano ideal, seu resultado pode até parecer alguma construção a priori. Entretanto, o meu método dialético é, em sua base, não apenas diferente do método hegeliano, mas o seu inteiro oposto. Em Hegel, o processo do pensamento, que ele transforma, sob o nome de idéia, em sujeito autônomo, converte-se numa espécie de demiurgo do real, real que seria apenas o instrumento para a sua manifestação exterior. Para mim, ao contrário, o ideal nada mais é do que o material transposto para a cabeça do ser humano. Em Hegel a dialética está de cabeça

para baixo. Para que se descubra o núcleo racional no interior do invólucro místico, é necessário colocá-la de cabeça para cima (MARX, 1990, p. 15).

Desta orientação metodológica (que é ao mesmo tempo epistemológica), as categorias econômicas não devem ser pensadas como naturais, mas abstrações objetivadas das relações concretas inseridas em um modo de produção.

Elaborando o conceito marxiano de práxis, Vygotsky e seus colaboradores cunharam a categoria da atividade como a ontologia dos processos psicológicos. Se apropriando da concepção de concreto pensado, Vygotsky identificou que toda função psicológica aparece na consciência em dois momentos distintos: primeiro fora o do indivíduo como uma ação externa, depois dentro da consciência como consequência do processo denominado por ele de internalização. Cabe aqui destacar que esse “dentro” e “fora” são metáforas para se pensar a consciência e psiquismo e não refletem uma dimensão dualista de Vygotsky. Se assemelha à Marx (1991) quando esse se refere que o concreto aparece na consciência como um acúmulo, uma concentração e não como ponto de partida. Por isso a teoria marxista é revolucionária, porque parte do concreto mediado, não do pensamento concentrado (como intuiu Hegel).

Outro autor de base marxista que se debruçou sobre o tema da unidade dialética foi o húngaro Kosik (2002), que retomando as contribuições de Lukács enxerga o movimento processual dos fenômenos na tríade singularidade-particularidade-universalidade. Na singularidade temos a dimensão imediata do fenômeno (como o cotidiano para Agnes Heller ou os conceitos espontâneos e a fala egocêntrica para Vygotsky), que nada mais é que o ponto de partida da análise. Entretanto, é na sua expressão universal que apresentará sua complexidade, aquilo que a humanidade produziu ao longo do processo de ominização e humanização (o conhecimento científico que é sistematizado pela escola). Como o pensamento dialético depende da contradição e esta encontra-se na identidade dos contrários, o singular eo universal se encontram no particular. É apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal que se torna possível a construção do conhecimento concreto, agora mediado e abstraído das suas determinações.

*O materialismo Histórico dialético e a Psicologia*⁶

As relações entre Psicologia e Materialismo Histórico não se restringem à psicologia soviética, mas foi na URSS que o marxismo alcançou cânone de ciência oficial e epistemologia básica na Academia soviética. Antes e depois da revolução de 1917 alguns pensadores, não necessariamente psicólogos, já aderiam à dialética como método de orientação dos fenômenos subjetivos. Na Alemanha, a chamada Escola de Frankfurt estava embuída de compreender fenômenos psicossociais e de massa, para tal, fez uma revisão crítica do pensamento freudiano e marxiano. Marcuse (1975) inicia uma crítica ao vitalismo freudiano e introduz uma leitura política da sexualidade e sua interconexão com a ideologia do controle social. A libido seria histórica, não apenas oriunda de fontes pulsionais (leia-se corporais). Adorno e Horkheimer (1980) vão realizar diferentes estudos sobre educação, sociologia da música, estética, industrial cultural, meios de comunicação de massa, teoria da personalidade e filosofia política. Habermas (1973) produzirá vasta obra sobre epistemologia e ciência política, assim como Fromm (1975) que realizará um importante estudo sobre o inconsciente social e os impactos da psicanálise na cultura contemporânea.

Além dos valiosos estudos e contribuições da Teoria Crítica, Wallon (2007) inicia em 1925 um profundo estudo dos retardamentos mentais e posteriormente ampliará suas pesquisas para a psicogênese. Tais estudos foram desde o início marcados pelo método dialético, como deixa claro seu colaborador e aluno Zazzo (1990). Ainda há a crítica empreendida por Politzer (1998) e Deleuze e Guattari (1976), de cunho filosófico, esta leituras são ligadas ao materialismo dialético de diferentes formas (com radicalidades diferentes, sobretudo no anti-édipo). Até mesmo com o Behaviorismo Radical há diálogos (GIANOTTI, 1990; LANE, 1984)

Apenas nesses breves comentários já podemos notar o quão complexo é a tarefa de contruir uma psicologia marxista, ou uma ciência da subjetividade marxista (SILVEIRA, 1989). Tal desafio é além de epistemológico, ético, pois o marxismo se propõe a ser uma filosofia da práxis revolucionária, uma teoria que partindo do concreto o converte em concreto pensado e em teoria material.

No Brasil, tivemos as importantes contribuições de Silvia Lane e Pedro Dantas. Lane (1984) vai fundar no início dos anos de 1980 com outros psicólogos a Associação

⁶ Parte desta argumentação foi realizada por nós como trabalho de conclusão da disciplina de Metodologia Científica em 2009 e publicada num dossiê organizado pelos docentes e alunos da pós-graduação em 2010.

Brasileira de Psicologia Social - ABRAPSO. Com relação à construção de conhecimentos e orientações de pesquisa nesta vertente, temos um interessante trabalho desenvolvido pelo cubano Gonzalez Rey (1997), que se preocupa em desenvolver uma metodologia de cunho qualitativo, alicerçada na Psicologia Histórico-Cultural. Tal iniciativa é chamada por ele de Epistemologia Qualitativa, uma forma de retomar para a Psicologia o estudo da subjetividade, principalmente centrada na unidade de análise, ou como ele chamou: zona de sentido.

Exemplo de aplicação do método dialético na Psicologia e sua função como práxis revolucionária é dado pelo próprio Vygotsky:

Nossa ciência não podia nem pode desenvolver-se na velha sociedade [a sociedade capitalista]. Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. Pelo contrário, na nova sociedade [a sociedade socialista], nossa ciência se encontrará no centro da vida. O salto do reino da necessidade ao reino da liberdade formulará inevitavelmente a questão do domínio de nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos (VYGOTSKY, apud Duarte, 2000, p. 04, colchetes do autor).

Segundo Duarte (2000), o psicólogo soviético defende a utilização, pela pesquisa psicológica, daquilo que ele chamava de "método inverso", isto é, o estudo da essência de determinado fenômeno através da análise da forma mais desenvolvida alcançada por tal fenômeno. Por sua vez, a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediatizada e essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual pressupõe com abstrações.

Vigotski adota, da dialética de Marx, dois princípios para a construção do conhecimento científico em psicologia: a abstração e a análise da forma mais desenvolvida. Toda a dificuldade da análise científica radica no fato da essência dos objetos, isto é, sua autêntica e verdadeira correlação não coincidir diretamente com a forma de suas manifestações externas e por isso é preciso analisar os processos; é preciso descobrir por esse meio a verdadeira relação que subjaz nesses processos por detrás da forma exterior de suas manifestações. Desvelar essas relações é a missão que há de cumprir a análise. A autêntica análise científica na psicologia se diferencia

radicalmente da análise subjetiva, introspectiva, que por sua própria natureza não é capaz de superar os limites da descrição pura. A partir de nosso ponto de vista, somente é possível a análise de caráter objetivo já que não se trata de revelar o que nos parece o fenômeno observado, mas sim o que ele é na realidade (VYGOTSKY, 1995, p. 104)

O conceito de subjetividade em Psicologia é tratado muitas vezes como algo interno ao sujeito, aquilo que o faz diferente num todo social. Como vimos acima, esta distinção é absolutamente descartada numa leitura dialética da subjetividade, nesta medida, cabe exemplificarmos o conceito de signo na psicologia de base dialética, por ser a análise desta unidade o instrumento de mediação entre as funções intra e interpsicológicas.

Como relatam os psicólogos Leiman & Lee (1992), Vygotsky, corretamente, postulou que o signo adota uma posição mediadora na atividade humana, alterando a sua estrutura e curso de desenvolvimento. Entretanto, estes autores levantam algumas críticas sobre a abordagem vigotskiana que acreditamos pertinente citarmos, haja vista, uma certa disputa entre pesquisadores de língua inglesa sobre a linguagem de Vygotsky e suas relações com o socialismo. Sobre um possível empobrecimento da concepção vigotskiana de signo, escreve Leiman:

It might be argued that the later accusations, made by Soviet psychologists, of Vygotsky's intellectualism reflect his dualism concerning the tool as a material object and the sign as an ideal phenomenon. However, the efforts to resolve this dualism by adopting the conception of object-oriented activity led into another dead end, described by Zinchenko (1990). It caused an impoverishment in the psychological understanding of symbolic processes and blocked empirical research on the manifold patterns and transformations of tool and sign mediation (LEIMAN, 1992, p. 03).⁷

Para Vygotsky, os sinais em geral e a linguagem em particular, como o sistema principal de sinais, são reversíveis. Por isso, ele entende que sinais (verbais) caem sobre seus usuários, podendo servir tanto como um estímulo e como uma resposta. Esta

⁷ Pode-se argumentar que as acusações mais tarde feitas por psicólogos soviéticos, do intelectualismo de Vygotsky reflita seu dualismo relativo a ferramenta como um objeto material e do signo como um fenômeno ideal. Entretanto, os esforços para resolver este dualismo, adotando o conceito de atividade orientada ao objeto levaram a outro beco sem saída, descrita por Zinchenko (1990). Isto causou um empobrecimento na compreensão psicológica dos processos simbólicos e bloqueou a investigação empírica sobre os padrões e transformações de ferramentas e sinais de mediação (tradução nossa).

propriedade permite seus usuários a empregar sinais para controlar seu próprio comportamento. Tal ponto de vista do signo parece ter sido desenvolvido pela qualificação da analogia da ferramenta como descrita por Marx e Engels (1990). O que é conseguido a partir da analogia é o papel de mediador dos sinais em processos psicológicos, mas o próprio signo continua a ser um conceito não-desenvolvido. Ainda, o signo se torna, de uma forma indireta, caracterizado na pesquisa de Vygotsky sobre o discurso interno, no desenvolvimento do significado das palavras e conceitos científicos.

Além de Vygotsky, outros autores soviéticos se preocuparam com a explicação da constituição da subjetividade (RUBINSTEIN, 1968; LEONTIEV, 1978), além de psicólogos marxistas franceses (WALLON, 1941; SÈVE, 1989)⁸.

Já com relação à psicanálise, os autores marxistas têm posições diversas. Politzer (1998) e Althusser (1991) tentaram diálogos com a ciência inaugurada por Freud. Na URSS, Luria (apud VALSINER, 1988), também foi filiado à associação psicanalítica russa, chegando a publicar um ensaio sobre a psicanálise e o monismo filosófico.

Tanto a psicanálise quanto o marxismo se caracterizaram por apresentarem em seus corpos teóricos uma clara posição quanto ao lugar do sujeito na relação com o conhecimento. Esta posição tem recebido alguns ataques na contemporaneidade pelo movimento posmoderno. Defendendo um descentramento do sujeito, autores pós-estruturalistas guardam ao mesmo tempo uma simpatia e um distanciamento com as propostas inauguradas por Freud e Marx. Se temos na proposição de inconsciente e ideologia categorias claramente descentradoras, tais categorias se apresentam como modernas, pois defendem uma estrutura na constituição do fenômeno subjetivo. Mas este sujeito, particularmente na psicanálise e no marxismo, é essencialmente *determinado* e tal determinação impede o sujeito de se colocar romanticamente como livre. Fadado às forças da história (ideologia e mistificação) e do inconsciente, caberia a este sujeito não um lugar de submissão diante destas determinações, mas de ação interpretativa. Pois bem, este sujeito ativo é que desejamos desenvolver nesta seção e também apontar que é possível um diálogo entre estas correntes no tema da subjetividade.

⁸ Uma discussão que deve ser encarada, mas que excede a intenção deste artigo e que pretendemos fazê-la em outro momento é a da problematização da noção de sujeito na psicologia marxista. Tal discussão, que é inerente à discussão da subjetividade, recebeu diferentes motivações nos debates soviéticos e marxistas fora da URSS, como bem apontam Rey (2003), Roudinesco (2007) e Zinchenko (1999).

A concepção de sujeito moderno é marcada historicamente pela aquisição no mundo ocidental do que conhecemos como subjetividade privatizada (FIGUEIREDO, 1991). Tal sujeito foi marcado pela experiência da leitura silenciosa, da vida privada em oposição à vida pública e da emergência de uma nova forma de relacionar-se com o trabalho. A racionalidade ganha contornos diversos do exposto na vida pré-capitalista e mercantil do feudalismo e abre-se caminho para a emergência de novas ciências ou do desenvolvimento das ciências naturais, exatas e humanas.

A modernidade surge com o racionalismo cartesiano e impulsiona a ideia de controle cada vez maior do Homem sobre a natureza, desvendando seus mistérios pelo desenvolvimento da ciência. Assim, o método agora é condição de controle e tal controle deve ser buscado de um lado na observação e na mensuração, por outro, no pensamento e nas leis internas da lógica racional. A oposição Descartes-Bacon reflete no âmbito da filosofia da ciência outras oposições – interno-externo, objetividade-subjetividade, indivíduo-sociedade. A subjetividade surge no pensamento cartesiano como condição indelével para a construção do conhecimento e a exegese da verdade. Tal subjetividade deveria ser purificada pelo método da dúvida, para não deixar o sujeito entregue aos seus devaneios e aos enganos dos sentidos.

A herança cartesiana coloca o trabalho da razão no centro da vida mental, relegando as emoções e a imaginação ao segundo plano das possibilidades do conhecimento. Entretanto, a concepção de subjetividade vai ganhando novos sentidos quando do surgimento do movimento romântico no século XIX. Este movimento caracterizou-se pela crítica ao império da Razão Iluminista, devolvendo à humanidade sua relação com as paixões e com a não centralidade da razão. O homem passa a ser visto como uma ficção entre tantas outras, criações históricas que são datadas e prováveis ser submetidas à análise genealógica (Nietzsche). À noção de controle racional sobre o mundo contrapõe-se a ideia de um humano mais controlado do que controlador. Marx introduz, como já dissemos anteriormente, a concepção materialista histórica-dialética, através da qual a atividade humana, entendida como práxis, determina todo o constructo material e espiritual da vida. Entretanto, os homens não fazem a história da maneira como querem, existindo um processo de mistificação e alienação nesta produção.

Já no plano da Psicologia, Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920) e os criadores da psicologia científica apontam para o duplo caráter do fenômeno psicológico. Ele seria ao mesmo tempo fruto da natureza e da cultura. Por isso o projeto de Wundt apontava na direção de duas psicologias, uma natural e outra social. Esta dicotomia acabou por tornar desconhecida a obra social de Wundt, se comparada a sua obra experimental. Entretanto, outras correntes psicológicas tentaram ressuscitar a intenção de Wundt, mas esta iniciativa não poderia ter sucesso se o próprio objeto da psicologia não sofresse uma reviravolta inventiva. Neste sentido, o sujeito psicológico da modernidade passa a ser um sujeito portador de subjetividade (REY, 2003; FIGUEIREDO, 1992; GUATTARI, 2005). Mas o que caracteriza esta subjetividade? Aqui não temos um conceito fechado e unânime, mas um conjunto infundável de novas zonas de sentido, configurações, dispositivos e rizomas que tornam a compreensão do humano mais problemática.

A compreensão psicanalítica de sujeito, objeto e subjetividade são variáveis, na medida em que diferentes escolas de pensamento psicanalítico optaram por diferentes caminhos gnoseológicos (Lacan sofre influência do movimento estruturalista, Winnicott do existencialista, Fromm do culturalismo-zenbudismo, Spitz e Bowlby da etologia, etc). Mas o que demarca a concepção psicanalítica é a questão da descentração do sujeito, o sujeito das luzes agora é o sujeito do inconsciente.

A psicanálise freudiana surge no final do século XIX marcada por um duplo dilema: o de ser uma ciência da subjetividade e uma ciência natural ao mesmo tempo. Entretanto, para Freud este dilema não existiu, pois se tratava de criar uma disciplina científica, portanto natural. Para auxiliar esta posição, Mezan (1985; 2007) alerta que a divisão da ciência nos tempos de Freud era bem diferente da que encontramos hoje em dia, no século XXI. Como uma ciência que se pretende desvendar o espírito humano pode não ser “ciência humana”? Segundo Mezan (op. cit) Freud se defende dizendo que a psicanálise não é uma *Weltanschauung* – uma cosmovisão ou suposição fundamental – mas uma ciência natural que reposiciona o homem em relação ao conhecimento acerca de si mesmo. Tal conhecimento redundava na quebra das ficções criadas pelo homem para lidar com o sofrimento da vida e, por conseguinte, redundava no desvelamento das causas das neuroses e demais sofrimentos psíquicos humanos.

Em outra pesquisa, Prado Filho (2007) aponta indícios do uso da subjetividade nas chamadas “psicologias”, afirmando o pioneirismo de Freud no estudo daquela, embora pelo viés funcionalista-mecanicista. Não retomarei aqui o caminho de uma revisão da psicanálise e sua história, pois isso foge aos objetivos desta tese e basta apontar aqui suas relações com o conceito de subjetividade e seus desdobramentos na modernidade. Pesquisadores-epistemólogos brasileiros (psicanalistas ou não) apontam para uma evolução no pensamento freudiano de uma concepção de subjetividade mais biológica (nunca abandonada) para uma de vertente mais psicossocial. A entrada do sujeito na ordem social se dava no registro do desamparo e tal registro fazia com que Freud acreditasse na possibilidade de “harmonia” entre o sujeito e a sociedade. Num segundo momento, Freud abandona esta concepção e radicaliza a contradição entre sujeito e sociedade, revelada em seus escritos “Além do Princípio do Prazer, Futuro de uma Ilusão e Mal-estar na Cultura” (1995). A luta entre pulsão de morte e sociedade geraria uma angústia insuportável, criando para o sujeito os famosos substitutos para vida. A oposição entre uma pulsão direcionada para vida (sexual e autoconservação) e uma de morte, é bastante discutível nos autores pós-freudianos, encontrando em Winnicott (1966) um de seus críticos.

O inconsciente funda uma nova imagem de ser humano, portanto cria também uma nova concepção de subjetividade. Tal concepção, que não foi tão nova quanto Freud desejava, seria um deslocamento (descentramento) do sujeito cognoscente para o sujeito do desejo, do inconsciente. A modernidade foi alvo de crítica de Freud e, na compreensão de Birman (2005), a própria psicanálise é colocada à prova do social pela postura de compreensão dada àquela por seus teóricos.

Se nos alinharmos às perspectivas de Gonzalez Rey (2003), Figueiredo (1992), Prado Filho (2007) e Rouanet (1986), a modernidade enquanto projeto humanístico não se realiza sem criar processos de objetivação e subjetivação eficientes. Tais processos, ao mesmo tempo em que buscam novas formas de controle do sujeito, acabam por criar novas formas de subjetivação, ou seja, primeiro temos o nascimento de uma ordem que cria processos materiais de objetivação, portanto novos sujeitos, para na seqüência termos uma “subjetividade” que liga este sujeito a novas formas de sentir, de pensar e desejar.

A ideia de um sujeito livre e universal, que pode escolher seus caminhos é um dos pilares da sociedade ocidental, tornando-se, em países como os Estados Unidos da América – EUA, um forte valor (FARR, 1996). Mas como a psicanálise lida com esta concepção de sujeito? E seu impacto na construção moderna de subjetividade? Como mencionamos anteriormente, Freud provoca uma ruptura na concepção de sujeito livre e consciente. Ao desvendar as tramas dos sintomas neuróticos, Freud também provoca o humano irracional, a concepção de sermos determinados por forças contrárias que nos habitam. Tais forças estão sempre em choque com a cultura, tida como naturalmente repressora e co-constitutiva da subjetividade (aparelho psíquico). O Isso, o Eu e o Supereu são instâncias dialeticamente formadas no embate natureza-cultura, tornando o humano um ser cultural. Tal processo é marcado por rupturas e conflitos internos e externos. Freud deixa isso claro em seus textos que tratam da constituição do psiquismo (“O Ego e o Id” – 1995; “Sobre o Narcisismo” - 1995 e “Além do Princípio do Prazer” - 1995) ou em seus textos que tratam da cultura.⁹

Encontraremos nas diferentes formas de conhecimento uma descrição que possui valor histórico e nesta tese assumimos que diferentes momentos históricos podem e devem produzir diferentes concepções de sujeito e subjetividade. Assim, nos séculos XVII e XVIII encontramos uma concepção de sujeito calcado na soberania da razão, do cogito cartesiano. Já no século XX encontramos diversas concepções de sujeito: epistêmico, racional, do desejo, do saber/poder, da classe, entre outros.

Nos dizeres de Lacan (1985), a psicanálise provoca uma subversão do sujeito, um descentramento. A partir dela, o sujeito passa a ser visto fora do cogito, ele *é onde não pensa*, a concepção de um *eu* soberano, tendo a consciência como centro, é questionado pela psicanálise, colocando o sujeito em outro lugar, a inconsciência. A verdade acerca do sujeito é inconsciente para si e esta característica molda seu desejo, seus interesses e suas ilusões. Sobre a diferença entre indivíduo e sujeito, Lacan responde: “Onde será que o indivíduo em função subjetiva se conta ele mesmo – senão no inconsciente? Este é um dos fenômenos mais manifestos que a experiência freudiana descobre” (LACAN, 1985, p. 76). Esta afirmação de Lacan aponta para o problema da singularidade, cada sujeito é único na organização de si e o saber total não é possível

⁹ Autores como Birman (2005) e Mezan (1990) defendem outra sistematização da obra freudiana, mas tomemos como referencial o próprio Freud que trata suas obras “Totem e Tabu”, “Futuro de uma ilusão”, “Mal-estar na civilização” e “Moises e o monoteísmo” como “obras culturais”.

aqui, mas apenas um saber incompleto, singular e produzido pelo próprio sujeito. O sujeito lacaniano é produzido na subversão e qualquer saber acerca de si só pode ser buscado nos entornos de sua constituição, que é pela linguagem.

Outra concepção de sujeito na psicanálise que tem sido apontada como paradigmática, é a winnicottiana, que passaremos a desenvolver no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS ENTRE JOGO INFANTIL, BRINCADEIRA E CULTURA

Neste capítulo vamos tratar da revisão teórica acerca das relações entre jogo, brincadeira e cultura, conforme desenvolvidos em diversos projetos teórico-metodológicos.

A posição acerca da multi-determinação do humano e de sua constituição enquanto ser cultural é marca recorrente nas ciências humanas. As ciências humanas são compostas de diferentes disciplinas e possuem em comum a capacidade de pensar o humano como projeto a ser construído, menos determinado biologicamente do que socialmente. Assim, se o ser humano depende do *outro* para se constituir e se nossas ações são carregadas de significados e sentidos elaborados intersubjetivamente, faz-se necessário refletir como a cultura, em suas diferentes concepções, chega às crianças e como elas utilizam dessas atividades para se inserirem neste mundo cultural. Ao longo do texto, procuraremos descrever como alguns projetos teóricos oriundos das diferentes Ciências Humanas (Filosofia, Antropologia, Sociologia, História, Psicologia, Pedagogia, Literatura e Comunicação) compreendem a relação jogo-brincadeira-cultura, tanto nos textos de autores clássicos, como nos oriundos de trabalhos contemporâneos, resultantes de pesquisas empíricas.

Concepções de jogo e brincadeira atreladas a concepções de cultura

Jogos e brincadeiras são atividades conhecidas e investigadas a muitos séculos na Filosofia e Literatura e nem sempre foram concebidas como estritamente infantis. Em Brougère (1995; 1997), Huizinga (1991), Caillois (1990) e Ariès (1978) temos exemplos de como esses temas despertaram interesse nas Ciências Humanas.

Sociólogos e antropólogos que não tinham como objeto principal de suas pesquisas o estudo do jogo e da brincadeira acabaram por perpassar suas análises a estes

fenômenos e muito contribuíram para nosso conhecimento sobre o universo lúdico das ações humanas. Exemplos destes interesses secundários são os trabalhos do antropólogo norte-americano Clifford Geertz (1989) e do funcionalista polaco Malinowsky (1978), o primeiro, ao analisar a briga de galos em Bali o faz à luz da teoria do jogo, e o segundo, em sua obra “A vida sexual dos Selvagens” (1978), dedica um capítulo sobre o “jogo sexual”.

Na Filosofia, temos contribuições desde a filosofia da educação de Brougère (1995; 1997), das investigações em epistemologia (BACHELARD, 1988), do campo da filosofia da linguagem (WITTGENSTEIN, 2001) e da História (HUIZINGA, 1991; BENJAMIN, 1984). Brougère (op. Cit) defende que a brincadeira pode ser entendida sob seu aspecto livre ou com regras, e que nos dois aspectos entrelaçam-se funções simbólicas e funcionais. Ainda para este autor, a brincadeira só existe na liberdade que a criança tem de iniciativa, brincando ela se distancia e se aproxima dos objetos fornecidos pela cultura e para tal necessita da atividade imaginativa. Esta proposição pode ser vista nos primeiros trabalhos estéticos e literários empreendidos por Vygotsky (1990; 1999).

Interessado em filosofia, arte e história, Benjamin (1984) faz um ensaio histórico-pessoal, em que mistura lembranças de infância e reflexões filosóficas, tal ensaio inclui uma análise da obra de Karl Gröber, em que afirma: “[...] o brinquedo é um mudo diálogo da criança com o seu povo. [...] a brincadeira determina o conteúdo imaginário, não o contrário” (BENJAMIN, 1984, p. 69 e 74). Para este autor, brincar significa libertação, o que explicaria o crescente interesse por brinquedos e jogos no período que se seguiu a Primeira Grande Guerra. Analisando a função do brinquedo no desenvolvimento emocional da criança, afirma que quanto mais o jogo se repete e baseia-se na imitação, mais distante fica a criança da emancipação e autonomia moral. Brincar é manipular signos que conduzem à construção de significados: “A essência do brincar não está no 'fazer como se', mas um 'fazer sempre de novo', transferência da experiência mais comovente em hábito” (BENJAMIM, 1984, p. 75).

O último autor da filosofia que escolhemos para comentar e o que mais explicita sua concepção de jogo como elemento da cultura é Huizinga (1991). Este autor que também se debruçou sobre a história medieval invoca para o jogo seu caráter histórico

em oposição ao determinismo biológico¹⁰. O homem como um ser cultural está dado a brincar, mas esse “dado” não é proveniente da aplicação de um instinto de jogo, mas de uma necessidade da consciência humana em se emancipar do real imediato, projetando novos mundos, novas esperanças. Aproveitando-se da sua vasta pesquisa sobre acultura do homem medieval, Huizinga (1991) conclui que vivemos no “século do lazer”, uma espécie de forma estruturada de brincar, que se distancia do “homem lúdico” evocado por ele: “[...] o jogo se estabelece logo como forma de cultura [...] as características do jogo são as mesmas da cultura, por conseguinte, a cultura desde a Antigüidade manifesta-se como jogo” (HUIZINGA, 1991, p. 39).

Huizinga (op. cit) ressalta que o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo que a língua não possua um termo geral capaz de defini-lo¹¹:

O jogo é uma função da vida mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida social e espiritual. Teremos portanto, de limitar-nos a descrever suas principais características (HUIZINGA, 1991, p. 10).

Assim, apresenta como características fundamentais do jogo:

- Uma atividade lúdica em que o jogador demonstra prazer, este, por ventura, transforma o jogo numa necessidade;
- Uma atividade livre, com liberdade de ação do jogador;
- Possui um caráter não sério de sua ação;
- Há uma separação do jogo dos fenômenos do cotidiano, com a criança fechando-se sobre sua própria atividade;
- Limitação do tempo e do espaço em que o jogo possui um caminho e um sentido próprio;
- Existência de regras, onde a menor desobediência estraga o jogo;
- Possui caráter fictício.

¹⁰ Vale lembrar que a obra *Homo Ludens* foi escrita em 1938, período em que a psicologia evolutiva apregoava a dimensão evolucionista e instintiva do jogo.

¹¹ Semelhante dilema de é enfrentado por Wittgenstein (2001) ao buscar um significado para o termo “jogo”.

Huizinga (1991) acaba fazendo uma teoria do comportamento lúdico, e nesse aspecto parece mais nos fornecer uma teoria do brincar, não do jogo. Ao apontar o caráter descritivo do jogo, não se aventura nas suas raízes ontológicas, tarefa melhor empreendida pelos autores da psicologia.

Até agora buscamos apoiar a hipótese de relação entre jogo, brincadeira e cultura em alguns autores clássicos, mas cabe também apontarmos estudos de pesquisadores, sobretudo brasileiros, que apontam para diversas formas de relação entre brincadeira e cultura. Através da análise da microcultura, Carvalho & Pedrosa (2002), assim como Fantin (1996), apontam para o aspecto microcultural dos jogos e brincadeiras. Estes serviriam para adentrarmos o universo cultural particular, seus modos de funcionamento, hierarquia social, modos de sociabilidade e construção das diferenças de gênero. Continuando nos estudos de gênero articulados a estudos do jogo, temos a pesquisa de DE CONTI (2001). Há ainda estudos que enfocam o aspecto natural, cultural e psicobiológico (AGUIAR, 1998; FREITAS, 1999), além dos estudos que enfocam o lúdico e a cultura infantil como produtos da indústria cultural (OLIVEIRA, 1986; GRUNAUER, 1990; ARANA, 1996; VOLPATO, 1999). Moukachar (1996) enfoca as representações da infância em períodos históricos distintos, se utilizando dos jogos e brincadeiras como veículo e circulação dessas representações.

Há diversas fundamentações teóricas no estudo jogo e do brincar. Este campo reflete a pluralidade epistemológica e metodológica encontrada nas ciências humanas, o que em nossa visão, só amplia e enriquece seu campo de estudo. Todas as pesquisas levantadas durante a revisão bibliográfica desta tese enfocam a criança em interação com seu meio. Sua atividade lúdica, assim como qualquer outra atividade desenvolvida por ela, é decorrente do seu meio histórico-cultural.

Como forma de explicitar a riqueza e complexidade da pesquisa com o jogo infantil, destacamos os trabalhos de Fantin (1996) e Oliveira (1986) por realizarem uma discussão assentada na relação criança-brinquedo/jogo-escola-televisão. Fantin (1996) ocupa-se a trabalhar a relação jogo-escola, buscando pesquisar os limites e aplicações do jogo na educação infantil a partir de um enfoque psicopedagógico. Sua metodologia está ancorada num vasto trabalho etnográfico e entrevistas semi-estruturadas com crianças e adultos. Além do trabalho empírico, faz um diálogo com a obra do escultor

Franklin Cascaes, usada como referencial para se pensar um resgate cultural da ilha de Florianópolis (SC).

Já Oliveira (1986) realiza uma crítica da infância como instrumento de manipulação e objeto da indústria cultural. Para ele, o brinquedo como suporte do jogo deve ser analisado na sua implicação com o consumismo. Neste cenário, o brinquedo é entendido como mercadoria, perdendo suas características lúdicas e adentrando no mundo do valor de troca, próprio do modo de produção capitalista. Como faz questão de dizer na introdução de sua pesquisa, Oliveira (op.cit) trata do brinquedo no seu aspecto “sério”, como palco de embate ideológico, e o mundo imaginário que o suporta, com função ideológica de dominação social. Permeados de símbolos capitalistas que engendram valores ideológicos, os brinquedos ao serem manipulados seriam um meio pelo qual a indústria cultural atinge seu fim: transformar as crianças em agentes consumidores. O trabalho de Oliveira é relevante porque sua inquietação se transforma em previsão, como bem demonstram outros trabalhos anos depois (ALVES, 2003). Demonstrando preocupação com as perdas de referências nacionais na formação da identidade brasileira diante da crescente invasão cultural norteamericana, escreve: “A questão dos brinquedos, em uma sociedade como a que se formou no Brasil, não diz respeito estritamente ao consumo, mas inclui o problema do controle da consciência das crianças, em face dos parâmetros do imperialismo cultural” (OLIVEIRA, 1986, p. 09).

Encontramos nos trabalhos contemporâneos uma oscilação entre dois conceitos de cultura: um, é herdeiro da teoria sociocultural desenvolvida nos EUA a partir da influência de Vygotsky. Neste plano temos os trabalhos de Valsiner (1988) e Rogoff (2005) como fios condutores das pesquisas. Resumindo suas proposições, temos que a cultura é entendida como uma organização estrutural de normas sociais, rituais, regras de conduta e sistemas de significado compartilhados pelas pessoas que pertencem a certo grupo etnicamente homogêneo. Neste processo, temos duas realidades inseparáveis: a cultura como entidade coletiva (significados compartilhados coletivamente) e a cultura como entidade pessoal (versão pessoal).

Outra influência marcante nas pesquisas em ciências humanas, é a concepção de cultura do antropólogo norteamericano Clifford Geertz (1989). Para ele a cultura deve ser compreendida no seu significado analítico, portanto, eminentemente semiótico. Ao entendê-la como uma teia de significados que o indivíduo mesmo teceu, Geertz

demonstra concordância como a concepção weberiana de sociedade. Caberia à antropologia não apenas uma descrição dos objetos que compõem a cultura, mas principalmente uma interpretação do discurso social, sendo essa interpretação microscópica. Ele escreve: “[...] o que o homem é pode estar tão envolvido com onde ele está, quem ele é e no que acredita, que é inseparável deles” (GEERTZ, 1989, p. 47). Os trabalhos dedicados ao jogo e a brincadeira que assinalamos tem se valido destas duas concepções de cultura, que somadas ao conceito de cultura lúdica desenvolvido por Brougère, tem norteado a maioria dos trabalhos sobre o lúdico na Educação e Psicologia.

Brougère (1995; 1997) desenvolve a três décadas pesquisas sobre constituição, desenvolvimento e reprodução da cultura lúdica. Seu laboratório é referência para muitos pesquisadores brasileiros. Kishimoto (2003) e Wajskop (1998) são grandes divulgadoras das concepções de Brougère, sobretudo, pesquisam o conceito de cultura lúdica no espaço brasileiro, além de orientarem pesquisas em níveis de iniciação científica, mestrado e doutorado. Em trabalho anterior (ALVES, 2003), fizemos uma ampla análise do conceito de cultura lúdica e empreendemos uma pesquisa junto a crianças pré-escolares. Percebemos que a cultura lúdica brasileira é formada na síntese dialética entre nossa história nacional - presente nos jogos tradicionais empreenidos e trazidos por africanos, portugueses e indígenas – e os meios de comunicação de massa, muito assistidos por nossas crianças. Confirmamos a afirmação de Brougère (1997) de que durante as brincadeiras as crianças entram em contato com signos produzidos pela cultura a qual pertencem, formando uma complexa rede bidirecional de significados, que tem por consequência a transmissão cultural.

A ênfase dada por Brougère aos mecanismos culturais que formam e se impregnam nos objetos que dão sentido a brincadeira permitem-nos compreender outra dimensão que está presente na brincadeira e muitas vezes abandonada por estudiosos, a capacidade de recriação da cultura. Se enxergarmos nos jogos e brincadeiras apenas meios para um fim, o de alienação e manipulação, caímos no risco de sociologizarmos excessivamente a atividade lúdica, transformando a criança num fantoche da cultura. Opondo-se a esta concepção, Brougère (1995; 1997) afirma que no ato de brincar a criança reorganiza os símbolos que os adultos lhe fornecem, brincando com seus

significados. Nesse processo, tanto os significados coletivos quanto os sentidos pessoais são remodelados e redefinidos continuamente.

O jogo e o brincar entendidos como atividades complexas que nos permitem conhecer e interferir no funcionamento cultural podem se configurar em atividades realmente críticas e úteis em nossa intervenção psicológica. A atividade lúdica promove saltos qualitativos no desenvolvimento, auxilia na elaboração de conflitos emocionais e amplia os mecanismos didáticos de ensino na educação. A internalização da cultura, mediada pela atividade lúdica, possui uma função subjetiva, onde a criança resgata, organiza e constitui sua subjetividade. Como demonstramos anteriormente, esta função da brincadeira corresponde ao que Valsiner (1988) denomina “entidade pessoal” da cultura.

CAPÍTULO III

BIOGRAFIA DAS IDEIAS DE LEV SEMIONOVICHT VYGOTSKY

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência [...] Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação. (VYGOTSKI, 1935/2010, p. 61)

3.1 Aspectos históricos da formação intelectual de Vygotsky

Lev Semionovicht Vygotsky nasceu em 1896, em Gomel, na Bielorrússia, coincidentemente no mesmo ano de Winnicott e Piaget. Oriundo de família judia, teve uma educação de qualidade, pois seus pais eram eruditos e amantes da poesia (VALSINER, 1991). Também contou com um tutor, Salomon Ashpiz, que o apresentou à filosofia de Espinosa (também judeu) e tinha como princípio educativo a autonomia do educando. Além deste, Vygotsky teve na figura do primo David Vygotsky, um mentor intelectual que se interessava pelos estudos de filologia e linguística, chegando a publicar algumas obras em parceria com o jovem Vygotsky, principalmente sobre teatro.

Por ser de origem judaica, Vygotsky precisou se adequar aos cursos de graduação disponíveis aos judeus, medicina ou direito. Primeiramente optou pela medicina, por pressão do pai, mas depois de 30 dias de aulas se matriculou na faculdade de Direito. Lá, desenvolveu estudos sobre filosofia, história e literatura nas aulas vagas, notadamente na Universidade Popular de Shanyavsky, um lugar não oficial, mas que recebia estudantes e professores expulsos da Universidade Imperial. Em meio a este ambiente instigador, Vygotsky foi desenvolvendo seu senso crítico e filosófico, impulsionado pela versatilidade de idiomas que conhecia, muito graças a sua mãe, fluente em alemão e francês.

Nos anos que seguiram à conclusão do curso de Direito, Vygotsky regressou a Gomel, ali permanecendo por sete anos e se tornando professor de Literatura e Psicologia no curso de magistério. Esta jornada o levou a uma profunda formação humanística-literária e o fez enxergar a psicologia com olhos críticos, sempre impulsionado pela necessidade concreta de ensinar.¹² Segundo Riviere (1988), em Gomel Vygotsky realizou seus primeiros trabalhos de pedagogia e didática e, embora a partir de 1924 desenvolvesse múltiplas pesquisas, com diversos interesses epistemológicos, jamais deixou de dar aulas e pensar nas conseqüências pedagógicas da ciência psicológica. Reforçando essa história, Lazaretti (2008) e Tuleski (2003) argumentam que a Rússia pós-revolucionária enfrentava desafios de ordem prática, tais como o alto índice de analfabetismo, o atraso tecnológico, a falta de escolas e universidades e demais problemas de ordem econômica. Neste cenário, a psicologia deveria ser não apenas ciência básica (projeto de Wundt), mas ciência aplicada, profissão (projeto de James e dos EUA). Assim, os teóricos deveriam construir uma psicologia que fosse eminentemente marxista, mas que atendesse aos ideais do partido central.

Vygotsky tinha uma oratória exemplar e era lembrado por seus colaboradores e alunos como um gênio de traços fortes e alto poder de concentração. Não é incomum ver nos escritos de seus colaboradores uma devoção intensa e realce apenas das características positivas de Vygotsky, traço comum nos admiradores de Winnicott, como a declaração de Luria:

Quando Vygotsky se levantou para apresentar sua comunicação, não tinha um texto escrito para ler, nem mesmo notas. Todavia, falou fluentemente, parecendo nunca parar para buscar na memória a idéia seguinte. Mesmo se o conteúdo de sua exposição fosse corriqueiro, seu desempenho seria considerado notável pela persuasão de seu estilo (LURIA, 1988, p. 21).

Em outra passagem, Blanck (1984) transcreve palavras de outros colaboradores de Vygotsky:

¹² É desta época que surge sua obra “Psicologia Pedagógica” (1926/2001).

Lev Semionovich era incrivelmente ativo, comunicativo, produtivo, atento e bem disposto a toda a gente que o rodeava. O amplo círculo de admiradores e oponentes, o círculo um pouco menor de colaboradores e a pequena quantidade de pessoas que podiam ser chamadas de amigos seus, constituíam seu âmbito psicológico imediato. Ele atraía as mais diferentes pessoas com suas conferências e informes, que se distinguiam por sua arte de orador, sua clareza, sua originalidade e capacidade de convicção (BLANCK, 1984, p. 40-41).

Uma discussão que vem sendo travada nos círculos histórico-culturais é com relação à fidelidade de Leontiev aos pressupostos vygotskyanos, bem como da sua teoria da atividade. Autores brasileiros como Bock e Furtado (1999; 2003) vão denominar de Psicologia Sócio-Histórica o conjunto de pressupostos construídos por Vygotsky (Teoria Histórico-Cultural), Luria (Neuropsicologia) e Leontiev (Teoria da Atividade) no contexto da psicologia russa. Mas autores críticos da teoria da Atividade vêm questionando há alguns anos a fidelidade deste com relação a Vygotsky, crítica que tem surgido na psicologia russa (ZINCHENKO, 1998; KOZULIN, 2002; DAVYDOV, 1998) e demais centros de pesquisa (REY, 2003; 1999). O Problema se coloca com a leitura de Leontiev sobre os conceitos de mediação e espaços inter e intrapsicológicos na obra de Vygotsky, o que se agrava quando lemos as últimas correspondências entre os autores (VYGOTSKY, 1930 apud PRESTES, 2010). Quando a filha de Luria tornou a correspondência que estava em poder de seu pai disponível, os estudiosos das obras dos psicólogos russos começaram a aventar a possibilidade de ruptura entre eles antes da morte de Vygotsky. Tal possibilidade se aprofundou com os fatos relatados pela filha de Vygotsky, Vygodskaya, em entrevista concedida à pesquisadora Zoia Prestes (2009; 2010), que reafirma a separação intelectual devido à pressão que a *Troika* vinha sofrendo pelo diretivismo stalinista, o que fez com que Leontiev se mudasse para Kharkov e Vygotsky permanecesse em Moscou.

Entretanto, outros pesquisadores mantêm a convicção de que entre a psicologia histórico-cultural (inicialmente batizada de psicologia instrumental) e a teoria da atividade existe continuidade dialética, síntese, contradição, mas não uma ruptura epistemológica que justifique falar em duas teorias distintas. Neste sentido, o próprio Zinchenko (1998), Golder (1986; 2004), Shuare (1990) e Duarte (2004; 2010) apontam para os pontos comuns entre Vygotsky e Leontiev e que ambos tinham o mesmo objetivo, o de construir uma psicologia socialista que fosse alternativa às propostas

vigentes no ocidente. Para além da divergência política, temos outro sério problema com a leitura de Vygotsky, as traduções. Como Vygotsky escreveu em russo, que possui um sistema baseado no vocabulário cirílico, muitas das suas obras chegaram tardiamente ao ocidente e com traduções enviesadas epistemologicamente. Partindo do entendimento que este assunto já foi amplamente debatido em outros trabalhos (TULESKI, 2003; FREITAS, 1994; PINO, 1990; REGO, 1999; OLIVEIRA, 1994) apenas gostaríamos de reforçá-la com as recentes descobertas e esforços empreendidos por Prestes (2009 e 2010):

Não foi sem percalços que suas obras chegaram até os dias de hoje. Alvos de críticas contundentes, muitos trabalhos seus tiveram destinos dramáticos. A autonomia de sua produção científica em relação aos preceitos ditados pelo governo instituído em seu país refletiu-se na integridade de suas obras. Em 1996, foi publicada na Rússia a biografia de Vigotski escrita por sua filha, Guita Lvovna Vigodskaja e por Tatiana Mikhailovna Lifanova. O livro traz muitos detalhes desconhecidos, até então, sobre a sua trajetória. Guita relata que, ao elaborar a bibliografia dos trabalhos de seu pai, no início dos anos 70, encontrou diversos números de revistas que publicaram artigos dele sem indicar as páginas correspondentes. Em seu lugar, havia um carimbo com os dizeres: "Retiradas de acordo com o Decreto sobre as deturpações pedológicas no sistema, do Comissariado do Povo para a Instrução". (PRESTES, 2009, p. 01).

Assim, sabemos que o material traduzido das obras vigotskianas passou por inúmeras "limpezas", tanto na sua língua e país de origem quanto nas versões que ganhou, notadamente em língua inglesa. No Brasil, as traduções das Obras Escolhidas não seguem o padrão inicial da versão em russo e de traduções como a inglesa e espanhola, mas outra lógica, adotada pelo mercado editorial brasileiro. Na Rússia, coube a Luria e Leontiev o esforço por tirar Vygotsky do anonimato nos Institutos de Psicologia:

Em 1955, Luria e Leontiev empreendem esforços para a publicação dos trabalhos de Vigotski. Mas a pedologia ainda pertencia ao vocabulário proibido. Então, Luria teve a ideia de substituir "pedologia" por "psicologia infantil". Assim foi feito e os textos começaram a ser editados e publicados (PRESTES, 2009, p. 01).

Portanto, para nosso estudo adotaremos versões em português das obras que nos interessam para o recorte, mas também nos voltaremos para as “*Obras Escogidas*” quando se fizer necessário. Algumas das suas obras já ganham tradução direta do russo para o português¹³ melhorando consideravelmente as versões difundidas nos anos de 1980 e início da década de 1990, como por exemplo, “A construção do pensamento e da linguagem” (2003) e “Psicologia da Arte” (1998).

Voltando ao problema da biografia dos conceitos e da formação intelectual, vamos tratar de algumas categorias desenvolvidas por Vygotsky para pensar a subjetividade, que ele não chegou a formular como um problema, mas a partir de suas preocupações com os processos de mediação e constituição do sujeito acaba por nos oferecer caminhos para pensarmos este conceito.

Vamos tentar expor os conceitos de mediação, sentido, significado e zona de desenvolvimento proximal dentro da formação inicial de Vygotsky, seus principais influenciadores e desdobramentos destas nas suas últimas produções. Acreditamos que a partir destes conceitos, podemos depreender uma visão de como Vygotsky enxergava a constituição do sujeito na sua relação com o mundo social e, principalmente, de que a subjetividade só pode ser pensada como intersubjetividade e que o jogo infantil é parte fundamental no desenvolvimento infantil.

Retomando o ponto de partida desta seção, vemos um Vygotsky bastante preocupado em construir uma forma de compreensão do impacto psicológico da obra de arte, tanto na construção do personagem quanto no impacto da obra no espectador ou leitor da mesma. Sua monografia sobre Hamlet é um primor de análise literária e esboço de teoria psicológica da arte. Depois de concluí-la em 1917, retoma e amplia suas discussões em 1925 escrevendo a obra “Psicologia da Arte”, onde contextualiza a produção psicológica sobre o assunto e inicia a tentativa de compreender o impacto psicológico da arte e seu potencial transformador da realidade. Bastante influenciado pelos formalistas russos, pela psicanálise freudiana e pela filosofia de Aristóteles e Espinosa, Vygotsky aprofunda a discussão sobre as emoções como motivadores (volição) do comportamento, bem como de seus desdobramentos no pensamento e na

¹³ Embora Prestes (2010) em sua tese de doutorado questione a tradução do russo empreendida pelo professor Paulo Bezerra, sabemos que suas críticas são pontuais com relação a alguns conceitos, que são de grande valia para um estudo filológico, e com certeza conceitual. Entendemos que esse interesse acabaria por exigir uma tese ou capítulo apenas para esta discussão. Para os interessados em se aprofundar no problema da tradução da obra vigotskiana, indicamos a consulta da tese de Zoia Prestes (2010) e a obra de Tuleski (2003).

expressão pela linguagem. Mais tarde, em “A Construção do Pensamento e da Linguagem”, retomará o papel das emoções (volição) na gênese dos pensamentos.

A Psicologia da Arte é importante na história do pensamento de Vygotsky porque apesar de não retratar uma maturidade metodológica na pesquisa dos problemas psicológicos, esboça a preocupação do autor russo com o tema da subjetividade, sobretudo das emoções e da imaginação no funcionamento mental e seu poder de mobilização da consciência individual e coletiva. Depois de “Psicologia da Arte” ainda dedicará pesquisas sobre o tema na obra “A imaginação e a arte na infância” (1990), no final da década de 1920.

Um fator ressaltado por Vygotsky em seus estudos sobre a obra de arte é a influência das emoções sobre o pensamento realista e a imaginação. Para Vygotsky (1998) a relação entre emoção, imaginação e literatura é complexa, e a arte deve ser entendida como “a técnica social dos sentimentos” – sua função primordial seria liberar energia no sentido que descarrega seu afeto com ajuda da fantasia, transformando os sentimentos humanos. As imagens de nossa fantasia servem de expressão interna para nossos sentimentos. Para o autor, todas as formas da representação criadora encerram em si elementos afetivos.

Vygotsky atribui a criação humana ao sentimento e ao pensamento – para ele o ato intelectual e emocional são necessários para o ato criador. Comenta a “lei do signo emocional” de Ribot, em que as imagens de nossa fantasia servem de expressão interna para nossos sentimentos. Atribui, assim, uma lógica interna às obras de arte, sendo justamente essa lógica interna a responsável por exercer influência na consciência social do homem. Nesse sentido, observa: “Na obra de arte, a imaginação descreve um círculo tão cerrado como quando se materializa em um instrumento de trabalho.” (VYGOTSKY, 1990, p. 27).

No período em que Vygotsky produzia suas ideias sobre a psicologia da arte, tinha diante de si teorias psicológicas em processo de consolidação e por isso via na Psicologia a ciência do novo homem. Entrou em contato com o início de produção do jovem Piaget, de Pierre Janet, com a psicologia da Gestalt, com a reflexologia de Pavlov e Bekhterev, além da reatologia de Chelpanov. Além destas teorias, têm-se a influência de pensadores russos fora da Psicologia, mas que eram avidamente lidos por Vygotsky. De acordo com Pino (1990), destacam-se os linguistas L. P. Yakubinsky, R. O.

Jakobson, A. A. Potebnya e F. de Saussure., P. Blonsky, K. N. Kornilov, o grupo de M. Basov em Leningrado (em particular, Shapiro e Gerke), além da influência de autores europeus como Kohler (método da dupla estimulação), Voikeelt, Krueger, a da "escola de Leipzig" (Psicologia do Pensamento), de K. e Ch. Buhler, W. Stern, a dos antropólogos L. Levy-Bruhl e Thrunwald. Porém, todas estas influências têm, como Vygotsky deixa claro no seu "Significado Histórico da Crise da Psicologia" (1926/1999), como pano de fundo, a epistemologia materialista histórico-dialética.

Influenciado por estes pensadores e guiado por um princípio dialético, Vygotsky (1990), postula dois tipos de impulsos na conduta artística: a) os reprodutores e; b) os combinadores ou criadores. Os impulsos reprodutores estão fortemente ligados a nossa memória – sua essência está em que o homem reproduz ou repete normas de conduta. Já na função combinadora ou criadora, o cérebro não se limita a conservar e reproduzir nossas experiências passadas, mas se dedica também a combinar, criar, sendo capaz de reelaborar e criar com elementos de nossa experiência passada. Para Vygotsky (Ibidem), toda criação humana foi experimentada antes na imaginação.

Vygotsky dedicou parte de seu trabalho à educação estética das crianças, pois julgava de suma importância conhecermos os mecanismos pelos quais a imaginação se desenvolve, uma vez que estimulá-la seria um dos papéis da educação.

3.2 Ambiente/meio e mediação

Para Vygotsky, as funções mentais superiores são objeto de estudo, os sistemas semióticos são mediadores e a atividade funciona como princípio explicatório. Justamente neste conceito de atividade encontramos a gênese dos processos de mudança no ser humano, ampliando e diferenciando as funções psicológicas básicas ou elementares. Para vislumbramos os conceitos envolvidos nos processos de mudança, vamos explorar o significado dos termos cultura e meio na obra de Vygotsky, para, a partir daí, vislumbramos as diferentes atividades que dominam as ações das crianças, em destaque o jogo infantil.

Em sua obra "Formação Social da Mente" (1984), que na verdade é uma compilação de artigos escritos por Vygotsky em diferentes momentos da sua carreira,

vemos uma preocupação do autor com os processos de mudança no comportamento. Se lermos esta obra em conjunto com “Teoria e método em Psicologia” (1996), podemos observar uma preocupação do autor com o problema metodológico da ciência psicológica (em Vygotsky problema metodológico implica o epistemológico). Analisando epistemologicamente o desenvolvimento da Psicologia de seu tempo, Vygotsky detectou duas grandes tendências na aproximação ao objeto psicológico: a científico-natural-materialista e a espiritualista-descritiva – as duas refletiam na verdade o dualismo subjetivismo-objetivismo/empirismo-racionalismo. Considerava que as diferentes abordagens se desdobrariam destes dois sistemas filosófico-psicológicos.

Vygotsky enfrentou este problema primeiro de um ponto de vista metodológico, buscando, entre os anos de 1924 e 1929, integrar as diferentes escolas psicológicas numa síntese dialética, estabelecendo uma aproximação crítico-descritiva (tese), uma desconstrução negativo-contraditória (antítese) e uma nova abordagem do problema (síntese). De acordo com Pino (1990) esta nova abordagem incluía uma preocupação com três aspectos:

O primeiro é que ela vise a **processos** e não a objetos. Os processos implicam **mudanças** que requerem mais ou menos tempo e cuja gênese e evolução podem ser seguidas em determinadas circunstâncias. [...] O segundo é que ela seja **explicativa** e não meramente descritiva, chegando às relações internas constitutivas da coisa, pois a mera descrição não ultrapassa o nível das aparências. [...] O terceiro é que os processos psicológicos fossilizados, automatizados ou mecanizados após um longo processo histórico de desenvolvimento, devem ser analisados nas suas **origens** (PINO, 1990, p. 64, destaques do autor).

Vygotsky tentou abordar em vários de seus experimentos os fenômenos da forma proposta acima, chegando a cunhar o conceito de “unidade de análise” para buscar romper com o elementarismo. Partindo da premissa marxiana de que a parte está no todo e o todo expressa contradições das partes, Vygotsky utiliza o significado da palavra para estudar as relações entre pensamento e linguagem. A unidade de análise segue o princípio explicativo, que se trata de um construto que permite relacionar uma determinada realidade com uma determinada elaboração teórica, ou seja, é uma expressão conceitual de uma determinada realidade.

Paralelamente ao problema metodológico, Vygotsky passa a se dedicar a um espinhoso tema que tomava conta do cenário científico pós-revolucionário: o processo de formação do psiquismo a partir das relações históricas. O conceito de atividade, presente na obra de Marx e Engels, além de Lênin, surge como uma inspiração, mas Vygotsky nega o recurso aceito por muitos dos seus companheiros de reduzir o psíquico às funções elementares do sistema nervoso ou a algum tipo de sobreposição sociológica do mundo externo ao mundo interno:

Em gnoseologia, *aquilo que parece* existe, mas afirmar que aquilo é realmente a existência é falso. Em ontologia, *o que parece* não existe em absoluto. Ou os fenômenos psíquicos existem e então são materiais e objetivos, ou não existem e não podem ser estudados. É impossível qualquer ciência só sobre o subjetivo, sobre o que parece, sobre fantasmas, sobre o que não existe. O que não existe não *existe em absoluto*, não vale o “meio não” e o “meio sim”. Temos de enfrentar isto. Não cabe dizer: no mundo existem coisas reais e *irreais*- o irreal não existe. O irreal deve ser explicado como a não coincidência, como a relação entre duas coisas reais; o subjetivo como a consequência de dois processos objetivos. O subjetivo é o aparente, e por isso *não existe* (VYGOTSKY, 1996, p. 386, destaques do autor).

Então a atividade surge como uma maneira de compreender a dupla característica do psiquismo humano, pois ao mesmo tempo em que é **objetivado** na forma do trabalho, utiliza-se da **internalização** para apropriar-se dos bens culturais e sociais. Ao introduzir o tema da mediação semiótica como princípio explicativo do psiquismo humano, Vygotsky tenta romper com os dualismos que marcavam as explicações psicológicas do seu tempo, ao mesmo tempo que introduz novas formas de se conceber a relação entre as funções psicológicas. Para ele, o que caracteriza a atividade humana é que ela é mediada externamente pelos instrumentos técnicos, que são voltados para regular a ação com os objetos e, por outro lado, pelos signos, voltados para regular as ações com o psiquismo, tanto alheio quanto o de si. Para demonstrar essa proposta de concepção do psiquismo, o autor postulou uma “lei genética do desenvolvimento cultural”:

Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural de 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

categoria intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica (VYGOTSKY, 1931/1987, p. 103).

Nesta lei, Vygotsky deixa claro que as funções e habilidades superiores humanas não estão presentes desde o início no indivíduo, tampouco são produto da maturação e desdobramento biológico, mas devem ser constituídas na relação homem-natureza. Esse duplo momento da nossa história individual e social faz com que o autor busque na cultura os processos tipicamente humanos da consciência individual. Este caminho foi indicado, mas não plenamente investigado por Vygotsky, por conta da sua curta vida, encerrada aos 38 anos, mas vários de seus colaboradores e alunos buscaram a confirmação das teses vygotskianas (Elkonin na teoria da periodização infantil foi um deles). Seguindo os pressupostos da lei genética do desenvolvimento cultural, temos que as leis históricas e sociais estão inscritas nas práticas, hábitos e cultura humanas, que devem ser “transpostas” do plano social (sua origem) para o plano individual, subjetivo. Tal transposição de planos é marcada ontologicamente pelas leis da dialética e não deve ser pensada como um “fora” indo para um “dentro”, pois o que é externo, só o é para quem observa, mas não para quem vivência a experiência.¹⁴

O objeto da transposição de planos é o que Vygotsky chamou de significação. Este objeto não é de natureza física, mas semiótica, e isso nos permite escapar de qualquer pensamento dualista, pois como alerta Pino (1992; 2005), se os planos físicos do público e privado podem ser pensados como espaços geográficos, no plano semiótico os espaços se sobrepõem de maneira que o que é privado possa ser público e o que é público possa ser privado. Autores de inspiração dialética como Pino (2005) e Zazzo (1960) vão interpretar que essa transposição do público em privado, do externo em interno, do social em individual, leva à questão da existência de um “não ser psicológico” (ZAZZO, 1960) ou de um “marco zero cultural” (PINO, 2005) na ontogênese. Tal questão é bastante polêmica e vários autores de tradição histórico-cultural ou marxista esbarraram nesta problemática.¹⁵

Nas “*Obras Escogidas*”, particularmente no Tomo III, Vygotsky dedica-se a investigar a “História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores”¹⁶ e, em outro manuscrito intitulado “*Psicologia Concreta do Homem*”, publicado no Brasil em

¹⁴ Paradoxo também apontado por Winnicott, conforme demonstramos no capítulo anterior.

¹⁵ Cf. Tomasello (2003); Wallon (1941); Leontiev (1996).

¹⁶ Partes deste trabalho foram publicadas no Brasil sob o título de “*Formação Social da Mente*” (VYGOTSKY, 1984).

2000 (originalmente escrito em 1929), continuará a pensar os fenômenos sociais e culturais a partir da noção de mediação. A história das funções psíquicas superiores é a história da mediação/significação da vida cultural transformadas em vida interior, subjetiva, e para chegarmos no significado do jogo infantil nesta abordagem, vamos discutir o que Vygotsky entende por aqueles conceitos.

A abordagem de Vygotsky é epistemologicamente ligada ao materialismo histórico-dialético. Então, qualquer tentativa de explicação dos seus conceitos deve ter em mente que eles têm seus fundamentos nesta visão de homem e de mundo, que retomamos aqui nas palavras de Althusser: “[...] no materialismo dialético pode-se considerar, esquematicamente, que é o materialismo o que representa o aspecto da teoria, enquanto que a dialética representa o aspecto do método” (ALTHUSSER, 1969, p. 46).

Durante toda a sua obra, Vygotsky se remete aos termos “social” e “cultural”, que as vezes passam por sinônimos em autores que buscam referenciar suas pesquisas na perspectiva histórico-cultural. O próprio Vygotsky pouco os diferencia ao longo da sua obra, mas se retomarmos os planos de análise no marxismo, os termos são elucidados mais facilmente.

No manuscrito de 1929, Vygotsky nos oferece algumas sugestões acerca dos significados de cultura e social, quando inicia seu manuscrito com a seguinte frase: “Que é o homem? Para Hegel é um sujeito lógico. Para Pavlov, é um soma, um organismo. Para nós, o homem é uma pessoa social = um agregado de relações sociais incorporadas num indivíduo” (VYGOTSKY, 2000, p. 3). Para o autor, nós somos produto de uma dupla história: a filogenética e a ontogenética. No caso da história social, ela é também biológica, pois o *Homo Sapiens* é produto do desenvolvimento ao mesmo tempo biológico e cultural, materializado nas suas estruturas corporais. Já a história ontogenética, é o caminho que cada indivíduo deve percorrer para ascender às relações culturais.

De acordo com o materialismo histórico, na evolução do *Homo Sapiens* ocorre uma ruptura quando o *homo* passa a criar meios para a satisfação das suas necessidades, permitindo transformar a natureza e, conseqüentemente seu *ser*, pelo trabalho humano. Ao seguir esta linha de raciocínio, agora estendida para as relações entre funções elementares e superiores, Vygotsky não está forjando um dualismo, mas aplicando a lei

dialética da superação de uma estrutura inferior em uma superior, sem deixar suas características. Quando estabelece a diferença entre memória natural e artificial, sinal e signo, pensamento prático e verbal, tenta demonstrar teoricamente que a síntese é produto do confronto das heranças herdadas com as desenvolvidas.

Estudando a evolução psicológica na ontogênese, Vygotsky (2000) afirma que não entender que o desenvolvimento cultural é um caso particular da transformação que ocorre no plano filogenético, constitui um dos maiores equívocos dos trabalhos em psicologia do desenvolvimento da criança. Explicar o surgimento do individual a partir das relações com o coletivo sem tirar do indivíduo sua autonomia é primordial na psicologia histórico-cultural. Vygotsky (1984; 1987; 2000) demonstra que o mecanismo de conversão das relações sociais em funções mentais deve ser buscado nos processos de significação, notadamente de ordem semiótica e a cultura participa ativamente nestes processos, assim como a sociedade e o indivíduo. Na verdade este foi um dos pontos que colocaram Vygotsky na linha dos autores interacionistas, o que é bastante polêmico ainda hoje e apresenta defensores e detratores (DAVIS & OLIVEIRA, 1994; DUARTE, 2000; REY, 2003; DANIELS, 1994, VAN DER VEER, 1991). A cultura na perspectiva vigotskiana é definida como um produto da sociabilidade, as relações concretas estabelecidas pelos homens, que acaba por criar formas simbólicas que orientam suas condutas: “[...] a cultura é um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (VIGOTSKI, 1987, p. 106).

Este produto social de que fala Vygotsky só pode ser acessado a partir da evolução do instrumento técnico em semiótico, da ferramenta em signo, o que demarcaria a evolução das funções psicológicas elementares em superiores. Exemplificando este processo, o autor busca no estudo sobre a evolução das funções superiores demonstrar que a conversão da inteligência prática em atividade simbólica mantém relações da ordem da estrutura e da gênese entre as duas:

Uma série de observações levou-nos a assumir que o estudo isolado da inteligência prática e da atividade simbólica está absolutamente errado. Se uma poderia existir sem a outra no caso dos animais superiores, então deve-se concluir logicamente que a união desses dois sistemas é o que constitui a especificidade do comportamento complexo do homem. Resulta daí que o começo da atividade simbólica desempenha um papel específico de organização,

penetrando no processo de uso de instrumentos e dando origem às principais formas novas de conduta (VIGOTSKI, 1987, p. 108).

Vygotsky é direto em seus textos quando assume a função que as relações sociais têm no desenvolvimento do indivíduo, mas esta constatação por si só não é prerrogativa da sua escola psicológica, pois este tema perpassa toda a ciência que se diz “humana”, seja na Filosofia ou Ciências Sociais, passando pela História, Psicologia e Linguística. Por este motivo, Vygotsky precisa explicitar este efeito social no psiquismo e o faz a partir da relação entre o social e o simbólico. Como leitor assíduo das obras lingüísticas e literárias, ele veio à Psicologia com uma excelente formação filosófica e literária e esta formação o fez se aproximar das teorias que buscavam explicar a constituição da linguagem e seu papel no processo de significação do social.

Fazendo uma rápida digressão sobre a semiótica lida por Vygotsky, observamos que, para comunicar, independentemente da forma, seja oral, gestual, escrita, visual ou outra, utilizamos signos, que é algo que está no lugar do objeto e representa alguma coisa, designando-a e significando-a. O signo é fundamentalmente *relação* e, enquanto elo de mediação, faz aparecer na mente outra imagem, sugerida por aquela captada pelos sentidos e com ela relacionada. Segundo Saussure (1981), o signo é composto de dois elementos opostos, que designou *significante* (imagem acústica) e significado (conteúdo ou conceito formado pela imagem mental). Os elementos materiais, formados pelos significantes, teriam a função de desencadear na mente processos que nos permitem identificar desde uma música a um desenho ou mensagem televisiva. Trata-se do conjunto que organizaria o pensamento por intermédio de sua codificação.

Seguindo a linha de Saussure, agora numa vertente mais pragmática, Peirce (1977) classificou os signos em três classes: ícone, índice e símbolo. No signo icônico ocorre a relação quase direta entre o significante e o significado, como num retrato ou fotografia. A fotografia corresponde à pessoa fotografada não por convenção, mas por analogia e semelhança, porém esta semelhança não necessita ser totalmente fiel ao objeto real fotografado, pois seu reconhecimento se dá pela relação estabelecida entre a *coisa* e a sua *representação*. Já no signo *simbólico*, a relação entre significante e significado não se dá de forma tão fácil como no icônico. Geertz (1989) ilustra uma situação em que dois garotos estão piscando:

Ambos com a vista direita emitem rápidos e idênticos sinais com as pálpebras. Como saber o que eles estão fazendo? Estariam piscando os olhos, diria uma ‘descrição superficial’. No entanto, um está movimentando as pálpebras através de um tique nervoso, enquanto o outro emite ‘uma piscadela conspiratória’ a um amigo (GEERTZ, 1989, p. 16).

Os comportamentos mediados por signos simbólicos só tem um significado se este for estabelecido por uma convenção social, ele depende de uma decodificação convencional, fruto de um acordo cultural estabelecido entre os homens.

A terceira classe de signos descrita por Pierce (1977) é o *índice*. O signo indicial induz, fornece pistas, o significado depende de uma *causa* para ser identificado. Fornecendo indícios, esta classe de signos exige um tipo de consciência operativa, levando à constatação do que já existe, não havendo uma criação na mente de quem o decodifica, mas uma manutenção. Os sinais de trânsito, os logotipos de marcas de bebida, os sintomas de uma doença, são exemplos de signos indiciais.

Já na compreensão vigotskiana, que inicialmente parte do conceito de sinal da reflexologia, a sinalização é a base mais geral das condutas animais e humanas, pois são os sistemas artificiais de sinalização criados pelo homem, particularmente a fala, que dominam a atividade sinalizadora do cérebro (VYGOTSKY, 1987). Comentando as contribuições de Pavlov, Vygotsky afirma que os sinais são os estímulos procedentes do exterior e que agem diretamente sobre o cérebro. Como os sinais dependem da natureza filogenética, dos órgãos dos sentidos e do sistema nervoso, em seu mundo não há possibilidade de reversibilidade, apenas no dos signos, pois estes dependem da interpretação, são simbólicos e podem significar coisas diversas. Como nos lembra Pino (2000), os signos dependem do substrato biológico herdado pela capacidade de sinalização, mas não emergem naturalmente deste substrato.

Um exemplo concreto da dialética desse movimento na constituição cultural da criança é dado por Vigotski ao analisar a história do ato de apontar:

Al principio, el gesto indicativo no era más que un movimiento de apresamiento fracasado que orientado hacia el objeto, señalaba la acción apetecida. El niño intenta asir un objeto alejado de él, tiende sus manos en dirección al objeto, pero no lo alcanza, sus brazos cuelgan en el aire y los dedos hacen movimientos indicativos. Se trata de una situación inicial que tiene ulterior desarrollo. Aparece por

primen vez e movimiento indicativo que podemos denominar convencionalmente, pero con pleno fundamento, de gesto indicativo en sí. El niño, con su movimiento, sólo señala objetivamente lo que pretende conseguir. Cuando la madre acude en ayuda del hijo e interpreta su movimiento como una indicación, la situación cambia radicalmente. El gesto indicativo se convierte en gesto para otros (VIGOTSKI, 1987, p. 102).

Muitos pesquisadores de orientação vigotskiana vêem nesta análise um paradigma da hipótese defendida por Vygotsky e seus seguidores, pois mostra o caminho par e passo da criança na caminhada do biológico (sinais) ao cultural (signos). Na tentativa de articular as relações sociais, a capacidade de significação humana e o desenvolvimento cultural, Vygotsky retoma, no manuscrito de 1929, a fórmula hegeliana da dialética: o desenvolvimento em si, para os outros e para si. O primeiro momento seria constituído pelo dado natural, a realidade biológica herdada. O segundo momento é aquele em que Marx afirma ser do “gênero humano”, o que é de todos como conquista da espécie a partir do ganho evolutivo social, portanto, passível de reconhecimento pelos outros homens como algo “comum” a nós, da ordem do significado. Já o terceiro momento é o testemunho da própria concepção de sujeito na perspectiva dialética e vigotskiana e trata-se de quando o objeto significado para os outros ganha estatuto de significado para si, tornando-se o momento de constituição cultural do sujeito. Vygotsky diz que a criança é a última a reconhecer seu gesto, só o internalizando através da intervenção do outro significativo.

Em contraposição às abordagens naturalistas de ser humano, como expressas em Gesell, Vygotsky reforça sua vertente epistemológica:

O elemento-chave do nosso método [...] decorre diretamente do contraste estabelecido por Engels entre as abordagens naturalista e dialética para a compreensão da história humana. Segundo Engels, o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças produzidas nela, novas condições naturais para a sua existência. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e da interpretação das funções psicológicas superiores (VYGOTSKI, 1984, pp. 69-70).

Entendemos que mesmo correndo o risco de sermos repetitivos, se fez necessário o aprofundamento da teoria social marxiana no momento de expor os conceitos de mediação e atividade de Vygotsky, pois foi pensando neles que ele criou sua teoria histórico-cultural e buscou superar os dilemas metodológicos na investigação da dupla constituição do indivíduo – natural e cultural. A conversão das relações sociais em funções psicológicas se dá por um complexo processo de significação e tal significação é a chave para a explicação do desenvolvimento cultural humano. Conforme escreveu em seu manuscrito (que, diga-se de passagem, jamais pensou que seria publicado), o homem é um agregado de relações sociais: “[...] em toda função existe um eu e um mim [...] A dinâmica da personalidade é drama, mas um drama é sempre um confronto de conexões (dever e afeto, paixão e controle, amor e ódio, confiança e ciúme etc.), [...] não pode ser diferente, ou seja, é um confronto de sistemas” (VYGOTSKY, 2000, p. 10).

3.3 Interloquções contemporâneas

Tal qual fizemos na seção 2.3 com o pensamento de Winnicott, nesta seção vamos privilegiar algumas pesquisas que buscam dialogar com a teoria vigotskiana dentro e fora do marxismo, principalmente o segundo tipo. A teoria de Vygotsky chega ao Brasil nos finais da década de 1970, mas se consolida entre 1985 e 1992 (FREITAS, 1994; PINO & MAINARDES, 2000). Neste momento, foram privilegiadas pelo mercado editorial brasileiro as traduções do inglês para o português, num ritmo diferente do adotado na Europa e EUA, onde se privilegiou o formato de Obras Escolhidas conforme a edição russa. Assim, alguns problemas identificados pelos estudiosos foram apontados e a partir de 1996 os livros lançados receberam traduções do russo para o português. Como o interesse de Vygotsky se alastra por várias áreas do conhecimento, iniciaram-se, com a popularização de suas teorias, muitas interloquções dentro e fora da Psicologia. A seguir vamos explicitar algumas dessas interloquções, que vão da sociologia, passando pela lingüística até a filosofia.

Iniciamos com a dissertação de Melo (2010), o qual pretende, através de uma pesquisa teórica, tecer algumas considerações acerca da relação entre linguagem e consciência a partir da psicologia histórico-cultural de Vigotski, da semiótica de

Bakhtin e da pragmática desenvolvida por Deleuze e Guattari na obra *Mil Platôs*. O signo é compreendido por Melo (idem) como elemento essencialmente exterior à consciência, de caráter social e coletivo, com a consciência individual sendo efeito da produção social:

A individuação é então discutida em seu poder de domínio (VIGOTSKI, 2000), entendido em dois sentidos: como a fundação de um domínio comum, horizonte coletivo do sentido, e como a constituição do domínio de si, efeito do movimento de autoreferência instaurado pela função para si do signo (MELO, 2010, p. 01).

Aproximando as perspectivas de Vigotski, Bakhtin, Deleuze e Guattari, o autor pretende compreender o domínio como uma operação contínua, atualizando-se perenemente nas interações sociais, instaurando palavras de ordem e palavras de fuga. O trabalho tenta restabelecer o papel político e ético do signo e por ventura do seu sentido na consciência. Parece que justamente por buscar linhas de fuga na linguagem, revela a capacidade rizomática da linguagem, na sua liberdade de produzir sujeitos, sentidos, sexos, e ao mesmo tempo que ordena, também gera desordem. Como outra face do domínio, relembra o *Manuscrito de 1929* (VIGOTSKI, 2000), em que a resistência a signos dominantes, postulada por Vigotski, põe em vista a variação do sentido (palavra de fuga) como um horizonte ético da consciência.

Outra pesquisa teórica, publicada na forma de livro, que enfatiza a discussão Vygotsky-Deleuze é empreendida por Mostafa (2008). Mais do que apresentar semelhanças entre o filósofo e o psicólogo, a autora ressalta suas diferenças e interesses comuns (a arte), para, a partir daí, promover um diálogo de cunho ético. Apesar da contraposição epistemológica entre a psicologia histórico-cultural – que busca sempre um sujeito objetivável – e a impessoalidade da filosofia de Deleuze, a autora reconhece a existência de bases comuns entre os dois na medida em que ambos tinham apresso por Espinosa, interessaram-se pela literatura e pelo teatro, e conceberam a teoria estética como prática de experimentação e problematização do real. No primeiro capítulo, Mostafa se dedica a apresentar os fundamentos filosóficos do pensamento kantiano e deleuzeano, mostrando as diferenças entre um pensamento centrado no sujeito transcendental e outro em que o próprio ato de pensar não existe como atividade do

sujeito, mas como objeto da imanência do ato de pensar. Seguindo a tradição nietzschiana e foucaultiana, Deleuze concebe a ideia de sujeito como ficção.

No segundo capítulo, se preocupa com a concepção de arte exposta por Vygotsky no seu livro “Psicologia da Arte”, além de apresentar sua concepção de linguagem em comparação com a de Deleuze. Explorando a ideia vigotskiana de arte enquanto técnica social dos sentimentos, ressalta a preocupação do autor russo em conceber um psiquismo engendrado de motivos emocionais, dramático e, conseqüentemente, corporal. Abandonando a explicação idealista e empirista, Vygotsky propõe o método objetivo-analítico, investigando a obra inteira, não pela composição dos seus personagens, mas destaca o papel fundamental da emoção causada por ela – como momento inicial sem o qual não ocorre nenhuma interpretação artística. Toda a reação cognoscente oriunda do contato com a obra de arte não pode ser objeto apenas da psicologia, mas do simples efeito da obra sobre seu apreciador. O material participa da síntese do material estético, mas sua forma não explica por completo o efeito psicológico no expectador.

Mostafa continua na discussão/apresentação das teses vigotskianas sobre o signo, a linguagem e a consciência, reforçando que o autor tinha uma concepção humanista centrada no marxismo, pois via a própria natureza de uma perspectiva ontológica (concordando com nossa exposição na seção anterior), só tendo efeito como resultado da apropriação e transformação humana pela atividade do trabalho. Assim, Vygotsky rejeitaria qualquer explicação metafísica na construção do psiquismo humano, posição compartilhada por Deleuze, mas ao contrário daquele, este defende uma posição mais “múltipla”. A natureza não dependeria da ação humana para existir. Assim, pensar a natureza ontologicamente seria retirar dela sua imanência, pois as relações sociais, nos dizeres de Deleuze, não são diferentes das relações naturais, tudo é um maquinismo constante, uma troca de fluxos que vão se interligando e constituindo subjetividades múltiplas e em constante mudança. Vygotsky vê na *catarse* a união dialética entre autor e contemplação e, partindo da noção aristotélica e freudiana deste fenômeno, a descarga emocional é vista de um ponto de vista energético-ontológico, contrastando com a perspectiva deleuziana que, ao invés de falar em *catarse*, prefere o conceito de *blocos de sensação*, composto de perceptos e afetos que estão muito além da subjetividade do criador (permanecendo fiel ao conceito de imanência).

Com as diferenças epistemológicas apresentadas e as semelhanças de objetivos, a autora termina a obra explorando as potencialidades educacionais do entremeio das noções de signo e internalização em Vygotsky, e da função ética-estética da linguagem em Deleuze. Vê neste confronto a chance de potência epistêmica para a experimentação estética das imagens culturais em nossa sociedade espetacularizada e do desenvolvimento de uma pedagogia imagética, que traga para dentro da escola o potencial discursivo, interpretativo das imagens. O diálogo proposto por Mostafa (2008) não violenta os autores porque não propõe sobreposições ou alinhamentos, mas busca neles uma linguagem, acima de tudo ética, para compreender um fenômeno específico dentro do contexto escolar. Entretanto, assinalamos que “pesa” a mão deleuziana no texto, ficando evidente a predisposição da autora pelas teses deste autor na análise da teoria vigotskiana, nada de mais, aliás, não defendemos nenhuma postura neutra, apenas temos outra posição sobre o pensamento de Deleuze, Guattari e aqueles “desconstrutores do sujeito”, conforme deixamos e deixaremos mais explícito nesta tese.

Outra ação de interlocução recorrente nas pesquisas levantadas foi entre Vygotsky e o sociólogo alemão Norbert Elias (1897-1990). Inicialmente entrei em contato com esta interlocução pelas mãos do meu orientador de mestrado, Dr. Luiz Fernando Rolim Bonin, que publicou em 1998 um capítulo no livro organizado pela Associação Brasileira de Psicologia Social – ABRAPSO. Neste texto, Bonin (1998) evidenciou as posições de Vygotsky e Elias acerca do caráter transformador das funções biológicas humanas pelas mãos da interação social. Retomando a tese de Elias (1939/1994) de que o processo civilizador foi um longo e contínuo processo de dominação das pulsões e instintos pelo controle social, convertido em ego (sociogênese), Bonin retoma a proposição vigotskiana da lei genética do desenvolvimento cultural, incorporada pelas teorias de Luria (1988), Mead (1934) e Geertz (1989), de que a sociabilidade humana é uma variação, transformada pela dialética das relações sociais, da sociabilidade animal. Não há contraposição entre a natureza biológica e social/cultural do homem, mas variação, transformação:

O indivíduo não está isolado acima da sociedade nem tampouco a sociedade paira sobre os indivíduos [...] isto porque a sociedade é composta de indivíduos, e o indivíduo é um ser intencional e criativo,

em constante transformação, e que coletivamente pode mudar o processo cultural que o constitui (BONIN, 1998, p.59 e 70).

Outro ponto ressaltado na análise de Bonin, é que as concepções de indivíduo de Elias e Vygotsky pertencem àquele rol de concepções socioantropológicas, onde o indivíduo é um agregado de relações históricas e sociais internalizadas num *ego* (Elias) e numa personalidade (Vygotsky). O texto de Bonin (1998) não explicita as diferenças epistemológicas entre os autores estudados, pois seu interesse é de reafirmar a natureza cultural humana e para isso busca mais amparo nas equivalências e aproximações discursivas – como faz com a Antropologia de Geertz e a Psicologia Social de Mead – do que nas divergências político-ideológicas.

Outros dois trabalhos que, na forma de capítulos, traçam um debate entre Vygotsky e Elias, são os de Pino (2005) e Goes (2005), ambos apresentados no IX Simpósio Internacional Processo Civilizador em 2005. Tanto os textos de Pino quanto de Goes fazem uma leitura mais detalhada e centrada apenas nas obras do sociólogo e do psicólogo, assim, buscam identificar os significados de cultura, processo civilizador e linguagem nas obras e, a partir daí, procurar aproximações e/ou diálogos. Iniciando pelo texto de Goes (*ibidem*), ela propõe dialogar com Elias a partir da sua última obra “Teoria Simbólica” de 1987, na qual se apresenta um horizonte de discussão para o problema da relação entre linguagem e conhecimento, assim, escreve:

Elias aponta reiteradamente para o fato de que as possibilidades criadas pela atividade simbólico-lingüística do humano permitem o conhecer - processo que implica perguntar-se, distanciar-se do mundo e distanciar-se de si. Mas afirma uma noção de representação pela qual que é possível uma congruência com a realidade e, ao mesmo tempo, reconhece a impossibilidade de uma efetiva correspondência, pois, segundo ele, os símbolos não são espelhos do mundo (GÓES, 2005, p.06).

Esta relação dos signos com a capacidade de significância do mundo abre a discussão sobre o problema sujeito-objeto-representação, que é de ordem semiótica. Em outra passagem da obra, Elias (1987 *apud* GOES, 2005) escreve: “Podemos afirmar, de modo inequívoco, que os seres humanos sem a linguagem seriam também seres humanos sem o conhecimento e a razão” (ELIAS, 1987, p. 71). O ponto de convergência entre Vygotsky e Elias seria a forma de conceberem a linguagem como

pré-fixada na filogênese, portanto dependente do desenvolvimento de estruturas corporais evolutivamente agregadas ao corpo humano. A diferença está que para o sociólogo, a língua é um conjunto de sinais e símbolos sustentados por padrões sonoros e interessa-se, sobretudo, pela língua falada. Já Vygotsky interessa-se também pela fala, mas principalmente pelo significado e sentido que a palavra ganha na emergência da consciência total, nas diversas atividades humanas. Para este, o indivíduo tanto compreende quanto age sobre o mundo e sobre si mesmo, utilizando os signos, que são reversíveis e autodirecionados (portanto, fundamentais no autocontrole da conduta). Conforme finaliza Goes (2005), a significação é, assim, uma função maior da linguagem, a que sustenta e constitui a formação do indivíduo e dos grupos humanos em geral.

Já a análise de Pino (2005c) remonta aos conceitos de cultura e processo civilizador e, após apontar tais conceitos, o autor tenta estabelecer possíveis convergências e, principalmente, divergências entre Elias e Vygotsky. Pino (Idem) defende que as obras “O Processo Civilizador e História da gênese das funções mentais superiores” (ambas escritas na década de 1930), mais do que tratar de assuntos próximos, são testemunhas de um “sentido do humano”, especificamente, são sobreviventes aos horrores da II Guerra e do ostracismo nazista e stalinista. O sentido que os dois autores dão à palavra *processo* na história do desenvolvimento humano é voltada para a ação humana nos fatos e transformações históricas que retornam ao indivíduo na forma de evolução psicossocial:

Não é difícil perceber a existência de uma certa “sintonia” entre a visão de Elias e a visão de Vigotski a respeito da constituição humana do homem. Tanto no caso do processo civilizador de Elias enquanto no do processo de constituição cultural do homem de Vigotski, a idéia é semelhante: “o homem é obra do próprio homem”, não efeito da natureza ou de qualquer outro fator externo. Nas obras desses dois autores, os acontecimentos que constituem a matéria desses dois processos vão adquirindo sentido à medida que eles se articulam entre si ao longo do processo (PINO, 2005c, p. 02).

Parece que quando se lê Elias e Vygotsky vê-se um otimismo em ambos sobre o processo civilizador e a marcha da constituição cultural do homem. Otimismo que sobreviveu tanto nos eventos pessoais experienciados por ambos, quanto à perseguição

intelectual. Guiado por um interesse sociológico, mas com desdobramentos psicossociais, Elias (1994) tenta descobrir se há uma ordem ou direção nas mudanças psíquicas sofridas pelos indivíduos ocidentais simultaneamente com as mudanças observáveis nas instituições e classes sociais, ou seja, se há alguma recapitulação da sócio-gênese pela psico-gênese. Segundo Pino (2005c) na concepção de Norbert Elias essas mudanças se desenvolvem numa mesma e única direção ao longo de grande número de gerações. Fiel à tradição sociológica, que desde Durkheim e Marx implica em raciocínios teleológicos, Elias parece aceitar que os costumes evoluem numa direção – o que implica a suposição de que a história tem um sentido, “entendendo a palavra ‘sentido’ como direção ou ‘flecha do tempo’” (PINO, 2005c, p. 03-04). Se no desenvolvimento dos costumes – sócio-gênese – existe um vetor-guia, isso não abona o leitor a ver na análise eliasiana um darwinismo social, mas nos permite concluir a prevalência em Elias da hipótese de que uma vez que uma determinada linha evolutiva se implanta, a longo prazo ela se torna irreversível.

A análise de Pino, da qual compartilhamos, nos permite dizer que o pensamento de Elias neste ponto contrasta com a concepção histórico-dialética de cultura de que fala Vigotski e alguns dos seus seguidores. A principal divergência reside no fato de que cultura, para Vygotsky, está ligada à história das forças produtivas e é fruto da sociabilidade evoluída do homem, enquanto para Elias ela é a totalidade das produções artísticas, literárias, religiosas:

Enquanto que o conceito de civilização naqueles países [França e Inglaterra] refere-se, de um lado, às produções materiais e espirituais que alimentam a sua consciência de progresso e superioridade e, do outro, aos costumes e tradições refinadas das cortes (daí a palavra de “cortesia”) e das elites burguesas que nelas estão presentes e que um dia ocuparão seu lugar (como nas Revoluções Inglesa e Francesa), o conceito alemão de Kultur refere-se basicamente a fatos intelectuais, artísticos e religiosos, marcando uma tendência, como diz Elias, a traçar uma nítida linha divisória entre esses fatos e os fatos políticos, econômicos e sociais (PINO, 2005c, p. 4, colchetes nossos e aspas do autor).

Por fim, Pino (op. cit) esclarece a diferença entre Elias e Vygotsky explicando que o processo civilizatório é a concretização da transformação na natureza física (produções técnicas e científicas) e social do próprio homem, criando formas sociais de

convivência e controle das emoções baseadas nos interesses de diferentes grupos e classes sociais. Já a mediação semiótica é ontologicamente diferente da relação social, pois esta deve passar por uma dupla jornada até a conclusão da conversão (de acordo com a “lei genética” proposta por Vygotsky). Enquanto Elias busca pela regularidade das transformações sociais, Vygotsky busca explicar como nos individualizamos numa cultura, sem que deixemos de ser culturais.

Como terceiro e último trabalho que consideramos relevante na aproximação entre Vygotsky e Elias, temos a dissertação de Souza (2010) defendida junto ao Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, com o título de “Um estudo do processo de singularização de crianças através do jogo protagonizado”. O autor empreendeu uma pesquisa de cunho etnográfico pautada no referencial da psicologia histórico-cultural acerca do desenvolvimento infantil e concepção de brincadeira. A interlocução com autores das Ciências Sociais se deu como complemento da hipótese da relevância das relações sociais no desenvolvimento psíquico humano, contando com referências a Norbert Elias e também Edgar Morin.

A pesquisa cita a diferenciação que Elias (1994 *apud* Souza, 2010) faz entre as funções orgânicas e relacionais, onde as primeiras seriam responsáveis pela reprodução da espécie e as segundas pela reprodução da sociedade, ambas se complementando. As funções relacionais se transformam em auto-regulação psicológica quando o sujeito age com e sobre os outros num meio social e, ao internalizar estas formas de relações, aprende a agir sobre si. É justamente nesta função relacional que Souza estabelece interlocução com o processo semiótico proposto por Vygotsky. Nele o homem também aprende, num primeiro momento, a voltar-se para a relação com os outros e, num segundo momento, utiliza dos signos para regular sua própria conduta. Outro ponto de encontro ressaltado pelo autor é com relação ao conceito de papel social, mas procura completar a interlocução com as contribuições de Agnes Heller, Morin, Elkonin, somadas às de Elias e Vygotsky. Termina a dissertação analisando os jogos de papéis e suas funções nos processos de singularização do humano.

A riqueza do diálogo entre autores de matrizes epistemológicas distintas, mas com interesses comuns, reforça os conceitos de tradução (Kuhn) e zonas de sentido (Rey) defendidos por nós neste trabalho para o estudo da subjetividade em relação ao jogo infantil. Numa aproximação “menos traumática” epistemologicamente falando,

temos os trabalhos de Maheirie (2003; 2007) e Fichtner (2010), que se propõem a dialogar com a filosofia de Sartre (1900-1980) e de Walter Benjamin (1892-1940). Em seus trabalhos Maheirie busca uma aproximação conceitual e metodológica entre Vygotsky e Sartre, sobretudo no estudo dos processos criativos e estéticos, especificamente da música. Esta é entendida como uma linguagem reflexiva-afetiva, onde a noção de reflexividade remonta a uma racionalidade dos processos superiores e a afetiva, ao universo dos sentimentos e emoções, que se não dispensam a racionalidade, lhe dão outro formato. Estabelecendo interlocuções entre as concepções de sujeito, ação e significado nas obras de Vygotsky e Sartre, a autora pretende criar um espaço de compreensão e ação na coletividade, no qual o sujeito seja o mobilizador da sua condição, tornada consciente através da intervenção psicossocial. Vygotsky e Sartre surgem como aliados de um certo tipo de Psicologia Social, voltada para a denúncia das condições de exclusão social e, ao mesmo tempo, potencializadores da mobilização coletiva em prol da superação de tal condição:

A partir de uma concepção que se tem do sujeito é que podemos lançar uma concepção do que possa ser criatividade. O sujeito, na perspectiva adotada neste trabalho, é compreendido por meio de uma leitura histórico-dialética, a qual aponta que ele é construído a partir da objetividade, mediado pela subjetividade, nunca podendo ser reduzido a uma condição de puro objeto. Por outro lado, tampouco podemos dizer que o sujeito ocupa a condição de sujeito absoluto, já que está determinado pelas condições objetivas do contexto (MAHEIRIE, 2003, p. 05).

Em outro artigo (MAHEIRIE, 2007), a autora explora o diálogo metodológico entre Vygotsky e Sartre a partir de duas obras: “O significado histórico da crise da Psicologia” (VYGOTSKY, 1927/1996) e “Questões de Método” (SARTRE, 1960/1987). De acordo com sua análise, Sartre e Vygotski defendem posturas metodológicas que abarcam o sujeito construtor da sua história, portanto, inacabado. Maheirie busca inspiração no Sartre marxiano, não no husserliano e, para tal, também aproveita os comentários críticos elaborados por Vygotsky com relação à psicologia idealista. Enxerga semelhança entre as visões antropológicas dos autores (embora no plano ontológico existam divergências), pois ambos compartilham da tese de concepção da subjetividade inseparável da objetividade, num movimento dialético incessante.

Mantendo o interesse reflexivo, mas também prático, a autora ressalta o poder transformador que a interlocução de tais autores pode trazer para a Psicologia Social:

Vale destacar que, para ambos, cada um a seu modo, a teoria precisa ter como alicerce uma proposta emancipatória, seja pelo estudo dos processos pelos quais o sujeito torna-se autônomo, capaz de regular a própria atividade (Vygotski, 1996), ou, como diz Sartre, pela assunção da responsabilidade de desvelar a complexidade histórica para os coletivos que a fazem (MAHEIRIE, 2007, p. 10).

Seguindo a linha de interlocuções de cosmovisão marxista (parcial ou total), Fichtner (2010) busca a interlocução entre Vygotsky e Benjamin pelo conceito de *gesto*. Retoma a lei genética do desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 1931/1987) na passagem em que Vygotsky usa como exemplo o gesto de apontar da criança e, paralelamente, retoma as discussões do filósofo alemão sobre o gesto simbólico. Para Vygotski, o gesto de apontar seria a primeira representação simbólica da criança, enquanto Benjamin enxerga o gesto como representação simbólica do novo que aparece na sociedade, capacidade limitada nos adultos. Interessa em Benjamin (1955 *apud* Fichtner, 2010) questionar a emergência de uma nova estética, baseada na percepção das mídias fabricadas pela indústria cultural. A linguagem, para o filósofo, não seria apenas uma forma de mediação, mas de vivenciar a experiência em si:

Os eixos de representação simbólica e experiência se cruzam na estrutura medial da linguagem. [...] O mundo perceptivo da criança se enraíza e ao mesmo tempo, se confronta com o mundo histórico e com o mundo dos adultos. A relação deles com as coisas é determinada pelo controle e pela dominação. Na experiência da brincadeira e do jogo, na expressão mimética e lúdica surge algo novo que é totalmente contrário e oposto ao comportamento do adulto (FICHTNER, 2010, p. 8).

A primeira interlocução proposta pelo autor é com relação à concepção de infância compartilhada por Vygotsky e Benjamin. Para ambos a infância não é apenas uma questão cronológica e o desenvolvimento de uma criança não é um processo linear, mas uma condição da experiência humana, condição que encerra um “drama”. Para Vygotsky esse drama expõe três processos: o processo da evolução dos seres humanos, o processo histórico da sua sociedade e o processo da sua biografia. O autor também

defende que tanto para Vygotsky quanto para Benjamin, a relação entre o professor e a criança não é uma relação da criança com o passado do professor, mas com seu futuro e o da sociedade que habita. Isto confere à educação um papel fundamental: por um lado, valorizar o “gesto” como intersubjetivo e voltado para o novo e, por outro, sempre recuperar a história num sentido prospectivo.

O texto de Fichtner é bastante instigante e termina por apresentar uma experiência escolar vivenciada na Alemanha (seu país de origem), conhecida como “Projeto do professor Peschel”. Neste projeto, um professor das séries iniciais propôs às crianças da primeira a quarta série que organizassem seu tempo na escola, propondo as atividades que desenvolveriam, o quê e como aprenderiam. Fichtner (op cit) não traz detalhes desta experiência, mas ressalta que as crianças eram respeitadas no seu *ser criança* e que deviam preencher uma folha em branco com suas ideias, seus conceitos, suas necessidades e seus desejos. Depois de quatro anos, as crianças foram avaliadas pelo sistema educacional alemão e tiveram desempenho 30% superior a média nacional. Como o autor não disponibiliza detalhes desta experiência, não podemos avaliá-la criticamente e entendemos que também não deva servir de exemplo de uma pedagogia vigotskiana, pois esse espontaneísmo não combina com o conceito de ZDP. Mas ressaltamos que a análise do professor Fichtner é cuidadosa e embasada num profundo conhecimento filosófico da obra de Benjamin, o que enriquece discussões acerca da produção e constituição cultural da criança.¹⁷

Ainda no terreno da filosofia, inserimos o trabalho do professor Greco-germânico Michalis Kontopodis (2010) que busca uma interlocução entre Vygotsky e Foucault a partir do conceito de reflexão. Realiza uma pesquisa etnográfica em dois ambientes escolares distintos: uma escola vocacional experimental na Alemanha em 2004 e 2005 (escola 1), e uma análise posterior de um projeto escolar que ocorreu na Escola de 2º grau “Woodrow Wilson” em *Long Beach*, Califórnia, de 1994 a 1998 (escola 2). Para explorar o significado de “refletir” e como opera este ato na escola, evoca o psicólogo russo e o filósofo francês:

É necessário deslocar-se de Vigotski para Foucault e voltar mais atrás, a fim de entender como a mediação, neste caso concreto, possibilita

¹⁷ No Brasil cabe ressaltar a produção das professoras Smolka & Goes (1993) e Souza (1996), que também aproximam Vygotsky de Benjamin no tocante à concepção de infância e os usos do espaço escolar.

processos particulares de refletir e modos de se relacionar consigo próprio e com os outros sujeitos, enquanto, ao mesmo tempo, torna impossíveis outros processos. A mediação que o professor quer instaurar centra-se não somente no pensamento e na comunicação – também implica uma forma particular de individualidade que se quer fazer refletir (KONTOPODIS, 2010, p.04).

O artigo alude ao problema da psicologização existente atualmente no cenário escolar da Europa e EUA, onde se têm utilizado com frequência o que Foucault chamou de “introspecção sobre si” que, em última instância trata-se de uma “tecnologia do eu”, voltada para o controle dos corpos e inspirada na confissão cristã. Sua crítica recai sobre os serviços de orientação profissional e formação vocacional e o quanto se cria um discurso de interiorização dos problemas sociais, personalizando meninos(as) que acabam de cometer algum ato infracional ou são vítimas da discriminação étnica. Ao criticar a forma como os discursos são tecidos na escola 1, o autor propõe outra forma de lidar com as narrativas dos(as) jovens na escola 2. Na interlocução do conceito de “drama” vigotskiano com o de dispositivo foucaultiano, o autor pretende criar novas configurações subjetivas a partir da desconstrução dos papéis atribuídos aos jovens por seus grupos de pertencimento ou pela sociedade alemã. A mediação semiótica, a dimensão intersubjetiva e a concepção de signo nos dois autores são debatidas às vezes com a colaboração de Paulo Freire e Deleuze, sempre procurando maneiras, dispositivos de escapar à subjetivação proposta pelos lugares simbólicos presentes na escola. O holocausto, o racismo, a crise econômica europeia, foram encenados como parte de um *devoir* entre o passado e o presente, localizando os alunos e provocando uma reflexão sobre suas situações no presente. Esta “reflexão” não foi pautada, segundo Kontopodis, num sujeito epistêmico, mas num sujeito relacional/cultural que pôde, ao mesmo tempo, converter a história geral em história particular e escapar dos discursos de assujeitamento.

Como procuramos demonstrar, a interlocução entre Vygotsky e outros autores contemporâneos está em voga nas Ciências Humanas. Se Vygotsky é claramente um autor de herança marxista, também foi um pesquisador multidisciplinar que empreendeu uma leitura verdadeiramente dialética da Psicologia, incorporando muitas teorias de seu tempo ao seu sistema explicativo. Ainda encontramos interlocuções do seu pensamento com o de Morin (REY, 2005), Piaget (CASTORINA, 1998), Freud (SMOLKA, 2009;

MAGIOLINO, 2010; DELARI, 2011), Wallon (MAHONEY et alli, 2006), Klein/Bakhtin (LEIMAN, 1992) e Paulo Freire (MARQUES & MARQUES, 2006). É comum a ciência se deparar com inúmeros problemas surgidos na vida cotidiana e acadêmica. Estes vão forçando os cientistas a procurarem formas de interpretação do real, se renovando e transformando internamente. Sem isso, aconteceria a morte da ciência e ela ficaria estática, dogmatizada. Mas, ao invés disso, vemos nas ciências humanas movimentos, tensões constantes, que mais do que “confundi-la”, tornam-na viva. No próximo capítulo trataremos do jogo e da brincadeira e suas relações com a cultura, plano fundamental na sustentação da nossa tese de aproximação entre Vygotsky e Winnicott.

3.4 O jogo e o brincar na psicologia histórico-cultural de Vygotsky, Elkonin e Leontiev

Para alguns autores da Psicologia Soviética (VYGOTSKY, 1984; LEONTIEV, 1988; ELKONIN, 1998) a atividade lúdica surge para resolver uma contradição, qual seja, a discrepância entre o desejo de agir sobre o objeto e o domínio das operações necessárias para a execução desta ação. Estes autores, fortemente influenciados pelo marxismo, vão defender que a humanização se dá a partir de dois elementos básicos: o instrumento e o signo, o primeiro agindo sobre os objetos e o segundo sobre o psiquismo. Conforme Leontiev, “[...] o desenvolvimento como caracterizado por rupturas e desequilíbrios, com os adultos procurando dar significados às ações das crianças.” (LEONTIEV, 1988, p. 127). A cultura, neste sentido, se configuraria como um palco de negociações, onde a linguagem seria o fator mediador dos signos produzidos pela cultura.

A linguagem como mediadora da cultura, forneceria três possibilidades de entendermos a brincadeira sob um ponto de vista histórico-cultural. A linguagem possibilita à criança: a) operar na ausência do objeto; b) generalizar e categorizar os objetos com que entra em contato; e c) comunicação que garante a conservação e transmissão de informações e experiências, esta última característica de crianças em

idade escolar. Ainda para estes autores, a situação imaginária é sempre e também, "[...] uma situação de relações humanas nela desenvolvida" (LEONTIEV, 1988, p. 141).

Para Vygotsky (1984), o jogo facilita o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. A criança em idade pré-escolar experimenta necessidades irrealizáveis, aparecendo o brinquedo e a atividade lúdica, com seu conteúdo imaginário, como possibilidade de realização dos desejos irrealizáveis. Vygotsky enxergará no brinquedo, uma contribuição para o desenvolvimento inclusive da língua escrita, já que nele ocorre uma representação do significado. Outro fator ressaltado pelo autor é quanto a presença de regras na brincadeira, pois qualquer forma de brinquedo imaginativo contém regras *a priori*, embora não seja uma situação de jogo com regras formais estabelecidas.

O brincar é a ZDP da infância (VYGOTSKY, 1984). Este conceito, eminentemente vygotskiano, consiste no campo interpsicológico, constituído na e pelas interações sociais em que o sujeito se encontra envolvido, caracterizando-se por problemas ou situações que remetam à confrontação de pontos de vista diferenciados. Estas relações sociais das quais nos fala Vygotsky podem ser interações adulto-criança, criança-criança ou mesmo com um interlocutor ausente, pois o que a caracteriza é “[...] a confrontação ativa e cooperativa de diferentes compreensões a respeito de uma dada situação” (ZANELLA, 1994, p. 108). Neste sentido, a brincadeira, como atividade com um fim em si mesma, será fruto das relações sociais estabelecidas pela criança que brinca, e se configurando como ZDP, será responsável tanto pelo avanço quanto pelo retrocesso no desenvolvimento da criança.

Leontiev (1988) desenvolve conceito semelhante quando se refere à importância de se conhecer a *atividade dominante*¹⁸ da criança, a entendendo como:

Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento da criança [...] Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1988, p.141).

¹⁸ Preferimos o termo “atividade dominante” à “atividade principal”, conforme a tradução portuguesa (Editorial Estampa).

A cultura concebida como um “palco de negociações” (REGO, 1995; VALSINER, 1988) possibilitará ao sujeito ser ao mesmo tempo construtor e constructo da cultura que o cerca. Em Vygotsky (1984; 1990; 1999) este preceito é impulsionado pela dialética marxista que alimenta seu pensamento, mas também encontramos tese semelhante na obra de Brougère (1995; 1997), fortemente influenciada pela antropologia e filosofia francesas. É deste autor o conceito de *cultura lúdica*.

O jogo pode ser um comportamento imitativo, mas olhado de perto sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, veremos que mesmo a imitação necessita de uma decodificação. Segundo Tomasello (2003), para adquirir linguagem, a criança tem de viver num mundo que tenha atividades sociais estruturadas que ela possa entender: “Para as crianças, isso muitas vezes implica a recorrência da mesma atividade geral de forma regular ou rotineira, para que ela possa vir a discernir como a atividade funciona e como os vários papéis sociais contidos nela são exercidos” (TOMASELLO, 2003, p. 152).

Após a aquisição da linguagem as crianças aprendem melhor as palavras novas, principalmente aquelas relacionadas com as atividades de seu cotidiano. Esta capacidade exercerá enorme influência sobre as brincadeiras, principalmente as de caráter simbólico, que envolvam uma situação imaginária regida por regras, como a imitação de uma profissão.

Essas atividades são em muitos sentidos análogas, em que a criança precisa entender seus próprios objetivos e os do adulto na situação, o que lhe permite “[...] inferir a relevância da linguagem do adulto para aqueles objetivos, o que leva a inferências sobre seu foco preciso de atenção” (TOMASELLO, 2003, p. 153). Brincar de motorista de caminhão, policial, médico, bombeiro, requer um domínio conceitual destas atividades, mas isto não significa que a criança vá repetir em sua brincadeira **exatamente** as atitudes destes profissionais, pelo contrário, ela poderá improvisar e combinar atitudes e ações de outras profissões, de acordo com as regras que regem a atividade lúdica. Esta característica combinadora da imaginação realizada pelo cérebro foi destacada por Vygotsky (1990), Luria (1988) e Gardner (1995), cumprindo importante função no desenvolvimento do psiquismo infantil.

Segundo Vygotsky (1984), o jogo poderia ser caracterizado da seguinte forma:

- a) O conteúdo fundamental do jogo é o sistema de relações sociais com adultos;

- b) O central e típico da atividade lúdica é a criação de uma situação fictícia com transferências de significações entre os objetos e ações; é nesta situação fictícia do jogo que nasce a imaginação;
- c) Todo jogo com situação fictícia é por sua vez um jogo com regras, e todo jogo com regras é um jogo que envolve uma situação fictícia;
- d) No jogo a criança opera com significados separados das coisas, porém respaldados com ações reais;
- e) O prazer específico do jogo está relacionado com a superação dos impulsos imediatos, com a subordinação da regra implícita no papel;
- f) O jogo é o tipo de atividade, se não predominante, principal da criança. Contém todas as tendências do desenvolvimento, é fonte de desenvolvimento e cria zonas evolutivas (ZDP); por trás do jogo estão as mudanças de necessidades e as mudanças de consciência de caráter geral.

Deste modo, a brincadeira surge como necessidade de agir sobre o mundo, cujas condições físicas e psicológicas a criança não possui para tal ação. As operações mentais envolvidas nesta operação podem ser explicadas de múltiplas formas, mas como sugere Leontiev:

[...] nossa tarefa não consiste apenas em explicar essa atividade a partir das atividades mentais da criança já formadas, mas também em compreender, a partir da origem e do desenvolvimento do próprio brinquedo, as conexões psíquicas que aparecem e são formadas na criança durante o período em que essa é a atividade principal (LEONTIEV, 1988, p. 123).

A cultura, entendida como uma rede de significados compartilhados por determinado grupo de pessoas, é uma criação humana calcada na linguagem. Por tratar-se da atividade predominante da criança, a brincadeira torna-se a porta de entrada à cultura à qual ela pertence, dando origem ao que Brougère (1996; 1997) denomina “cultura lúdica”. No presente estudo, procuramos investigar a partir de uma revisão teórica, como se dá a articulação entre jogos, brincadeiras e a cultura nas diferentes ciências humanas, quais os elementos que a formam, como a criança combina tais elementos e qual o impacto da brincadeira no imaginário da criança que brinca. Conhecer os elementos formadores da cultura lúdica constitui-se como tarefa imposta a

educadores e profissionais preocupados com a educação e saúde mental da criança, pois através do conhecimento dos elementos constituidores da brincadeira, o adulto pode interagir com uma criança real, fruto de uma história marcada por elementos culturais, passados e presentes.

3.4.1. Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984)

Agora daremos relevância ao pensamento de Elkonin, citado na seção anterior, mas que ganhará destaque, pois acreditamos que sua teoria é fundamental na evolução do jogo infantil entendido intersubjetivamente. A obra de Elkonin se estende pelo estudo da periodização do desenvolvimento humano, pela origem e desenvolvimento do jogo infantil e pela aplicação pedagógica do conhecimento psicológico. Segundo relata no prefácio de sua obra dedicada ao jogo protagonizado (1998), desde sua apresentação a Vygotsky se interessou pelo jogo infantil e não fez mais em vida do que tentar provar as teses de seu professor. Considerava-se um psicólogo histórico-cultural e seguidor das teorias de Vygotsky (LAZARETTI, 2008).

Elkonin foi influenciado pelo materialismo histórico-dialético, se preocupou em estudar as concepções de vários autores que estudaram o jogo e apresentou nesta obra as principais teorias formuladas, tais como de Petróvski, Schiller, Spencer, Wundt, Groos e Buytendijk. Estes autores discutiram o caráter instintivo do jogo, isto é, nascemos já dispostos a jogar, como algo inato, o que seria semelhante aos animais. Elkonin, na sua concepção histórica-dialética, não exclui o caráter instintivo do jogo, mas afirma ser errônea uma abordagem tão naturalista do jogo da criança e do homem propriamente dito. Para ele o jogo é uma atividade em que se reconstróem as relações sociais. A criança joga a partir daquilo que vive na cultura em que está inserida, observando os adultos em suas atividades cotidianas, representam em seus jogos a vida adulta, atividades que ainda não realizam na infância, surgindo assim o jogo protagonizado.

O jogo protagonizado constitui a atividade que envolve uma situação imaginária, por meio das quais as crianças representam algum papel, por exemplo: brincar de ser mãe, ser atriz etc, tal comportamento tem origem a partir de uma relação genética com a formação das ações com os objetos na primeira infância, sendo essas ações realizadas sob imediata direção dos adultos. Para estudar o jogo protagonizado uma das tarefas

essenciais é esclarecer as premissas psicológicas em que se baseia a adoção do papel pela criança e o desenvolvimento do conteúdo do papel interpretado no jogo por ela. Sendo assim esta forma de jogo desenvolve-se dependentemente do contexto histórico-cultural no qual a criança está inserida e é diretamente relacionado às interações sociais da criança com os adultos mediadores de suas ações. Este tipo de jogo surge entre a discrepância daquilo que a criança gostaria de ser (adulto) e do que ela pode ser (criança), assim, representa no jogo os papéis do adulto de seu interesse.

O materialismo histórico-dialético considera o trabalho uma atividade fundamental na vida dos seres humanos, pois é por ele que a sociedade se organiza. Para Elkonin, o social é toda relação humana mediada pelo trabalho. Portanto, para o autor as crianças visualizam os adultos em suas atividades e com isto criam seus jogos, incluindo o uso de instrumentos e ferramentas de trabalho usadas pelos adultos que as crianças manipulavam, mas sempre pelas observações de seus cuidadores.

Sob influência de Vygotsky que apontava os desafios no estudo do jogo pelo enfoque marxista, Elkonin acrescenta em seus estudos a imitação como outra regra fundamental, juntamente com a imaginação. Desta forma a imitação entra como central e diretamente ligada a uma situação fictícia, aliada à situação imaginária aparece no jogo protagonizado mediada pelas relações sociais em que a criança está inserida. Como no mundo social o trabalho é ontológico na construção do sujeito, a divisão social do trabalho serve como modelo da imitação e da situação imaginária. Imitando os adultos, a criança imita os trabalhadores de sua sociedade, constituindo-se ontologicamente na relação com a cultura.

Elkonin entende o jogo como mediador entre mundo adulto e o mundo infantil. Brougère acrescentou a televisão como mediadora entre o jogo da criança e o mundo adulto. Passemos a comparação dos conceitos de cultura nas suas teorias do jogo.

Concepção de cultura de D. B. Elkonin

Como já apontado anteriormente, Elkonin é marxista e seu conceito de cultura está diretamente ligado ao conceito de trabalho. Este autor se preocupou em estudar a origem do jogo protagonizado e aponta que o jogo surge posteriormente ao trabalho humano, sendo aquele uma consequência deste. Desta forma o jogo obedece a uma construção social, pois seu surgimento se dá na medida em que foram ocorrendo as divisões de trabalho que afastaram a criança do processo de produção.

Para estudar o jogo infantil se baseou nos princípios enunciados por Vygotsky na sua célebre conferência de 1933, mas também em conversas pessoais que teve com o próprio mestre (ELKONIN, 1998). Preocupado em fundamentar epistemologicamente suas hipóteses, realizou um trabalho coletivo que resume-se em várias teses: (1) avançou a hipótese sobre a origem histórica da forma de jogo típica do pré-escolar contemporâneo e demonstrou que o jogo de papéis é de origem social; (2) explicou as condições de aparecimento dessa forma de jogo na ontogenia e demonstrou que, no final da idade pré-escolar, o jogo não surge de maneira espontânea, mas devido à educação; (3) sublinhou a unidade fundamental do jogo, explicou a sua estrutura psicológica interna e analisou o seu desenvolvimento e divisão; (4) esclareceu que no jogo da idade pré-escolar influem, sobretudo, o âmbito das atividades humanas e as relações entre as pessoas, e que o seu conteúdo fundamental é o homem – a atividade do homem e as relações entre os adultos –, em virtude do que o jogo é uma forma de orientar nas missões e motivações da atividade humana; (5) demonstrou que a técnica do jogo, a transposição das significações, a abreviação e a síntese das ações lúdicas constituem a condição mais importante para que a criança penetre no âmbito das relações sociais e as modele de forma peculiar na atividade lúdica às relações reais que estabelecem no jogo e praticam em suas ações coletivas; (6) e revelou as funções do jogo no desenvolvimento psíquico dos pré-escolares (ELKONIN, 1998, p. 8).

Elkonin (1998) defende que o trabalho é o mediador de todas as relações humanas e é pelo trabalho que a sociedade se organiza e determina os papéis de cada um em determinada cultura e sociedade. Sendo assim para desvendar o surgimento do jogo protagonizado na história é importante considerar o jogo em sua fase de imitação e reprodução das atividades sociais desenvolvidas pelos adultos, pelas quais a criança

observa e se interessa. O jogo protagonizado é caracterizado pelas atividades dos adultos representadas na brincadeira da criança, desse modo fica claro para Elkonin que o jogo depende da cultura a qual a criança está inserida e deve responder a uma demanda social. O jogo se torna um mediador entre o que a criança gostaria de ser (adulto), e aquilo o que realmente pode ser (criança). Isso pode ser visualizado no cotidiano de quem convive com crianças, pois a criança pode representar em seus jogos os papéis que seus pais ou outras pessoas – como professores, tios entre outros – adquirem na realidade, em suas profissões. Como o exemplo da criança que brinca de ser professora, ela age da forma como observa o adulto atuando como professor e que ela, no papel de aluno, gostaria de ser. Na brincadeira ela tem o saber de ensinar outras crianças, já na realidade ela é quem aprende. Concluindo a ideia de Elkonin, a brincadeira na infância deve ser aprendida dentro de um contexto cultural específico, sendo a produção infantil um fenômeno histórico-cultural, o que também caracteriza a forte influência da Psicologia Histórico-Cultural na obra desse autor.

Quando nascemos quem nos apresenta o mundo são nossos cuidadores, os adultos que, da mesma forma são quem apresentam os brinquedos às crianças e as ensinam a manejá-los.

Para os autores soviéticos a criança é determinada socialmente, não existindo uma infância ideal e inata. Elkonin se propõe a explicar essa noção caracterizando o jogo protagonizado, jogo de papéis, já citado no texto. Segue um exemplo deste importante tipo de jogo:

Antônio volta à brincar de pega-pega, quando consegue *pegar* outro menino pelo braço, diz “hora de morfar”. Imediatamente os demais se “transformam” nos personagens *Power Rangers: Rinoceronte, Pterodátilo, Mamute, Tigre Dente-de-Sabre e T-Rex*. Um poste serve de inimigo para ataquem com pedaços de pau que servem de armas laser, espadas e bazucas. O menino que está fazendo o papel de *Tigre Dente-de-Sabre* manda os demais prepararem a bazuca, porque eles explodirão o inimigo, os demais obedecem e três meninos “seguram” uma bazuca imaginária, explodindo o inimigo. Os meninos comemoram e acaba o intervalo, vão correndo para a sala, empurrando uns aos outros (ALVES, 2003, 75, destaques do autor).

Observando esse exemplo compreendemos as contribuições de Elkonin para o estudo do jogo como uma representação que a criança faz das atividades que gostaria de

exercer, mas ainda não pode, pois fazem parte do mundo adulto (os meninos gostariam de ter superpoderes e eliminar os inimigos). O autor afirma que além da imitação, a imaginação é plenamente utilizada neste tipo de jogo, as crianças usam determinados objetos para representar outros que cabem no contexto da brincadeira: o poste se transforma em inimigo, pedaços de pau se transformam em espadas e armas a *laser*. Imitação e imaginação são os principais elementos que aparecem nos jogos protagonizados.

Vale ressaltar outro aspecto importante no estudo do jogo de uma perspectiva histórica: o jogo não é inato e não se trata de um exercício preparatório para o mundo adulto, não é treinamento e não pode determinar o futuro de uma criança. O jogo é uma representação de papéis e não um treinamento: “A brincadeira da criança se desenvolve por intemédio do faz-de-conta, da imitação ou da invenção dos papéis adultos. Mas trata-se sempre de um futuro imaginado no presente, de um porvir lúdico” (BROUGÈRE, 2004, p. 94).

O mundo que se apresenta à criança é uma criação adulta e esse nos parece ser um traço fundamental na construção de uma cultura lúdica ou infantil. Nas sociedades industriais essa postura assumirá um caráter ideológico voltado para a “criança-consumidora”, com a indústria trabalhando com uma imagem de criança voltada para o mundo adulto (carrinhos, bonecas, armas etc). Com isso, a noção de *tradição* é apropriada pela indústria, que modifica apenas a forma de produção do brinquedo, modificando suas representações.

A indústria cultural depende de um veículo para a disseminação de seus produtos, tal veículo deve ter penetração no mundo adulto e infantil, pois são os adultos atualmente os responsáveis pela chegada dos produtos às crianças.

O problema com que se deparam os estudiosos da relação criança-mercado-televisão é saber se a mídia fabrica necessidades ou pseudo-necessidades. A resposta a esta questão gera o que Eco (1979) chamou de apocalípticos e integrados: aqueles sujeitos que vêem na televisão uma máquina que gera obsessões consumistas, modelos de vida e alienação cultural, e aqueles que a vêem como uma possibilidade de acesso a mais informação, devendo ser utilizada também com fins educativos.

Ao longo da história, as crianças foram inúmeras vezes depósitos de aspirações por parte dos adultos, mesmo quando estes não a reconheciam como tal. Segundo Merleau-Ponty:

A história ajuda-nos a compreender esse fenômeno de espelhos que intervém entre o adulto e a criança; eles refletem-se como dois espelhos colocados indefinidamente um diante do outro. A criança é o que acreditamos que ela seja, o reflexo do que queremos que ela seja. Só a história pode fazer-nos sentir até que ponto somos os criadores da 'mentalidade infantil'. Em parte alguma a tomada de consciência é tão difícil quanto quando se trata de nós, e o fenômeno nos escapa quase sempre quando estamos diretamente implicados na situação. Através da história e da etnografia compreendemos a pressão que fazemos pesar sobre as crianças (MERLEAU-PONTY *apud* Mrech, 2002, p. 156).

No diálogo entre Elkonin e outros autores influenciados por Vygotsky foi possível concluir que o jogo é uma atividade mais complexa do que imaginado no senso comum e não é tarefa simples estudar sua origem, o que ele representa e seu papel na vida de uma criança.

CAPITULO IV

BIOGRAFIA DAS IDEIAS DE DONALD WOODS WINNICOTT

Um bebê é um fenômeno que pode ser isolado, pelo menos hipoteticamente, para observações e conceitualizações? Eu sugiro que a resposta é não. Quando nós olhamos retrospectivamente para nossas análises de crianças e adultos, tendemos a ver mecanismos e não bebês, mas, se nós olhamos para um bebê, vemos um bebê sendo cuidado (WINNICOTT, 1994, p.74).

De acordo com Mello Filho (2001), estudiosos da obra de Winnicott classificam dez contribuições do autor à teoria psicanalítica: teoria do desenvolvimento; teoria dos impulsos masculino e feminino; teoria do objeto, considerada sua contribuição mais original, na qual postula a existência dos fenômenos transicionais; teoria do espaço potencial; teoria do *self*; teoria da comunicação; teoria da regressão; teoria do *setting*; teoria da contratransferência; teoria psicossomática e teoria da tendência anti-social.

Para Winnicott somos o produto de uma integração constante e permanente com o meio, resultado do encontro dos processos de maturação com um ambiente facilitador, que possibilita o desenvolvimento destas potencialidades.

Winnicott era pediatra, inglês, participou da primeira guerra mundial e tinha simpatia pela religião anglicana (SAFRA, 1999; OUTEIRAL, 2011). Seu interesse pela psicanálise nunca o afastou do trabalho como psiquiatra. Segundo Dias (2002) podemos discutir sua formação intelectual em cinco momentos: aspectos históricos da formação intelectual de Winnicott; o debate com a pediatria; os limites da psicologia acadêmica; o debate com a psiquiatria acadêmica e a psiquiatria infantil; e a discussão com a teoria psicanalítica tradicional. Aceitaremos a sugestão de Dias (op. cit), mas, neste capítulo complementaremos sua divisão com outros estudiosos da obra winnicottiana, notadamente Mello Filho (1994), Bezerra Junior (2007) e Loparic (2006), além do próprio Winnicott.

4.1 Aspectos históricos da formação intelectual de Winnicott

Nesta última década surgiram trabalhos e pesquisas acadêmicas que começaram a colocar a obra winnicottiana como paradigmática (no sentido kunhniano) na psicanálise (SANTOS, 2006; LOPARIC, 2006/2008; DIAS, 2002). Tais pesquisas guardam em comum a defesa da obra winnicottiana como uma ruptura paradigmática, ao propor à psicanálise um modelo de desenvolvimento humano para além do Édipo. Winnicott jamais se furtou de trocar ideias, debater com todos os psicanalistas de sua época. Na obra “Gesto Espontâneo”, encontramos até uma correspondência com o neuropsicólogo russo Alexander Luria (WINNICOTT, 2005).

A formação médica de Winnicott pôde colocá-lo em contato com crianças precocemente doentes e convencê-lo da necessidade de uma teoria psíquica na prática pediátrica. Desde sua formação médica, que concluiu em 1923, verificou a necessidade de se ouvir e cuidar das mães e que suas ansiedades e depressões afetavam diretamente a saúde física e mental dos seus bebês (depois Winnicott integrou essas esferas na sua Teoria do Psiquê-Soma). De 1935 a 1941 fez supervisão com Melanie Klein, por indicação de James Strachey, pois ela poderia ajudá-lo nos seus estudos acerca da constituição primitiva da personalidade. O que ele encontrou foi um ambiente vivido teoricamente, de onde aprendeu muito, mas também se defrontou com uma recusa, e mesmo antipatia, pelo estudo dos fatores ambientais: “[...] todos aqueles que se interessaram pelo cuidado com a criança correram o risco de serem considerados traidores do processo interno” (WINNICOTT, 1965/1982, p. 116). O artigo “Desenvolvimento Emocional Primitivo” (1945) foi um divisor de águas entre Winnicott e a teoria kleiniana.

Sua formação pediátrica esbarra na própria história da infância no ocidente. Em meados do século XIX temos o desenvolvimento do movimento higienista, da psicologia científica e da preocupação em relação à educação da criança. A pediatria e a pedagogia são exemplos de tais preocupações. Para Winnicott (1988) não havia espaço no pensamento médico do início do século XX para a criança como um ser social-moral, apenas para sua constituição como ser biológico, passível de adoecer. Era do seu corpo que a medicina tratava, pois o século XIX e início do XX estavam envoltos com várias doenças advindas das más condições de vida, alimentação. Mas a medicina as

tratava de maneira particular, focalizando mais os hábitos inadequados e suas conseqüências biológicas: “Naqueles dias não havia muito tempo ou espaço para considerações sobre a saúde como tal, nem para o estudo das dificuldades a que uma criança fisicamente saudável está sujeita pelo fato de crescer numa sociedade formada de seres humanos (WINNICOTT, 1988, p. 27).

A mudança na concepção de saúde e doença se dá pela sua formação psicanalítica. O bebê era considerado apenas um organismo, pois a pediatria e psiquiatria tradicionais acreditavam que o sujeito psicológico só estaria presente na criança que fala: “[...] descobriu-se que os bebês são, de fato, humanos, embora adequadamente infantis” (WINNICOTT, 1957/1999, p. 131). Outro problema enfrentado por Winnicott foi o da localização da experiência ambiental na psicologia científica e na psicanálise. O autor era contrário às teses de supervalorização ambiental na constituição da doença psíquica e tampouco concordava com a desimportância atribuída pela psicanálise ao ambiente, conforme nos lembra Dias (2002):

Na obra winnicottiana, o conceito de ambiente, ou de fator externo, é extremamente complexo, e, assim como se constitui em uma das principais chaves para entender o seu pensamento, é também, se mal-entendido, uma das maiores fontes de equívocos. Quando, referindo-se aos estágios iniciais, e levando em conta o que seria o ponto de vista do bebê, o autor fala de ambiente externo, este só é externo da perspectiva do observador. No início da vida, o ambiente é subjetivo e, nesse sentido, não é externo nem interno. Enquanto subjetivo, o ambiente participa intrinsecamente da constituição do si-mesmo e não é, meramente, uma *influência externa*. É somente no decorrer do processo de amadurecimento que a criança poderá chegar ao sentido de externalidade. Só então o ambiente poderá ser visto como externo e, mesmo assim, não inteiramente e nem sempre (DIAS, 2002, p. 05, itálicos do autor).

A formação médica também foi determinante na trajetória intelectual de Winnicott, que muito se utilizou da criatividade para melhorar a atenção de crianças por pediatras e as introduzir uma cultura psicológica na formação destes especialistas médicos. Em sua obra “Textos selecionados: da pediatria à psicanálise” (1988), discorre sobre diferentes experiências na sua prática inicial nos anos de 1920 e na evolução para a psiquiatria infantil, contribuindo para o alargamento da condição de saúde, vista para além do fisiológico. Interessante notar que sua obra tem atraído mais interessados no

Brasil do que propriamente na Inglaterra, seu país de origem e onde Winnicott trabalhou por décadas. Graña (2007) relata uma visita que fez à Inglaterra e seu encontro com um psiquiatra infantil no antigo “*Paddington Green Children’s Hospital*” (atual *St. Mary Hospital Department of Child and Adolescent Psychiatry*):

Conversamos quase durante uma hora ao final da qual eu lhe disse que me sentira emocionado de estar visitando este lugar e que Winnicott me era muito caro, ao que o doutor me respondeu que também o admirava, mas que presentemente se ocupava de outros textos e autores. Disse-me então, concluindo a conversa de forma um pouco tristonha “Pena que ele não esteja tão vivo aqui quanto está Melanie Klein na Tavistock Clinic”, que lhe respondi com uma pergunta: “Mas ele já foi esquecido, em tão pouco tempo?”, devolvendo-me ele, sem deixar mais uma vez de surpreender-me: “Mas quando foi mesmo que ele morreu? (GRANA, 2007, p. 15).

Nas suas tentativas de humanizar a pediatria a partir da psicanálise, Winnicott relata o caso de um menino de dois anos e meio que havia caído enfermo por conta do nascimento de um irmão, fato que na perspectiva do autor, não denota doença alguma, mesmo a criança não estando bem fisicamente: “Uma tal ocorrência, justifica a afirmação de que, às vezes, pode ser mais normal para uma criança estar doente do que estar bem” (WINNICOTT, 1931/1988, p. 58).

Ainda sobre a Pediatria, ele aponta para o futuro em que os pediatras poderão aconselhar os pais a partir da psicologia do bebê, entendido desde o nascimento na sua especificidade de ser humano:

Eu espero por esse dia e o venho esperando ao longo de três décadas. O perigo, contudo, [...] é que o lado doloroso desse processo seja evitado, num esforço para encontrar atalhos; as teorias serão reformuladas, propondo que os distúrbios psiquiátricos não são produzidos por conflitos emocionais, mas pela hereditariedade, constituição, desequilíbrio hormonal e ambientes brutais e inadequados. O fato, porém, é que a vida é difícil em si mesma, e a psicologia refere-se aos problemas inerentes ao desenvolvimento individual e ao processo de socialização; mais ainda, na psicologia infantil temos que nos defrontar com a batalha em que nós próprios estivemos uma vez, ainda que, em geral, já a tenhamos esquecido, ou da qual jamais estivemos conscientes (WINNICOTT, 1988, p. 28).

Com a psiquiatria e psiquiatria infantil, Winnicott gostava de enfatizar o campo específico desta em relação àquela, afirmando sua premissa de olhar o paciente, não a doença. Seu traço humanista fez com que à época direcionasse uma severa crítica à psiquiatria geral e à nascente psiquiatria infantil, enfatizando a complexidade de se olhar para a doença mental como *drama*, no longo processo de amadurecimento do ser humano:

O problema consiste em não se distinguir entre os distúrbios psiquiátricos, isto é, aqueles que apresentam manifestações psicológicas derivadas de doenças ou lesões físicas - e que devem ser considerados como tal - daqueles que são fundamentalmente psíquicos, isto é, relativos a falhas do amadurecimento. Não se trata de negar a existência de fatores hereditários, mas, antes, de complementá-los com aspectos que talvez se revelem mais vitais para a vida do indivíduo do que o próprio distúrbio (WINNICOTT, 1983 [1962], p. 58).

Na luta por uma medicina (pediatria e psiquiatria infantil) menos cartesiana e mais existencial, Winnicott tenta buscar na unidade psique-soma respostas integradoras da relação mente-corpo, por isso em certa altura da sua produção teórica desenvolve o conceito de somatização. O corpo é substância pensante, pois existe na organização do *self* um momento em que a criança personaliza seu corpo, ou seja, inscreve seu corpo na mente. Concordamos com Dias (2002) quando afirma que lhe interessa o sofrimento ou aprisionamento das pessoas pela sua incapacidade de viver, e não as entidades, mecanismos ou forças que operam dentro das pessoas, a despeito delas mesmas, e que podem ser estudadas ao modo dos entes naturais e quantificáveis.

Em Winnicott existem sempre dois caminhos paralelos que frequentemente se cruzam no desenvolvimento do ser humano: de um lado o desenvolvimento do lactente, com seu potencial inato para o crescimento, e de outro as qualidades da mãe, ambiente facilitador e imprescindível para a maturação fisiológica (soma) e psicológica (*self*). A psicanálise das décadas de 1920 a 1950 não recebia, sobretudo na Inglaterra, com bons olhos enamoramentos com as relações sociais, o impacto e determinação dos processos (dialéticos) e fatores (positivistas) ambientais no desenvolvimento infantil.

Por isso, a obra kleiniana cresce no cenário pré e pós-Segunda Guerra Mundial, e somente após a década de 1950 é que vemos nas obras de Lacan (utilizando-se da

influência walloniana e estruturalista para pensar o estágio do espelho), de Fromm (1959) e Horney (1959), uma preocupação em buscar articular os pressupostos funcionalistas freudianos com as ciências sociais. É neste contexto que a formação intelectual de Winnicott precisa ser destacada.¹⁹

Conforme nos apresenta Mello Filho (2001), Dias (2002) e Graña (2007), a formação intelectual de Winnicott se deu em profunda relação com as artes (plásticas, música e literatura). Esta condição fez com que sua escrita se tornasse popular e de fácil alcance, pois sempre foi carregada de experiência (entendida filosoficamente) e certa poesia. Até mesmo sobre sua morte, acontecida em 1971, depois de conviver com problemas cardíacos por mais de dez anos, escreveu:

Chegou o momento, eu já sabia tudo acerca do meu pulmão cheio d'água. Meu coração não fazia mais seu trabalho... porém devo reconhecer que minha carreira foi longa; não há que resmungar, como dizia nosso velho jardineiro [...] Que se passou quando morri? Meu pedido havia sido atendido. Estava vivo no momento de morrer, isso era tudo que eu havia pedido e que obtive (WINNICOTT, apud Mello Filho, 2001a, p. 22).

Com frequência cita em seus textos passagens de poetas ingleses e orientais, buscando integrar um conceito ou fenômeno obscuro para além do cognoscível e adentrando a esfera da percepção. Seus textos merecem leituras e releituras, mesmo os aparentemente mais direcionados ao público acadêmico (“Objetos e fenômenos transicionais” – 1951; “A capacidade de estar só” – 1965; “Desenvolvimento emocional primitivo” – 1945) ocultam visões de homem, de mundo e sociedade que precisam ser postas a frente, desmascarando o que Abib (1996) designa como “silêncio filosófico, ético e político das teorias psicológicas” (p.02).

Outro tema recorrente na obra de Winnicott é a criatividade (WINNICOTT, 1945; 1967; 1971). Em certa altura do seu trabalho, ele pergunta “De que trata a vida?” Para responder a esta questão, não basta termos uma concepção de vida como biológica, mas também como poesia e sentido. Assim, achamos conveniente traçarmos uma

¹⁹ Chega a mencionar em “A criatividade e suas origens” (1975), a influência das descobertas antropológicas de M. Mead incorporadas por E. Erikson sobre os cuidados maternos precoces e seus desdobramentos no psiquismo.

exposição das relações de Winnicott com a arte, destacada na sua preocupação em descobrir a gênese da criatividade e da capacidade de brincar.

Winnicott não se preocupa, como muitos psicanalistas, em descobrir “uma verdade inconsciente” a ser decifrada na arte. A obra de arte não deve ser desmontada em busca do sentido psicológico por detrás do artista, mas compreendida nas suas relações com a criatividade. Em suas obras “Da Pediatria à Psicanálise” (1935/1978), “O Brincar e a Realidade” (1967/1971) e “O ambiente e os processos de maturação” (1945/1982) vemos uma tentativa de exaltação do produto artístico nas suas relações primitivas com a vida cultural e os fenômenos transicionais:

Por exemplo, estamos em uma sala de espetáculos e entram no palco os dançarinos treinados para ter **vivacidade**. Pode-se dizer que aí se encontram a cena originária, o exibicionismo, o controle anal, a submissão masoquista à disciplina, um desafio ao superego. Mais cedo ou mais tarde, acrescenta-se: aí há VIDA (WINNICOTT, 1935/1978, p. 249, **negrito nosso**).

Na citação acima já vemos um Winnicott se afastando da explicação libidinal e edípica para o fenômeno artístico, e se aproximando da experiência de vida. Winnicott era pianista e poeta “doméstico” (GRANA, 2007) e é dessa experiência que se retira sua forma poética de escrita, tida por alguns críticos como excessivamente melodiosa (op. Cit). A atividade artística e a vida cultural, passando pela brincadeira e pela religião, têm um solo comum para desenvolverem-se: o uso do objeto transicional evolui para os fenômenos transicionais. O espaço potencial (local de emergência dos fenômenos transicionais) deve ser habitado não apenas pela pulsão, mas pelo ambiente criado pela criança no seu amadurecimento emocional. A sensação estética é filha do espaço potencial e por ele é alimentada até sua evolução, mas também é fenômeno arcaico, primitivo e presente desde cedo na vida psíquica: “Através da expressão artística, há a esperança de manter contato com nossos selves primitivos, onde se originam os sentimentos mais intensos e sensações amedrontadoramente agudas e ficamos realmente empobrecidos se formos apenas sadios” (WINNICOTT, 1978, p. 285).

Segundo Luz (1989) a arte em Winnicott não é reparadora do dano ou tentativa de suturar uma falta estrutural, mas um paradigma de comunicação. Esta comunicação, que Winnicott estendeu para o *setting*, é sobremaneira do espaço potencial, da zona

intermediária de comunicação entre o subjetivo e o objetivo. Tal comunicação também é paradigmática na compreensão winnicottiana da religião e dos fenômenos culturais (como a democracia).

Outra referência à arte aparece no início de seu texto “A localização da experiência cultural” (1971). Este trabalho me instigou como aluno de Psicologia nos idos de 1997 a relacionar arte e Psicologia. Winnicott inicia seu artigo com uma citação do poeta indiano Rabindranath Tagore²⁰ e durante o artigo ele nos fala o que designa como experiência cultural e de como Freud tentou encontrar um lugar para a cultura na topografia mental a partir do conceito de sublimação. Entretanto, argumenta Winnicott: “[...] Freud utilizou a palavra sublimação para apontar o caminho a um lugar em que a experiência cultural é significativa, mas talvez não tenha chegado ao ponto de nos dizer em que lugar, na mente, se acha a experiência cultural.” (1967/1971, p. 133). Entende-se a partir desta leitura, que as experiências culturais devem ser buscadas num espaço nem interior, nem exterior, mas potencial, *entre* o concebido subjetivamente e percebido objetivamente. Por fim, encerramos temporariamente o problema da criatividade na formação intelectual de Winnicott, emprestando as palavras de Luz (1989), um importante artista, poeta e semiólogo, estudioso das implicações artísticas na obra winnicottiana, que apresenta o papel do ambiente na compreensão da arte: “A noção teórica de ambiente em Winnicott dá conta do ambiente como a vertente exterior da vida psíquica, isto é, como cultura viva e experimentada” (LUZ, 1989, p. 186).

No que se refere às relações de Winnicott com a filosofia e o impacto desta na sua formação intelectual, o autor não apresenta explicitamente pistas em suas obras acerca desse momento da sua formação, mas são inevitáveis as semelhanças de seus escritos com os da fenomenologia existencial, com certas escolas empiristas e até mesmo pragmatistas. Destacaremos aqui uma importante contribuição trazida pela tese de doutorado e pesquisas subsequentes de Izhaki (2005; 2007) que, rastreando uma citação de Winnicott sobre o filósofo Alfred North Whitehead (1861-1947), traz importantes leituras sobre uma possível influência deste filósofo, matemático e teólogo no pensamento winnicottiano. Deixaremos para comentar outras aproximações filosóficas e interlocuções com o pensamento winnicottiano mais adiante.

²⁰ On the seashore of endless worlds, children play. (TAGORE *apud* WINNICOTT, 1971, p. 152).

Whitehead foi professor de filosofia e matemática em Cambridge e posteriormente nos EUA. Tem uma concepção de sujeito anticartesiana e se coloca como crítico das filosofias que contrapõem sujeito e objeto – recentemente tem sido discutida uma revalorização de seu pensamento na filosofia da ciência. Em muitos aspectos seu pensamento encontra semelhança com o pensamento de William James e Canguilhem (IZHAKI, 2007), ressaltando uma filosofia da vida, uma integração entre cultura e natureza. A principal contribuição do pensamento de Whitehead ao de Winnicott pode ser rastreada na concepção de ambiente e no processo relacional das entidades (naturais e sociais). Conforme destaca Izhaki (2005), o filósofo britânico propunha um rompimento com o princípio da localização simples no espaço-tempo, pois de acordo com seu princípio relacional, Whitehead acredita que qualquer trajetória passa a depender de relações estabelecidas no tempo e no espaço. Assim, ter uma determinada idade, viver em determinada década, não teria valor em si, mas somente se tomados na sua relação com o ambiente histórico-temporal.²¹

No pensamento de Whitehead (apud IZHAKI, 2007), tanto os organismos quanto o ambiente são entidades existentes e enquanto existências estão sempre em processo, por isso, transitórias e interdependentes. Para intensificar este diálogo Winnicott-Whitehead, Izhaki (2007) nos traz a concepção de sujeito e objeto do filósofo: “Ele afirma que é lícito pressupor que a relação sujeito-objeto seja o padrão estrutural fundamental da experiência, mas não há sentido em identificar sujeito ao *conhecedor* e objeto ao *conhecido*” (IZHAKI, 2007, p. 94). Esta valorização da experiência e dialética entre sujeito-objeto, conhecedor-conhecido, torna o pensamento de Winnicott bastante diferente da cultura psicanalítica que lhe era contemporânea, abrindo espaço em seu pensamento para o paradoxo da experiência humana, experiência amplamente discutida em seus textos clínicos e culturais. Esta concepção de experiência em Whitehead, permite à Winnicott dar um salto qualitativo em direção ao ambiente e à localização do ambiente desde cedo na relação mãe-bebê ou indivíduo-ambiente. Quando Winnicott nos diz “não existe tal coisa chamada bebê” ele está apontando para o profundo aspecto relacional da experiência de ser cuidado e através deste cuidado, do próprio fato de existir. Não a toa a obra madura de Whitehead foi “*Process and Reality*” (1985) e a de Winnicott foi “O brincar e a realidade” (1975). Seria Whitehead um

²¹ Cabe aqui assinalar a semelhança com a crítica de autores pós-modernos às noções de desenvolvimento na psicologia.

precursor de Winnicott? No mínimo podemos ver neles uma intertextualidade polifônica (BAKHTIN, 2003).

Outra contribuição de Whitehead ao pensamento winnicottiano destacada por Izhaki (2007) foi com relação ao impacto da experiência ambiental na sensação de *continuum* do ser humano. O real seria uma série de relações que estão constantemente em movimento, sendo atingido pela perspectiva relacional presente em cada ocasião. Em Winnicott temos um apelo constante para olharmos as relações ambientais, ou ao menos, seu impacto no amadurecimento humano. Tal apelo fez com que Winnicott (1999) voltasse seus esforços às crianças vítimas de guerra, delinqüentes, esquizóides e que sofreram as mais variadas falhas ambientais. Diferentemente de outros analistas de seu tempo, propunha uma formação aos cuidadores das crianças (enfermeiras, assistentes sociais, babás, professoras), voltando-se para a situação experiencial que viviam e alegando que as mesmas falhas ambientais que causaram os problemas de integração do ego, poderiam supri-las. Tal concepção não está assentada, a nosso ver, a uma concepção meramente desenvolvimentista do seu pensamento, mas a própria noção de sujeito impregnada em sua obra. Talvez influenciado por Whitehead (ou apenas “atravessado” por sua linguagem), Winnicott propõe um sujeito ativo, que promove saltos em busca ao amadurecimento apoiado por um ambiente suficientemente bom. Tal como aponta Whitehead, o sujeito é uma entidade existente, transiente e vital, ou seja, ele é experienciador (*subject*) e também é resultado da sua experiência (*superject*).

Outra possível influência do Whitehead no pensamento winnicottiano comentada por Izhaki (2007) é com relação à concepção de corpo e mente, ou psiquê-soma. Para Whitehead (apud IZHAKI, 2007), uma pessoa é intrinsecamente dependente do mundo, logo seu corpo também é atingido pela experiência relacional: “Para ele, o indivíduo humano é corpo e mente, ainda que esta unidade seja raramente formulada” (IZHAKI, 2007, p. 96). Notamos no pensamento winnicottiano uma variação no uso do conceito de *self*, palavra que poderia ser traduzida para o português como “eu”, mas que em psicanálise pode ser confundida com a instância ego. Por isso Winnicott (1994) vai relacionar o *self* ao corpo, ao processo de maturação e ao de separação eu-não-eu baseado na integração:

Para mim o self, que não é o ego, é a pessoa que é eu, que é apenas eu, que possui uma totalidade baseada no funcionamento do processo de

maturação. Ao mesmo tempo, o self tem partes e, na realidade, é constituído dessas partes [...] O self se descobre naturalmente localizado no corpo, mas pode, em certas circunstâncias, dissociar-se do último, ou este dele (WINNICOTT, 1994, p. 210).

O *self* em Winnicott se situa no registro da vida, da rede relacional, mesmo antes de haver integração (e por consequência “ego”) e, segundo Izhaki (2007), acaba por alterar a concepção topológica, pois rompe com a dicotomia dentro-fora, já que o que é experienciado faz parte tanto do *self* que está experienciando quanto do ego como experiência já havida. Podemos notar a intertextualidade entre Winnicott e Whitehead e pensar junto com eles quais outras intertextualidades podem ser estabelecidas com este psicanalista.

Por último, precisamos assinalar nesta seção a influência da cultura psicanalítica no pensamento winnicottiano. Encontramos em suas cartas, livros, conferências e artigos uma vasta interlocução com o saber psicanalítico, desde Freud, Jung, Klein, Lacan, Bolwby, Spitz, Bion e os norte-americanos, vemos uma postura constante de trocador de ideias, debatedor e crítico. Mas as principais leituras e divergências foram direcionadas à Klein e à Freud (MELLO FILHO, 1995; DIAS, 2002; GRAÑA, 2007). Como analisamos acima, Winnicott foi, em seu tempo, um pensador experiencial, isto quer dizer que tinha certa dificuldade em sistematizar conhecimentos em esforços metateóricos, sendo sempre chamado a escrever de um ponto de vista experiencial. Esta forma, provavelmente influenciada por Whitehead e por sua prática pediátrica, fez com que tivesse a constante preocupação com os fatores ambientais determinantes da saúde e doença psíquica. Também chamava sua atenção o desprezo dos psicanalistas kleinianos pela questão ambiental.

Numa famosa carta direcionada à Melanie Klein em 1952, já apontava para o medo de que a Sociedade Britânica fosse hermeticamente fechada às novas ideias e à criatividade, aproximando-se mais de uma religião do que de uma sociedade científica:

A primeira coisa que quero dizer é que posso perceber o quanto é incômodo que eu queira exprimir e minha própria linguagem algo que se elucide em mim a partir de meu próprio desenvolvimento ou de minha experiência analítica. Isso é incômodo porque imagino que todos queiram fazer o mesmo, e um dos objetivos numa Sociedade Científica é encontrar uma linguagem comum. Essa linguagem, no

entanto, deve ser mantida viva, visto que não há nada pior que uma linguagem morta (WINNICOTT, 1952, p.01).

Winnicott sempre teve receio de dogmas e religiões que encarcerassem a criatividade, chegando certa vez a relacionar os dogmas presentes no pensamento kleiniano ao pecado original do cristianismo (WINNICOTT, 1990) e à teoria das pulsões freudianas como inadmissível do ponto de vista da saúde mental. Winnicott tinha dificuldade em aceitar o ponto de vista topográfico e mesmo a metapsicologia freudiana. Passagens de suas obras e de seus biógrafos e estudiosos, apontam para uma teorização não pulsional (WINNICOTT, 1971/1994; LOPARIC, 1995; DIAS, 2002), pois as interpretações metapsicológicas afastariam o psicanalista da concretude do amadurecimento humano, colocando pensamentos onde há manifestações e opondo fenômenos à ficções. De fato, se compararmos a arquitetura conceitual de Winnicott, sobretudo nas obras “O ambiente e os processos de maturação” (1983), “A família e o desenvolvimento individual” (1980) e “Textos selecionados: da pediatria a psicanálise” (1988), vemos um esforço do autor em criar sua própria linguagem – forma de manter viva a tradição psicanalítica – conforme havia assinalado na carta à Klein. Ao mesmo tempo, vemos que essa linguagem vai ao encontro e se afasta (dialeticamente) das obras de Freud e Melanie Klein.

Em Freud, temos um *id* primitivo, recheado de pulsões sexuais e agressivas e do *id* diferencia-se o *ego*, refém e ao mesmo tempo responsável pela mediação do princípio do prazer para o princípio da realidade. Winnicott acreditava que o *ego* deveria receber mais destaque na exploração do psiquismo e atribui às defesas *egóicas* mais do que simplesmente coadjuvância nas manifestações do *id*. Concordamos com Dias (2002) quando afirma que não é a tensão instintual e a conseqüente formação de defesas que força a estruturação do *ego*, mas, exatamente ao contrário, é essa estruturação, facilitada pelas boas condições ambientais, que gera a ansiedade da tensão instintiva ou da perda do objeto. É apenas na medida em que os fenômenos instintuais podem ser vivenciados, catalogados e interpretados pelo funcionamento do *ego* que a ansiedade instintual pode fazer algum sentido: “Não há *id* antes do *ego*, diz Winnicott, e é somente a partir dessa premissa que um estudo exaustivo do *ego* se justifica” (DIAS, 2002, p. 18).

Outro problema discutido amplamente por Winnicott dizia respeito à conotação negativa que o termo saúde mental adquiria no cenário psicanalítico. Tal divergência foi

fundamental para sua teorização do brincar em termos de saúde. Tendo recebido influências da filosofia britânica (IZHAKI, 2007; GRAÑA, 2007) e trocado correspondência com os antipsiquiatras (WINNICOTT, 2005), Winnicott tinha uma visão da saúde como instância própria conflituosa, não admitia a correspondência entre saúde e falta de sintomas ou doenças:

Partindo, como fazemos, das doenças psiconeuróticas, e com defesas de ego relacionadas à angústia que surge da vida instintual, tendemos a pensar na saúde em termos do estado de defesas do ego. Dizemos que há saúde quando essas defesas não são rígidas etc. Raramente, porém, chegamos ao ponto em que podemos começar a descrever o que se parece à vida. Isto equivale a dizer que ainda temos que enfrentar a questão de saber sobre o que versa a vida (WINNICOTT, 1971, p. 137).

Para Winnicott a saúde habita o espaço potencial e tem a ver com a capacidade criativa do ser humano, em outras palavras, com sua capacidade de brincar. Há indivíduos que não chegam a estabelecer uma defesa *egóica*, simplesmente porque não tiveram seu *ego* desenvolvido em virtude das falhas ambientais (*holding*, Preocupação Materna Primária – PMP²²). Outra diferença, mas agora num plano de ampliação mais do que rompimento, é com relação ao termo ilusão. Sabemos desde a filosofia platônica, passando pelo racionalismo cartesiano e empirismo hobbesiano, que a ilusão pode se confundir com “irracionalidade” (as escolas filosóficas citadas desenvolveram amplas obras sobre o tema). Freud foi bastante influenciado pelo cientificismo mecanicista e funcionalista, mas também o foi pelo romantismo alemão (FIGUEIREDO, 1991, 1999). Tal influência se faz pesar na maneira como Freud vai construindo sua versão de ciência psicanalítica. Esta excessiva preocupação freudiana em inserir a psicanálise nas ciências naturais ao invés das ciências humanas o fez ceder muitas vezes à argumentação positivista: “[...] em realidade, a Psicanálise é um método de investigação, um instrumento imparcial como, por exemplo, o cálculo infinitesimal [...] nossa ciência não é uma ilusão, ilusão seria crer que poderíamos obter em outra parte qualquer aquilo que ela não nos pode dar” (FREUD, 1995, p. 22).

²² Adotaremos esta sigla daqui por diante.

Retomando Kant, Freud desenvolveu um conceito de ilusão a partir do método da redução psicanalítica de alguns conceitos filosóficos (como reduzir a coisa em si com o inconsciente). A atitude de Freud é ao mesmo tempo energética e dinâmica, conveniente as suas filiações filosóficas. No debate Loparic-Mezan (LOPARIC, 1991; MEZAN, 1998) temos uma apresentação da problemática epistemológica do inconsciente freudiano, onde vemos um modelo ao mesmo tempo kantiano e anti-kantiano. No que se refere às estruturas temporais, Freud critica a noção kantiana de que o pensamento necessita irrestritamente das estruturas temporais para acontecer, pois o inconsciente seria atemporal. De acordo com Loparic:

Se guardarmos clareza sobre o caráter fortemente convencionalista da metodologia freudiana, poderemos resolver mais facilmente problemas de interpretação que, a primeira vista, parecem intrincados [...] Sua afirmação da existência do inconsciente dinâmico é uma tese realista? Ela pretende ser objetivamente verdadeira sem restrição alguma? Aparentemente não. Segundo Freud, a prova da existência do inconsciente dinâmico reside na possibilidade de fornecer explicações dinâmicas (causais) da experiência dos sintomas. Isto não é uma prova da verdade objetiva da tese do inconsciente dinâmico, e sim da sua utilidade heurística e explicativa dentro do quadro metodológico preferido por Freud (LOPARIC, 1991, p.05).

Guiado por um espírito iluminista e positivista, Freud vai aderir à tese de que a ilusão precisa ser assepticamente retirada de qualquer constructo científico que pretender-se “sério”, pois a ilusão poderia obscurecer o conhecimento do real.²³ Em outro momento, tentará explicar a fonte da imaginação e criatividade presente na obra de arte.

Em “Escritos criativos e devaneios” (FREUD, 1995) Freud inicia a obra com propósito de tentar encontrar resposta a uma curiosidade comum entre as pessoas: como um escritor criativo realiza suas obras, quais eram suas fontes para criar uma obra e como consegue desenvolver e despertar-se emoções e impressionar? O próprio Freud não nos oferece nenhuma explicação e, quando oferece, não é satisfatória.

Com isto a obra se desenvolve na tentativa de descobrir em nós mesmos esta faculdade, esta atividade de criação imaginária. É neste contexto que Freud se questiona

²³ Talvez por isso o pai da psicanálise não tenha se animado com as produções surrealistas, atribuindo a elas um horror irracional.

a respeito de que deveríamos procurar já na infância traços desta atividade imaginativa, etapa da vida em que a ocupação favorita da criança é os brinquedos e jogos. Ele afirma que é nesta etapa que se desenvolve com força o ato de imaginar e de criar, que ao brincar a criança se comporta como um escritor criativo, já que realiza o mesmo processo de um escritor criativo, pois acaba criando um mundo próprio. Entretanto, mesmo a criança colocando toda emoção em seu mundo criado junto ao brinquedo, consegue distinguir o mundo imaginário e o mundo real, ainda mais por relacionar seus objetos e situações imaginadas às coisas visíveis do mundo real. Portanto, de acordo com Freud, esta conexão entre o imaginário e o real é o que diferencia o brincar infantil do “fantasiar”. Deste modo, pode-se realizar uma analogia do tipo que o escritor realiza o mesmo que uma criança desempenha quando brinca, já que o escritor também realiza a diferença entre o mundo criativo e o mundo real.

Para Freud (1995) a linguagem preservou essa relação entre o brincar infantil e a criação política. É neste contexto que identificamos a importância da linguagem para imaginação e fantasia. Outro ponto que Freud salienta é sobre a irrealidade do mundo imaginário, apresentando consequências importantes para a técnica de sua arte, já que a imaginação e a fantasia para Freud são atos de desejos reprimidos que acabam se realizando nas fantasias, no imaginar, nos sonhos. Ainda neste contexto, Freud refere-se à outra situação sobre a oposição entre realidade e o ato de brincar. Quando a criança cresce e pára de brincar, logo encara a vida como uma seriedade. Com isto, Freud afirma que o adulto pode colocar-se certo dia numa situação mental em que mais uma vez desaparece essa oposição entre brincar e a realidade, já que este adulto perde o ato de brincar, de imaginar, de realizar os desejos e pulsões. Entretanto, como adulto, pode refletir sobre essa intensa seriedade, como quando realizava seus jogos na infância. Equiparando suas ocupações do presente, aparentemente tão sérias, aos seus jogos de criança, pode livrar-se da pesada carga imposta pela vida e conquistar o intenso prazer proporcionado pelo humor.

Conseqüentemente, Freud examina que, ao crescer, os adultos parecem renunciar ao prazer do brincar, mas quem compreende a mente humana sabe que nada é tão difícil para o homem quanto retirar ou abdicar-se de um prazer já experimentado. Contudo, segundo Freud, pode-se realizar uma analogia com a questão da criança em crescimento (no caso chama-se de adolescentes), quando pára de brincar está só

abdicando do elo com os objetos reais, pois agora o adolescente pode fantasiar, imaginar, construir castelos no ar e criar o que chamamos de *devaneios* (FREUD, 1995).

O ato de devaneio no senso comum diz respeito “ao sonhar a acordado”, entretanto, para Freud, a ação do devaneio sempre está ligada à satisfação, ao prazer e a uma necessidade. Para ele o devaneio, junto com a fantasia e a imaginação, é essencial para a vida mental do sujeito, já que é uma forma de fuga da realidade no qual o indivíduo projeta uma fantasia que não pode se realizar no plano real.

As fantasias e o próprio ato de imaginar das pessoas são menos fáceis de observar do que o brincar das crianças. A criança brinca sozinha ou estabelece um sistema psíquico fechado com outras crianças com vistas a um jogo, mas mesmo que não brinque em frente dos adultos, não lhes oculta seu brinquedo. Já o adulto comporta-se ao contrário da criança, pois se envergonha de suas fantasias, escondendo-as das outras pessoas. Acalenta suas fantasias como seu bem mais íntimo e, em geral, preferiria confessar suas faltas a confiar a outro suas fantasias. Com isto cria-se uma situação interessante: a faculdade de fantasiar e imaginar para algumas pessoas pode parecer algo que apenas elas são capazes de inventar ou criar.

Como apresenta Freud, o brincar da criança é determinado por desejos, de fato por um único desejo que auxilia o seu desenvolvimento: o desejo de ser adulto e grande. A criança está sempre brincando “de adulto”, imitando em seus jogos aquilo que conhece da vida dos mais velhos. Ela não tem motivos para ocultar esse desejo. Segundo Freud, já com o adulto o caso é bem diferente. Por um lado, o adulto sabe que dele se espera que não continue a brincar ou imaginar e fantasiar, mas que atue no mundo real. Por outro lado, alguns dos desejos provocam fantasias que seria melhor ocultar. Portanto, para adultos fantasiar e imaginar podem ser ações que gerem vergonha, por serem ações infantis e “proibidas” já que são adultos. Mas esta noção de que fantasiar, imaginar e até mesmo brincar é coisa de criança é herdado desde o século XVI (ARIÈS, 1978) e junto com esta concepção, entre outras, o ocidente distorceu os conceitos de fantasiar e de imaginar.

Outra característica do fantasiar e imaginar é que diz respeito a um dos princípios que constitui o aparelho psíquico. Freud afirma que podemos partir da tese de que a pessoa feliz nunca fantasia, somente a insatisfeita. Já que para Freud fantasias e

imaginações têm forças motivadoras, que são desejos insatisfeitos, e que toda imaginação e fantasia são realizações de um desejo, isto é uma correção da realidade insatisfeita. Ele acredita que os desejos motivadores variam de acordo com o sexo, o caráter e a situação, isto é, as circunstâncias da pessoa que fantasia.

Freud afirma que a imaginação e a fantasia têm uma relação com o tempo e que em geral esta relação é de suma importância. Exemplifica: “[...] é um devaneio ou fantasia, que encerra traços de sua origem a partir da ocasião que provocou e a partir da lembrança. Dessa forma o passado, o presente e o futuro são entrelaçados pelo fio do desejo que os une.” (1995, p. 153). Portanto tais fantasias e imaginações mostram como o desejo utiliza uma ocasião do presente para construir algo segundo moldes do passado, sendo assim um quadro do futuro.

Mudando para o universo teórico de Winnicott, temos a introdução do par ilusão-desilusão:

Onde Freud e Klein haviam enfatizado o papel da desilusão no desenvolvimento humano, no qual crescer seria um processo de luto, para Winnicott haveria um sentido mais primário em que o desenvolvimento era um processo criativo de colaboração. A desilusão pressupunha ter havido ilusão suficiente. Para o bebê, no início, dado um ambiente de sustentação, o desejo era criativo, mais do que simplesmente voraz (PHILIPS, 2006, p. 149).

Já em Winnicott (1941) temos a figura da mãe em estado de PMP como condição para área de ilusão do bebê. Assim, este autor não rompe necessariamente com a proposição freudiana, mas a estende e aprimora a partir de um ponto de vista de amadurecimento emocional e intervenção precoce do ambiente. A área de ilusão, onde se instaura o espaço potencial e os fenômenos transicionais, é criada pelo bebê no processo de espelhamento com a figura materna para suportar a frustração num momento da vida em que seu *ego* não está integrado e, portanto, incapaz de compreender que o ambiente seja externo. O fracasso da mãe suficientemente boa não leva somente à sensação de frustração, mas nos dizeres de Winnicott, à não integração do *ego*:

Existe uma relação entre o bebê e mãe aqui que é de vital importância e, no entanto, não deriva da experiência instintiva, nem da relação

objetal que surge a partir da experiência instintiva. É anterior a experiência instintiva, ocorrendo, ao mesmo tempo, paralelamente a ela. Estamos próximos da bem conhecida observação de que a mais primitiva ansiedade está relacionada a ser inseguramente sustentado. Os analistas [...] frequentemente falam como se a vida do bebê começasse com a experiência instintiva oral e com a relação de objeto que emerge da experiência instintiva. Ainda assim, todos nós sabemos que um bebê tem a capacidade de se sentir terrivelmente mal como resultado do fracasso de algo que se encontra em um campo completamente diferente, a saber, a forma de cuidar o bebê (WINNICOTT, 1983, p. 98).

Com a teoria de Melanie Klein, Winnicott também trará um debate de aproximação e fundamentação (primeiro momento) e de afastamento e severa crítica (segundo momento). Suas críticas se assemelham às direcionadas à teoria instintivista freudiana e a pouca relevância atribuída por Klein ao papel do ambiente na estruturação da personalidade. Se por um lado Klein privilegia os fatores primitivos presentes na vida mental, ela reafirma a posição do complexo de Édipo, recuando-o para momentos precoces. Além disso, é sabido que na construção teórica kleiniana existe um sujeito, que entra em contato desde muito cedo com objetos, principalmente parciais (seio, quase-objeto). Mas este sujeito não é autônomo, ele é escravo das suas pulsões, notadamente das agressivas. Na epistemologia kleiniana sujeito e ambiente estão numa relação de oposição, há interação, mas interação entre duas partes que são separadas: “Uma parte de suas reações frente aos objetos se dirige aos objetos da sua fantasia, e dirige a maior parte de sua ansiedade e ódio a estes últimos – em especial é esta a sua atitude frente aos objetos internalizados –, de modo que sua atitude frente aos pais só reflete uma parte das dificuldades que experimenta em sua atitude frente ao objeto” (KLEIN, 1975, p. 261).

Se retornarmos à leitura histórico-psicológica empreendida por autores como Figueiredo (1992; 1997) e Gonzalez Rey (2003) veremos que esta posição diante da interioridade como mobilizadora da exterioridade está na base das concepções de sujeito e indivíduo apregoadas pela modernidade. Uma interioridade rica, profunda e, sobretudo, privada. Winnicott (1988) vai se levantar contra esta posição, que do seu ponto de vista, privilegia excessivamente a dimensão constitucional, presente no conceito de fase esquizo-paranoide, e rejeita a intromissão de fatores ambientais nas fases precoces:

Existem pesquisadores que não conseguem conceber um processo de amadurecimento em que o bebê, já no início, é um ser capaz de experiências e que a qualidade dessas experiências depende do encontro com o ambiente facilitador. Tendo em vista que existem, de fato, bebês, e até recém-nascidos, muito difíceis, não resta a esses pesquisadores outra alternativa que não a de postular uma constituição paranóide (WINNICOTT, 1988, p. 172).

Por isso que Winnicott vai atribuir à fase depressiva o nome de “concernimento”, pois em seus dizeres, a fase depressiva é conquista de saúde mental, fruto do desenvolvimento normal e da integração dos objetos bons e maus, não pela via da agressividade, mas da integração oriunda do *holding*.

4.2 Ambiente e relações objetais

O ambiente na conceitualização winnicottiana é complexo e a primeira vista facilmente confundível com a noção de ambiente externo. Essa confusão muitas vezes fez com que Winnicott fosse alinhado aos psicólogos desenvolvimentistas detratores do mundo interno e dos objetos internos. Recentemente autores como Outeiral (2008) e Dias (2007) têm escrito e publicado pesquisas sobre o tema do ambiente em psicanálise. Entendemos que a obra de Winnicott vem contribuir muito com esse debate.

Apresentaremos nesta seção um conjunto de conceitos elaborados por Winnicott que nos auxiliam a pensar na subjetividade inseparável da intersubjetividade, pois esta, como apresentaremos mais adiante, nada mais é do que o resultado da dialética relação entre um sujeito e seu meio social. Analisaremos mais a fundo três obras do autor, duas delas coleções de artigos e conferências produzidas em maioria a partir de 1950, quando temos um Winnicott já emancipado da teoria kleiniana e preocupado com as bases da sua própria teoria do amadurecimento emocional. São elas: “O ambiente e os processos de maturação” (1983), “A família e o desenvolvimento do indivíduo” (1980); e “O brincar e a realidade” (1975). Entretanto, nos valeremos de outras obras do autor que se fizerem necessárias para esclarecimentos pontuais.

Para Winnicott as noções de interno-externo guardam dependência do ambiente facilitador, isso porque diferentemente de Klein (1932), apregoava que o ambiente,

representado pela “mãe suficientemente boa” e “mãe devotada comum”, é que amadurece o *ego*, este sim, só posteriormente dirigiria sua agressividade ao mundo externo. A mãe suficientemente boa entra num estágio de PMP durante a gestação, se intensifica semanas antes do parto e se mantém algumas semanas após o mesmo. Escreve Winnicott:

Notamos na mãe gestante uma crescente identificação com a criança. A criança é ligada à idéia de um “objeto interno” na mãe, um objeto imaginado para ser ali instalado e mantido, a despeito de todos elementos persecutórios que ali também têm lugar. O bebê tem outros significados para a mãe na fantasia inconsciente, mas a característica predominante deve ser uma habilidade por parte da mãe para drenar interesse de si mesma para o bebê. Eu me referi a esse aspecto de uma atitude da mãe como sendo **preocupação materna primária** (WINNICOTT, 1960, p. 26, negrito nosso).

A mãe (ou figura materna) na concepção winnicottiana é responsável por três funções no estágio de dependência absoluta: *holding*, *handling* e apresentação dos objetos. O *holding* é caracterizado pelo sentimento de ser bem seguro, acolhido fisicamente por outro que se adapta constantemente às necessidades e, nos dizeres de Winnicott, chega a ser uma “ração de cuidados” (1980). Segurar inadequadamente produz efeitos subjetivos intensos no bebê, tais como: a sensação de se partir em pedaços, a sensação de cair num poço sem fundo, o sentimento de que a realidade externa não pode ser usada para reassuramento e outras ansiedades tidas como psicóticas. Em Winnicott, inicialmente não há desamparo nem inveja, mas adaptação ambiental e ilusão. O *holding* está ligado ao processo de integração do *ego* – fato muito relevante se levarmos em conta os aspectos institucionais aos quais Winnicott estava cercado –, pois o processo de adaptação e integração da criança ao meio depende do encontro das suas tendências inatas com o ambiente facilitador, não do desenvolvimento pulsional e dos objetos internos.

A tendência à integração faz parte dos processos inatos do bebê sendo revelados desde que certas capacidades da “mãe suficientemente boa” se convertam em *holding*. Este termo também é bastante usado quando se necessita de uma palavra em clínica que designe “acolhimento”. Porém, em termos winnicottianos o acolhimento só é sentido – inicialmente – em termos físicos, a forma como se é segurado pela figura materna revela

seu estado emocional e sua capacidade em provir o bebê da segurança ambiental para alucinar. Por fornecer uma sustentação adequada, a figura materna possibilita o nascimento do narcisismo primário por meio da atividade motora e sensorial desenvolvida na relação pele-pele. Winnicott (1983) chamará de dependência absoluta este primeiro estágio de desenvolvimento, onde a dependência do bebê e sua não integração fazem-no depender excessivamente do meio ambiente e aos poucos ir integrando seu corpo em rudimentos de experiência imaginária, dando ao bebê uma sensação de unidade, mesmo que na dependência.

O *holding* representa a continuação da vida pré-natal, onde a mãe assegurava ao bebê toda a provisão necessária. Por isso há a necessidade da adaptação da mãe às necessidades do bebê, sem esta experiência, o bebê não consegue integrar seu *ego*, pois necessita do ego auxiliar da mãe. O bebê precisa do ambiente externo, mas este, nos dizeres de Winnicott, não é sentido como externo, pois ainda não há no recém-nascido a consciência do seu próprio corpo, tão pouco que existe um mundo fora dele. As sensações de interno e externo advêm do amadurecimento emocional promovido inicialmente pelo *holding*, posteriormente pelo *handling* e pela apresentação dos objetos. Segundo Winnicott (1988), antes do *status* da unidade, aparece uma série de estados dissociados no bebê e, somente com o tempo e suporte ambiental, essas dissociações desaparecem e a integração surge como algo estruturado. Em condições favoráveis podem até ocorrer situações de não integração, mas se o bebê tiver o apoio *egóico* da mãe, ele não perderá a sensação de continuidade de ser.

Como no início da vida elementos psicológicos e fisiológicos não se diferenciam (em termos winnicottianos), o ser cuidado e protegido das sensações de invasão como fome, dor e frio, são formas do ambiente propiciar ao bebê continuidade na sua experiência de ser, de *continuum*, caso contrário, sua barreira protetora não se formará e a separação entre mundo interno e externo se retardará, provocando dificuldades de adaptação potencialmente psicopatológicas. Esses cuidados com o *holding* incluem o ser tocado, acariciado e estimulado nos sentidos olfativos, auditivos e visuais.

Outra função importante do ambiente representado pela mãe ou figura materna e descrita por Winnicott (1980), é o *handling* que pode ser traduzido por “manejo”. Se o *holding* se refere ao segurar, o *handling* volta-se para uma adaptação em termos de linguagem corporal da mãe ao bebê que culminará na inserção da psiquê no soma ou

inserção psicossomática (WINNICOTT, 1980). O toque desajeitado atua contra o desenvolvimento do tônus muscular, inibindo a criança de se comprazer na experiência de funcionamento corporal, de ser. O ritmo do desenvolvimento vai ser medido ou observado a partir da complexa relação de uma marcha, uma tendência à integração que é ao mesmo tempo biológica e psicológica, e um ambiente facilitador, acolhedor e promotor da confiança: “Não é apenas uma questão de neurofisiologia, desde que para este processo ter lugar deve haver certas condições ambientais, concretamente, aquelas que são melhor providas pela própria mãe da criança” (WINNICOTT, 1980, p. 16).

No livro “A família e o desenvolvimento do indivíduo” (1980), observamos no capítulo inicial o esforço de Winnicott em descrever de forma breve, porém complexa, como se dá o desenvolvimento no primeiro ano de vida. Este vai sempre em direção da integração do *ego* e da inserção psicossomática. Conforme apresentamos anteriormente, Winnicott vai desprezar de certa forma a influência pulsional e a descrição do *id*, para dar valor ao *ego* e à experiência ambiental. Tais aspectos da sua teoria muitas vezes geraram certos conflitos e alguns equívocos na análise destes conceitos. Neste capítulo, o autor realçará o aspecto positivo do desenvolvimento e, ao invés da ambivalência destrutiva proposta por Klein, Winnicott insere um bebê com potências inatas e que só se convertem em destrutivas caso o ambiente não forneça o *holding* necessário. Por isso, neste momento ele diferencia os conceitos de mente e psique: a primeira estaria mais voltada para as funções cognitivas²⁴, imagéticas e simbólicas, dependendo da maturação filo e ontogenética e tendo como função catalogar eventos, armazenar memórias e classificá-las; a psiquê está relacionada com o corpo e as funções corporais, portanto, mais primitivas e filogenéticas (WINNICOTT, 1980).

Já no segundo capítulo vemos um Winnicott se dirigindo a um público não especialista (assistentes sociais e trabalhadores do serviço de proteção ao menor da Inglaterra), preocupado em descrever o papel exercido pelo ambiente (mãe) nas primeiras semanas de vida do bebê e os efeitos nefastos da negligência na vida emocional. Tenta mais uma vez de forma direta, porém complexa, detalhar as funções da mãe nas primeiras semanas de vida, iniciando seu escrito com o tema “a mãe e o filho lactente”:

²⁴ Como se pode notar, estas funções ditas “mentais” estão no plano das funções cognitivas e Winnicott utiliza uma linguagem bastante própria para designar estas funções, negligenciando o avanço da psicologia cognitiva da década de 1950 e 1960 e seus pesquisadores, como Piaget, Bruner, Neisser, Luria.

Num exame do relacionamento que existe entre a mãe e uma criança, é necessário separar aquilo que pertence à mãe e aquilo que está começando a se desenvolver na criança. Dois tipos distintos de identificação estão envolvidos: a identificação da mãe com seu filho e o estado de identificação da criança com a mãe. A mãe traz à situação uma capacidade desenvolvida, enquanto que, pelo contrário, a criança está neste estado porque este é o modo pelo qual as coisas começam (WINNICOTT, 1980, p.27).

Aqui a preocupação de Winnicott é destacar o papel da mãe se encontrar num estado de PMP, pois na fase de dependência é impossível falar do bebê sem descrever as condições em que vive sua mãe e o ambiente que o rodeia. A experiência de *ser* está voltada para as condições ambientais que promoverão o desenvolvimento emocional. Não há uma unidade-indivíduo, mas uma unidade-meio ambiente/indivíduo, onde o centro de gravidade do *ser* fica na organização total, não na particular. Para exemplificar esta relação inicial e sua importância para o amadurecimento ulterior, Winnicott aponta a psicopatologia: “[...] a mais antiga ansiedade remonta a um modo inseguro de segurar o bebê” (1988, p. 206). Para ele a saúde deriva desses cuidados iniciais, assim como o *fazer* só é possível a partir do *ser*, demarcando um desenvolvimento nas funções mentais e partindo do *ser* em direção ao *fazer* e ao simbolizar.

Na sua obra “O ambiente e os processos de maturação” (1983), Winnicott tenta demarcar uma posição com relação ao papel do ambiente em oposição à Melanie Klein, deixando claro que para ele o ambiente não é uma entidade (coisa em si), tão pouco a reunião de indivíduos. O ambiente é formado por espaços *entre* as pessoas e *com* os modos de relação experienciados, não sendo o produto das fantasias do bebê ou projeções do *id* filogenético. Sobre a divergência com Klein sobre o ambiente, nos diz:

[...] [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, 1962a/1983, p. 161, destaque do autor).

Voltando ao tema da integração na obra winnicottiana, ressaltamos que esta é de vital importância na sensação de ser total e deriva de cuidados simples, na verdade de rotinas na relação bebê-ambiente. Tais rotinas, que se apresentam na forma de ser segurado (*holding*), passam pelo manejo (*handling*) até a apresentação de objetos, vão permitir a sensação de autopercepção (pela rotina e estabilidade ambiental), gerando uma sensação de unidade, mesmo na dependência. Embora Winnicott fale em tendências inatas do desenvolvimento, ele reafirma: “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, 1980, p. 32).

A saúde e a doença em termos winnicottianos dependem do ambiente, por isso, alguns estudiosos da sua obra (GRAÑA, 2007; MELLO FILHO, 2001) tendem a acreditar que o ambiente institucional hostil às ideias ambientais impediram Winnicott de defendê-las com maior afinco durante os anos iniciais da sua produção. Continuando na trajetória ambiental de sua produção, destacamos um texto intitulado “Crescimento e desenvolvimento na imaturidade” (1950), em que apresenta uma defesa pelos cuidados ambientais iniciais da criança: “Não queremos que as crianças sob nossos cuidados se tornem pessoas pertencentes a uma categoria extrema [...] Alguém falou para elas ou alguma coisa estava errada no ambiente em um ou mais dos primeiros estágios, e mais tarde será difícil acertar as coisas” (WINNICOTT, 1960/1980, p. 34). A estabilidade emocional vinda do ambiente permitirá ao bebê desenvolver seu potencial inato de crescimento, partindo da dependência absoluta à independência. Para isto, além do *holding* e do *handling*, é preciso uma terceira função da “mãe suficientemente boa”: a apresentação de objetos.

Todo estudioso familiarizado minimamente com a psicanálise sabe que a saúde mental e mesmo o termo “normal” é advindo arduamente na vida do sujeito a partir de um estágio de narcisismo primário até a relação objetal. Em Winnicott temos que o narcisismo secundário, adquirido como posse de um corpo capacitado de se diferenciar do externo, é uma aquisição especular, tornada real pela relação do bebê com a mãe. A apresentação de objetos seria a terceira função da mãe. Nela, a mãe torna real para o bebê o impulso criativo deste e apresenta o mundo “em pequenas doses”, dentro da capacidade suportada pelo *ego* deste:

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 (WINNICOTT, 2005, p. 13, *itálicos do autor*).

Aqui vemos mais uma vez o paradoxo na obra deste autor: como criar o real se o real já se apresenta desde o início na provisão ambiental? Mas esse real, presentificado pelos objetos que circundam o bebê, só posteriormente será identificado ao eu e ao *self* separados do indivíduo. Para esta função, a mãe necessita apresentar os objetos ao bebê na medida em que seu *ego* os suporte, pois há por parte da mãe a necessidade vital de se adaptar ativamente às necessidades do bebê. Somente depois de se sentir real e seguro o bebê poderá realizar operações e investimentos em objetos.

Em outro momento, Winnicott (1988) usa uma metáfora para falar desta adaptação ativa e do seu papel na saúde mental do bebê. Quando o par mãe-bebê funciona adequadamente, temos um eu fortalecido no bebê, pois teve o suporte (*holding*) materno para se diferenciar em direção à integração. Assim como numa bolha, para um bebê continuar **sendo** faz-se imprescindível um ajuste entre a pressão interna e a externa. Se a pressão externa for maior ou menor que a pressão interna, a bolha se rompe como forma de reação à intrusão. No caso de um bebê, esta reação à intrusão poder ser vivenciada como psicopatologia.

Importante salientarmos que ao descrever e teorizar as funções deste ambiente protagonizado pela “mãe suficientemente boa” em estado de PMP, Winnicott não ataca ou culpabiliza as mães, mas ressalta a necessidade de uma relação inicial para o existir psicossomático, chegando a dizer em textos “mãe ou substituta materna” (WINNICOTT, 1980; 1994).

Como última contribuição para a relação ambiente-indivíduo, Winnicott reserva espaço para os fenômenos que são ao mesmo tempo internos e externos e paradoxalmente não pertencem nem a um, tão pouco ao outro: os fenômenos transicionais. Para darmos maior visibilidade a estes fenômenos, indispensáveis para pensarmos a entrada na brincadeira e na cultura, nos debruçaremos sobre eles nos capítulos três e quatro. Cabe-nos agora, para efeito de justificativa do nosso estudo,

apresentarmos algumas interlocuções contemporâneas que têm sido realizadas com o pensamento winnicottiano.

4.3 Interlocuções contemporâneas

Os verdadeiros seguidores de Platão, não são os neoplatônicos, pois estes festejam um cadáver (GOMES, 1994, p. 30).

Muito tem sido escrito sobre Winnicott e sua teoria. Somente no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, encontramos 469 dissertações e, se refinarmos para teses, o número é de 133. Aqui daremos ênfase para alguns trabalhos que buscaram pôr a teoria winnicottiana em diálogo com autores e teorias dentro e fora da psicanálise. Como nosso estudo trata do diálogo entre as teorias de Winnicott e Vygotski, daremos relevância para algumas pesquisas que buscaram um diálogo semelhante ao nosso, mas com autores diferentes de Vygotsky.

Encontramos muitas pesquisas sendo realizadas no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (IMS) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)²⁵. Importantes diálogos têm sido orientados pelos professores Zeliko Loparic (PUC/SP), Gilberto Safra (USP) e Benilton Bezerra Jr. (IMS/UERJ). Boa parte das interlocuções com seu pensamento têm aproximado sua teoria do desenvolvimento humano da filosofia fenomenológica, notadamente a heideggeriana.

Na obra “Winnicott e seus interlocutores” (2007) Bezerra Jr e Ortega reuniram várias pesquisas (na sua maioria oriundas de dissertações e teses orientadas) sobre o pensamento winnicottiano em diálogo com autores dentro e fora do movimento psicanalítico. Em sua maioria, estes diálogos são feitos com a Filosofia e, em menor escala, com a Psicologia.

O mais interessante é que ao lermos Winnicott temos a sensação de uma forte formação filosófica e literária, mas o mesmo costumava dizer que não partilhava do

²⁵ Encontramos mais estudos sendo realizados por diferentes instituições e programas de pós-graduação e todas elas estão citadas em outros momentos do texto e referenciadas nas referências bibliográficas.

interesse pela filosofia. Philips (1988) chega a dizer que no Middle Group tinha-se mais interesse por Darwin que por Hegel e Nietzsche. Mas isso não impede Jordão (2007) de buscar semelhanças e dessemelhanças entre Winnicott e Nietzsche, iniciando sua exposição afirmando que: “O elemento central num diálogo aberto entre Winnicott e Nietzsche é sua atitude em relação à vida: encontra-se em ambos uma celebração da vida” (JORDÃO, 2007, p. 105). Jordão vê na forma como ambos celebram a criança, como a protagonização da vida, o protótipo da saúde e do que foi abandonado pelo adulto neurótico, para, ao longo do texto, buscar pôr em diálogo (literalmente cria um diálogo fictício entre os dois autores) as categorias de super-homem e falso *self*, além do tema da criatividade. Tanto Nietzsche quanto Winnicott diferenciavam criatividade de expressão artística e buscaram, cada um ao seu modo, demonstrar como períodos de paz necessitam de períodos de guerra e que a criatividade participaria de todos os campos da vida do homem:

Para ser livre e criativo é preciso eleger um inimigo passível de admiração e estar sempre à caça dele e de seus vários disfarces. Mais ainda, é preciso reconhecer tal inimigo em si mesmo para aí fazer sua guerra particular, uma guerra sem fim, em que a paz não seja duradoura, somente um breve armistício (JORDÃO, 2007, p. 121).

Outro estudo bastante interessante já citado anteriormente foi realizado por Izhaki (2005; 2007), onde a autora busca rastrear possíveis influências do filósofo e matemático Whitehead no pensamento winnicottiano, principalmente na fase final do seu pensamento. Para tanto, vale-se da discussão winnicottiana sobre o ambiente e suas relações com o *self*. Izhaki (op. cit) afirma que o caráter anticartesiano da filosofia de Whitehead e seu interesse pelos estudos dos processos e do transiente pode ter se apresentado como precursor do último Winnicott, sobretudo o de “O brincar e a realidade” (1971/1975).

A interlocução buscada por Izhaki se nutre da concepção de precursor defendida pelo poeta Jorge Luiz Borges: “No vocabulário crítico, a palavra – precursor – é indispensável. Cada escritor cria seus precursores. Seu trabalho modifica nossa concepção de passado como há de modificar o futuro (BORGES, apud IZHAKI, 2007, p. 92). Esta opção por Borges não é novidade na epistemologia psicanalítica. Como Freud optou pela metapsicologia em sua teorização, outros estudiosos do discurso

psicanalítico se ancoram em escritores como referencial discursivo²⁶ e metodológico. Divide seu estudo em três partes: “Whitehead enquanto precursor de Winnicott”, “Da valorização do meio ambiente à ênfase relacional” e “Meio ambiente e *self*: uma leitura coligada a Whitehead”. A relevância do estudo de Izhaki, que pese o relativo desconhecimento da obra de Whitehead entre nós (não há obra traduzida em português), apresentou solidamente o papel do interlocutor na obra de um pensador original e sua originalidade é sempre dialética e paradoxalmente atravessada pelos discursos do seu tempo.

Winnicott e James (ORTEGA, 2007), e Winnicott e Dewey (SALEM, 2007), vão tentar um diálogo entre Winnicott e o pragmatismo, notadamente pelas noções de *self*, confiança e hábito. Sabe-se que tanto em James quanto em Dewey, tem-se uma influência do darwinismo (também compartilhada por Georg Mead, amigo pessoal e interlocutor de Dewey), assim como Winnicott, que comentava que Darwin costumava ser sua xícara de chá desde a adolescência (WINNICOTT, 1994). Em comum aos trabalhos, vemos os autores se esforçarem em alinhar Winnicott com uma filosofia da ação e preocupados com as conseqüências ambientais do ambiente no *self*:

Dewey e Winnicott, por exemplo, além de terem sido explicitamente influenciados pelo naturalismo de Darwin, compartilham a importância conferida à interação entre o organismo e o ambiente na produção da subjetividade, um modelo de mente baseada na ação e uma noção de experiência que rompe com o enquadre psicológico tradicional (SALEM, 2007, p. 170).

A pesquisa de Salem (op. cit) é teórico-bibliográfica e busca através da descrição e análise dos conceitos uma interlocução entre os autores. Neste ínterim, descreve analiticamente a trajetória da noção de confiança em Winnicott, “da gestação à reprodução da confiança”, reafirmando a tese winnicottiana do papel do *holding*, *handling*, apresentação de objetos e da posterior necessidade de afastamento da criança em relação à mãe para desenvolver sua independência e exercer sua criatividade. Com relação à Dewey, ressalta o cultivo da esperança e do fator ambiental contingente na constituição da subjetividade, sobretudo como um ataque aos dualismos e às

²⁶ Rouanet (1986) se ampara na proposição de Walter Benjamin quanto ao papel do narrador, assim como outros estudos tem adotado a posição bakhtiniana sobre a polifonia e a dialogia.

concepções metafísicas em filosofia. A intenção do filósofo em descrever um mundo fixo, acaba por conduzi-lo a noções a-históricas e absolutas, calcadas em fundamentos sólidos e inquestionáveis. Segundo Salem (ibid), o esforço de Dewey foi no sentido da substituição da busca da certeza pelo cultivo da esperança, e para tal, atribuiu à filosofia uma tarefa de capacitação do homem cotidiano, não apenas de descrição, mas resguardando um projeto ético, de mudança das condições de vida²⁷.

Para Dewey (apud SALEM, 2007), a criatividade é uma das formas de expressão da ação que, pensada em um *continuum*, tem no pólo oposto o hábito: “Dewey descreveu o hábito como uma força conservadora que permite a incorporação de novos padrões e princípios da ação transformadora sobre o ambiente” (ibid, p. 182). Ora, aqui temos uma importante aproximação com a noção winnicottiana de criatividade e independência, pois, longe de proposições metafísicas para estas expressões, Winnicott (1975) vai relacioná-las com a noção de *dependência* e cuidados maternos nas suas origens. Sem dependência (equivalente à força conservadora proposta por Dewey) não há integração e sem integração não há *ego* e evolução para a independência. Mais um paradoxo na obra de Winnicott. Por fim, ressalta o pesquisador que é possível estabelecer uma aproximação entre as noções de hábito e confiança, pois a formação dos hábitos encontra-se associada à gestação da confiança. Assim como o hábito, a confiança teria a capacidade de reduzir a complexidade das situações, construindo atalhos (ou heurísticas), reduzindo a utilização das funções mais complexas da consciência. Como já apontamos, em Winnicott a confiança se conquista na dependência que caminha para a independência.

Na filosofia e psicologia de James, também encontramos influência do naturalismo darwiniano com relação à indissociabilidade entre hábito e evolução, ação e vida mental. Em sua vasta e criteriosa pesquisa, Ortega (2003/2007) lembra que James relaciona a experiência ao interesse, numa redução que lembra a realizada na fenomenologia. Assim, James (1899 apud ORTEGA, 2003), manteria sua concepção de sujeito da ação amparada no elemento mental (interesse), mas não metafísico (experiência). Em seu estudo, Ortega (ibid) traçou uma linha de aproximação entre James e Winnicott a partir da *continuidade de ser*. Neste território, James se opôs a

²⁷ Impossível não lembrarmos das conferências e palestras proferidas por Winnicott durante a Segunda Guerra Mundial e seu esforço na evacuação das crianças londrinas durante a ocupação nazista. Também vale lembrar da influência de Dewey no “Manifesto dos pioneiros da educação nova” em 1932.

qualquer intelectualismo na tentativa de explicar a vida, que esta é uma condição de ato e experiência, não redutível ao pensamento (faz severas críticas à Bergson): “[...] as unidades reais de nossa vida imediatamente sentida são diferentes das unidades nas quais se sustenta a lógica intelectualizada e com as quais faz os seus cálculos [...] unicamente, a vida pode ensinar a lição” (JAMES apud ORTEGA, 2007, p. 148). Já em Winnicott (1971/1975) é conhecida a forma como elabora sua noção de espaço potencial como território “livre” e um local de “repouso” da vida mental: “[...] trata-se de uma área intermediária da experiência, um lugar de repouso para o indivíduo engajado na tarefa humana perpétua de manter a realidade interna e externa separada e no entanto inter-relacionada” (WINNICOTT, 1975, p. 02-13).

Ainda na coletânea organizada por Bezerra Jr e Ortega (2007) encontramos interlocuções de Winnicott com o pensamento do filósofo Daniel Dennett (FERREIRA, 2007), onde a autora expõe as concepções de *self* dos autores, dando ênfase ao aspecto relacional e interativo do *self* externalizado, apontando que em Winnicott temos um *self* centrado na experiência corporal, enquanto em Dennett temos um *self* narrativo.

Também é dedicado espaço para as interlocuções entre Winnicott e Merleau-Ponty. Bezerra Jr (2007) e Graña (2003; 2007), vão se dedicar à aproximação conceitual entre os autores. Bezerra Jr escreve:

[...] qualquer leitor familiarizado com a psicanálise de Winnicott que se debruce sobre os escritos fenomenológicos de Merleau-Ponty é inevitavelmente tomado pela impressão de que o trabalho de ambos teria emergido de uma intensa troca de idéias e de uma influência recíproca, tamanhas são as ressonâncias e afinidades entre os dois (BEZERRA JR, 2007, p. 35).

A descrição que Merleau-Ponty faz do *ser vivente* e no papel da ação na constituição do eu, abandonando a dicotomia inter-externo, mente e corpo, se aproxima da insatisfação winnicottiana com os pilares da teoria freudiana e kleiniana, basicamente triangulares. Winnicott desde cedo percebeu, graças a sua atividade pediátrica, que os bebês experienciam algo muito intenso desde cedo e não em termos interpessoais (como o Édipo), mas que necessitam da relação ambiental para amadurecerem e estarem aptos para a relação objetual. Também é comum à fenomenologia merleau-pontyana o interesse

pelo corpo e sua base na organização do hábito e do *self*, além da dimensão pré-reflexiva na vida subjetiva.

Para além das diferenças, Bezerra Jr (2007) quer alinhar as semelhanças e destaca quatro delas:

- importância atribuída à relação primordial do ser vivo com o mundo, em Winnicott. Isso se expressaria na sua concepção de natureza humana e, em Merleau-Ponty, no seu *Lebenswelt* ou “o mundo da vida”. Para esses autores a experiência contém uma dimensão pré-reflexiva e a subjetividade se origina num plano aquém da significação compartilhada. O ser humano não é cultural na sua origem, mas ao mesmo tempo, não vive sem a cultura.

- ênfase no pré-subjetivo ou pré-reflexivo, mas não há dualismo, e sim um *continuum* entre matéria vida e significação: “[...] o mundo que habitamos não pode ser compreendido apenas como ambiente físico, vital ou cultural vistos separadamente, e sim como um campo que emerge do entrelaçamento que a ação do corpo promove entre eles.” (BEZERRA JR, 2007, p. 59).

- a indissociabilidade da vida psíquica e da experiência corporal: aqui temos uma aproximação entre os conceitos de psicossoma em Winnicott e de corpo-sujeito em Merleau-Ponty. Pensados como unidade, corpo e mente seriam divididos apenas no exercício de *logos* ou de *pathos*, mas na experiência imediata são unívocos, sendo decompostos na ação de pensar.

- a ação do corpo como fonte da experiência de si e do mundo: o corpo como premissa da ação em termos winnicottianos se expressa no *gesto espontâneo*, pois para Winnicott o pior da vida é não conseguir um sentido para ela, é não ser *percebido*. Já em Merleau-Ponty, na percepção expressamos não uma representação duplicada no mundo interno do que seria o externo, mas a percepção seria um modo de situar-nos ativamente no mundo. Por fim, a maior contribuição dos dois pensadores e ponto de intersecção entre seus pensamentos é a noção de fenômenos transicionais e espaço potencial em Winnicott e de reversibilidade e quiasma em Merleau-Ponty. Elas localizam a subjetividade no espaço e tempo, no *continuum* da vida, no paradoxo das fronteiras corporais, mentais e culturais, na ilusão e na criatividade. A compreensão destes espaços desenha fronteiras móveis, que segundo Bezerra Jr (2007) abrem

caminhos para a compreensão dos complexos dilemas que os estudiosos da subjetividade têm-se deparado na contemporaneidade.

Na esteira fenomenológica, mas agora a partir de outro grande pensador desta corrente, Loparic (2008) apresenta a defesa da mudança paradigmática da psicanálise para se manter viva como discurso sobre o funcionamento mental e comportamental humano. Com o advento das neurociências e da consolidação da psicologia cognitiva a psicanálise passa a ser amplamente questionada, notadamente sua metapsicologia. Diante disso, Loparic (op.cit) questiona a opção conservadora (Lacan, Deleuze, Derrida, Ogden), de diferentes matizes que não conseguem definir se a psicanálise deve ser incluída no rol das ciências ou da literatura, o que num futuro próximo pode relegá-la às práticas subsidiárias de novos paradigmas teóricos e clínicos. Também apresenta a opção assimilativa, aceita por alguns psicanalistas ao buscarem interlocuções com a psicologia cognitiva e a neurociência – Mark Solms (2004; 1998) e Imbasciati (2005) estão entre estes psicanalistas. Diante deste cenário, Loparic (2008) assim como Dias (2003) vão propor uma leitura aproximada entre Winnicott e Heidegger.

Conhecendo a fundo as críticas de Heidegger direcionadas à Freud, Loparic (ibid) desloca o problema epistemológico da psicanálise para o estudo da teoria do amadurecimento emocional winnicotiano. Para Loparic (2006), o pensamento de Winnicott se enquadra nos requisitos heideggerianos de uma ciência daseinsanalítica do homem, e tal ciência deve possuir duas características guia, não ser *objetificante* e *determinista*. Ainda segundo a tese de Loparic, a psicanálise winnicotiana substitui a teoria da sexualidade freudiana pela teoria do amadurecimento emocional. A prova desta tese, a do não determinismo de Winnicott, o autor expressa na seguinte passagem:

Enquanto cresce, o ser humano move-se para a frente impulsionado pela *necessidade* de continuar a ser, e por todas as outras necessidades que decorrem dessa necessidade fundamental, que também pertencem à essência do homem, principalmente a de ser um si-mesmo independente. Nenhuma dessas necessidades pode ser encontrada em outro lugar, exceto na natureza humana (LOPARIC, 2006, p. 02, itálicos do autor).

E segue com outra passagem, justificando a leitura heideggeriana da psicanálise de Winnicott:

Poderia, pois, parecer que os dois primeiros itens do paradigma de Winnicott – sua generalização–guia e seu modelo filosófico do homem – seriam capazes de passar pela avaliação crítica do ponto de vista de Heidegger. Acredito também, além do mais, que Heidegger pode ser utilizado para alcançarmos um entendimento mais preciso e uma articulação melhor da moldura conceitual da obra de Winnicott tomada como um todo, questão essa que ainda desafia muitos de seus leitores (LOPARIC, 2006, p. 02).

A leitura de Loparic é conhecida há pelo menos 20 anos no cenário psicanalítico (LOPARIC, 1991) e encontra opositores (MEZAN 1991; 1998), mas sem dúvida ela deve ser levada em consideração e debatida a partir das matrizes epistemológicas que sustentam a psicanálise e as ciências humanas. Vindo da Filosofia, Loparic foi professor de lógica e filosofia da ciência na Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), até chegar na psicanálise, e atualmente exerce função de presidente/fundador da Sociedade Brasileira de Psicanálise Winnicottiana. O cerne de sua produção está na insistência de atribuir ao pensamento de Winnicott uma ruptura paradigmática na psicanálise, nos moldes propostos por Kuhn (1978).

Por fim, vamos comentar duas teses que se propõe a realizar interlocuções com Winnicott: a primeira entre Winnicott e Piaget (SCHOR, 2009) e a segunda entre Winnicott e Vygotsky (CONTI, 2010).

Schor (ibid) escreveu sua dissertação que intitula-se “Da onipotência ao universo dos possíveis: aspectos da travessia humana em Winnicott e Piaget” (2009), na qual procurou entender como as teorias winnicottiana e piagetiana desenham um quadro no qual o desenvolvimento do ser humano é referenciado de forma epistemológica (Piaget) e ontológica (Winnicott), contribuindo para o entendimento da estruturação da subjetividade. Objetivou investigar os pontos de cruzamentos entre os autores a partir da maneira como ambos entendem o processo de objetivação e subjetivação humana desde o nascimento. Se desde o início não há *eu*, como este se constrói? Como se objetiva? Schor encontra respostas para estas perguntas na análise teórica transversal das teorias de desenvolvimento de Piaget e Winnicott, principalmente na interlocução dos conceitos de realidade, experiência e adaptação.

Já a tese de Conti (2010) foi defendida no final de 2010, disponibilizada no portal de teses da CAPES em 2011 e intitula-se “O papel do outro na constituição do psiquismo: um tema e duas abordagens em dialogia”. A autora busca compreender as dificuldades de aprendizagem a partir de uma matriz de alteridade, do papel do *outro* no psiquismo humano. Para dar conta deste objetivo geral, elege as teorias de Winnicott, Vygotsky e Bakhtin como norteadoras. Clicia de Conti é psicanalista clínica, ex-professora de educação infantil e seu olhar está voltado para as crianças neste início de escolarização, inclusive com a apresentação de dois estudos de caso. Minha surpresa é com a semelhança dos nossos temas, impossíveis de serem verificados com antecedência por conta da simultaneidade dos doutorados (ingressei em dezembro de 2008 na área de Concentração Psicologia e Sociedade e ela em janeiro de 2007 na área de Educação). Procurarei demonstrar as diferenças entre os trabalhos que caracterizam a existência das teses.

Inicialmente a autora justifica seu trabalho a partir da diversidade de casos que envolvem dificuldades de aprendizagem na clínica contemporânea e nas consultorias que oferece às escolas. Ela mesma, ex-professora, já se deparava com tais problemas e sempre se indagava com o papel da alteridade nesses fenômenos. Assim posta, suas dúvidas evoluem para um projeto de pesquisa onde resgata o papel do outro na formação do psiquismo, portanto, da alteridade. Para realizar tal diálogo, elege Bakhtin e seus conceitos de dialogia e polifonia como interlocutores metodológicos, promovendo uma interessante discussão conceitual no cenário da educação infantil. Divide a tese em seis capítulos: Introdução e aportes metodológicos; Vigotski: a constituição do psiquismo e o papel do outro/Vigotski e a psicanálise; Aportes psicanalíticos para as alusões ao papel do outro; O outro na origem do EU: estudos de caso; O papel constitutivo do educador; e Constituição psíquica da criança: de sujeitos de necessidades a sujeito de direitos.

Em seu trabalho, Conti (2010) atribui bastante ênfase a crítica de Vigotski direcionada à psicanálise e à consolidação da psicanálise na URSS até 1930, passando pela forma como a alteridade é problematizada nas escolas psicanalíticas. Por fim, discute a situação da educação infantil e como uma teoria da alteridade pode interferir no conhecimento que se tem da criança nesta fase de escolarização. Conti (ibid.) apresenta objetivos diferentes dos propostos nesta tese, pois em nossa pesquisa

objetivamos explorar a noção de intersubjetividade nas teorias de Vigotski e Winnicott a partir das suas concepções de zona de desenvolvimento proximal e espaço potencial/fenômenos transicionais, como estes espaços surgem na infância e se consolidam na brincadeira infantil, local de excelência de seus desenvolvimentos. Explorando as teorias do jogo infantil de Vigotski e Winnicott procuramos por uma teoria da subjetividade inseparável da intersubjetividade. Para concluirmos nossa intenção, procuramos apoio metodológico na Epistemologia Qualitativa proposta por Gonzalez Rey, nos valendo do seu conceito de zonas de sentido. Para corroborar as diferenças entre nosso trabalho e o de Conti, reiteramos que a pesquisadora não enuncia em sua tese a ZDP, tão pouco se debruça sobre as concepções de jogo dos autores supracitados.

4.4 A concepção De Winnicott sobre o brincar e a experiência cultural

Aqui vamos nos debruçar sobre os fenômenos transicionais e um dos seus desdobramentos na cultura: o brincar. Para Winnicott o brincar é consequência da evolução da dependência absoluta para a relativa e da integração psicossomática. Vimos nas seções anteriores como a teoria winnicottiana vai compreender o ser humano em integração com o ambiente que o acolhe, somente no processo de ser cuidado o bebê poderá seguir na marcha em direção ao amadurecimento emocional, sem o cuidado ambiental, a sensação de continuum e a ilusão da onipotência não se constroem, levando o bebê a erguer defesas psicóticas ou construir um falso self. As funções maternas se constituem no holding, handling e apresentação dos objetos, estes vão incluir a apresentação do mundo em pequenas doses, ou dentro da capacidade suportada pelo ego do bebê.

Os fenômenos transicionais fazem parte do início das relações objetais da criança e ocorrem dentro de um espaço denominado por Winnicott de potencial. No espaço potencial, temos uma relação com um objeto, denominado de objeto transicional, que tem funções específicas no amadurecimento emocional, ele é o primeiro substituto da figura materna e dá início a uma série de funções psíquicas (egóicas) que incluem o manejo de objetos e a evolução do estágio de dependência rumo a independência. Em “O brincar e a realidade”, sua obra mais madura, Winnicott desenvolveu conceitualmente o problema da relação objetal e do brincar em vários capítulos que vão

abarcam também o problema da criatividade²⁸. 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 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. Nas palavras do próprio Winnicott (1975a), o objeto transicional deve ter as seguintes características:

1. O bebê assume direitos sobre o objeto e concordamos com esse assumir [...]
2. O objeto é afetuosamente acariciado, bem como excitadamente amado e mutilado.
3. Ele **nunca** deve mudar, amenos que seja mudado pelo bebê.
4. Deve sobreviver ao amar instintual, ao odiar também e à agressividade pura, se esta for uma característica.
5. Contudo, deve parecer ao bebê que lhe dá calor, ou que se move, ou que possui textura, vitalidade ou realidade próprias.
6. Ele é oriundo do exterior, segundo nosso ponto de vista, mas não o é, segundo o ponto de vista do bebê. Tampouco provém de dentro, não é uma alucinação.
7. Seu destino é permitir que seja **gradativamente descatexizado**, de maneira que, com o curso dos anos, se torne não tanto esquecido, mas relegado ao limbo.

O que Winnicott quer nos dizer com essa breve explicação é que na saúde, o objeto transicional deve ser esquecido, porque ele se torna difuso nos bens e objetos culturais incorporados pelo sujeito ao longo da vida. Ele chamava esse espaço entre o

²⁸ Já em 1951 publica “Objetos Transicionais e fenômenos transicionais”, texto que reescreverá em 1967, inserindo algumas notas e publicando no livro *o brincar e a realidade*.

indivíduo e a cultura de “campo cultural”, tudo que é mantido pela tradição, o que é compartilhado por dois indivíduos, não importando se é um símbolo religioso ou um artefato artístico: “meu tema se amplia para o do brincar, da criatividade, e apreciação artísticas, do sentimento religioso, do sonhar, e também do fetichismo, do mentir, do furtar, a origem e a perda do sentimento afetivo, o vício em drogas, o talismã dos rituais obsessivos, etc”. Ao apresentar o imenso campo de estudos dos fenômenos transicionais, Winnicott também abre espaço para uma nova concepção em psicopatologia e compreensão dos estados borderlines ou limites. Em “o brincar” ele nos apresenta alguns exemplos de psicopatologia no uso de objetos, que por não apresentarem relação direta com os nossos objetivos, deixaremos de lado neste trabalho, mas que se torna necessária sua menção neste capítulo para os leitores menos iniciados na obra winnicottiana.

Os fenômenos transicionais se apresentam como intersubjetivos pelo fato de sua natureza e desenvolvimento ser intrinsecamente dependentes da forma como o bebê é cuidado, acariciado e na sua capacidade egóica ser testada na relação com a figura materna. Winnicott deixa claro que não pode existir *eu* sem um *nós*, e retoma a noção de espelho evocada por Lacan (que sabemos ser devota de seu professor Wallon): “no desenvolvimento emocional individual, o precursor do espelho é o rosto da mãe” (WINNICOTT, 1975b, p. 153). Winnicott apresenta a função ambiental, como já escrevemos anteriormente, como relacionada ao segurar, ao manejar e a apresentação de objetos. Estas funções envolvem a maturação pessoal do bebê como consequência, lembrando que em Winnicott maturação significa “integração”²⁹, o que o afasta dos teóricos desenvolvimentistas maturacionistas, como Gesell, por exemplo.

Ao longo da sua obra, Winnicott vai caminhando cada vez mais para uma explicação do funcionamento psicológico centrado na criatividade e nesta descrição, o brincar é parte fundamental. Este trata-se de uma das heranças dos fenômenos transicionais, é fonte de exploração corporal, caminho para a integração psicossomática e a utilização de objetos. Mas Winnicott muitas vezes oscila, principalmente nos escritos até a década de 1950, entre os termos brinquedo e brincadeira (WINNICOTT, 1975; 1994). Lembrando que o objeto transicional é uma **possessão**, e por conta disso é

²⁹ “O bebê pode reagir a essas provisões ambientais, mas o resultado, nele, é uma maturação pessoal máxima. Pela palavra ‘maturação’, nessa fase pretendo incluir os diversos significados da palavra ‘integração’, bem como o inter-relacionamento psicossomático e a relação de objeto” (WINNICOTT, 1975, p.154).

anterior ao simbolismo e à construção do objeto interno, a atividade de brincar deve envolver algum tipo de prazer corporal na manipulação de objetos. Aqui, Winnicott vai considerar o brincar uma atividade desenvolvida por bebês em processo de integração e rumo à independência, diferentemente do jogo de papéis estudado por Vygotsky e que nos debruçaremos mais adiante. Este brincar é produzido na área intermediária que habita todo ser humano saudável, esta área de experiência pode ser um alívio para as inúmeras tensões geradas pelo conflito entre o mundo interno e o externo: “Esta área intermediária está em continuidade direta com a área do brincar da criança pequena que ‘se perde’ no brincar” (WINNICOTT, 1975a, p.29).

Quando escreve sobre o brincar, o autor o diferencia do substantivo brincadeira. Quando lemos a obra “O brincar e a realidade”, vemos uma necessidade de Winnicott diferenciar sua teoria e prática analítica das escolas que o rodeavam naquele período. Ele sempre temeu a ortodoxia e talvez por isso, já nos primeiros capítulos faz questão de situar os estudos psicanalíticos sobre o brincar, na verdade como estudos sobre a brincadeira. Se brincar é verbo, isso implica numa **ação** do sujeito sobre o meio, já quando falamos em brincadeira, corremos o risco – de acordo com Winnicott – de assujeitarmos a criança à interpretação psicanalítica. Por isso, seu esforço em enxergar no brincar uma coisa em si, independente do uso que a criança faz do objeto durante o ato, ela está agindo de forma criativa, não cabendo interpretações invasivas sobre o ato:

[...] na teoria total da personalidade, o psicanalista tem estado mais ocupado com a utilização do conteúdo da brincadeira do que em olhar a criança que brinca e escrever sobre o brincar como uma coisa em si.[...] O significado do brincar adquiriu novo colorido para mim a partir de meus estudos sobre os fenômenos transicionais, remontando-os em todos os seus sutis desenvolvimentos, desde o emprego primitivo de um objeto ou técnica transicional, aos estádios supremos da capacidade de um ser humano para a experiência cultural (WINNICOTT, 1975c, p.62).

Antes de amadurecer sua teoria do jogo, Winnicott (1980) escrevera: “naturalmente, as ideias que são próprias dos momentos de excitação formam a base para o brinquedo e para os sonhos” (Winnicott 1980, p.39), esta seria sua 1º fase do pensamento sobre o brincar. Já em “O brincar e a realidade” sua posição se afasta de certo sensualismo, definindo o brincar em termos mais de experiência que de sensações,

experiência vivenciada no espaço que não é subjetivo, nem somente objetivo, mas precário. Utilizando-se de exemplos clínicos, o autor nos apresenta a concepção de que se a excitação instintual proveniente da manipulação corporal se intensifica, ela acaba por interromper o brincar. Este satisfaz, mas a ansiedade e a excitação corporal intensa ameaçam constantemente o brincar³⁰, pois o que importa à criança de até dois anos quando brinca é seu estado de alheamento, ela está imersa num espaço que não admite interrupções ou invasões internas. Pensando neste estado psicológico, Winnicott afirma que jamais podemos solicitar à criança que nos diga se o objeto transicional foi criado por ela ou dado por alguém, devemos aceitar esse paradoxo (dialético?) de um objeto pertencer a um espaço “entre” o subjetivo e o objetivo.

Em seguida, precisamos tentar descrever a evolução do brincar na criança, essa tarefa é feita pelo próprio Winnicott (1975) e retomada por vários estudiosos de sua obra (GRAÑA 2007; DA ROSA; 2002; DIAS, 2007). O entendimento de que o brincar está inserido numa teoria geral do amadurecimento é fundamental para a compreensão de nossa tese e a possibilidade de compreendermos a subjetividade enquanto intersubjetividade. Na evolução psicológica de um ser humano, Winnicott insere momentos de profunda ligação do bebê com o ambiente facilitador, ou como gostava de enunciar, “o caminho que vai da dependência absoluta à independência”. Em dois textos dedicados à teorização do brincar (1975a e 1975c), enuncia 11 teses sobre o tema, numa visão mais clara de sua origem, seu desenvolvimento e posterior evolução.

O crescimento deve levar ao estabelecimento do espaço potencial, mas apenas se forem obedecidas algumas condições ambientais favoráveis, assim o indivíduo pode experimentar a zona intermediária e desfrutar do brincar como criatividade.

³⁰ Ver exemplos clínicos dados pelo autor em Winnicott (1975, p.70-76).

CAPÍTULO V

Diálogos possíveis entre Vygotsky e Winnicott

Seguindo a proposta da Epistemologia Qualitativa (REY, 2005), o dado da pesquisa não é uma entidade separada da subjetividade do pesquisador, esta gera um sentido subjetivo do material analisado. Este “sentido” encontramos nos momentos de construção do fenômeno estudado a partir de zonas de sentido. Estas zonas são construções teórico-metodológicas produzidas pela tarefa de decodificação do material e guiadas por uma perspectiva epistemológica, dialética-qualitativa, em nosso caso. Assim, podemos construir uma zona de sentido tensionada pelo diálogo entre Vygotsky e Winnicott acerca da posição do bebê como dependente e inseparável do meio em que vive. Nos quadros 1 e 2 procuramos facilitar o trabalho de identificação conceitual dos autores e os possíveis indicadores de sentido/núcleos de significação, que ao final formarão a zona de sentido.

5.1 – As críticas de Vygotsky à psicanálise de Freud

A crítica de Vygotsky à psicanálise deve ser contextualizada em diferentes momentos, pois sua própria leitura acerca da psicanálise foi se modificando no período compreendido entre 1924 e 1934. Quando se remete à psicanálise, Vygotsky fala, sobretudo, de textos freudianos escritos até 1925. Tais textos foram lhe apresentados inicialmente por Luria e demais psicanalistas russos que faziam formação na Alemanha e acabavam por traduzir as obras de Freud, Abraham e Adler para o russo. Mas além destes autores conhecidos parcialmente, Vygotsky também estudou Jung (sua obra ainda como psicanalista) e outros psiquiatras como Pierre Janet e Bleuler. Este interesse se revelou já no fim de sua vida, quando Vygotsky estudou mais profundamente temas de Psicopatologia e Psicologia Clínica, obra esta inacabada que se completava em seus escritos acerca da teoria das emoções.

A influência da psicanálise nos estudos de Vygotsky é de difícil demarcação, e como quase tudo que cerca a figura do psicólogo russo, bastante discutível. Pesquisadores como Rey (2003), Leiman (1992) e Solms (2004) visualizam uma marca freudiana no interesse de Vygotsky pelo estudo das emoções e sua influência no funcionamento da consciência, mas apontam para a não concordância de Vygotsky com o pansexualismo defendido por Freud. Vygotsky, na época de seu interesse pela

defectologia, também entrou em contato com a teoria do Complexo de Inferioridade, de Alfred Adler, ex-colaborador de Freud.

Conforme sugerem Van der Veer e Valsiner (2001), para situar a interpretação que Vygotsky 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 Luria e Bakhtin.³¹ 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.

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, Vygotsky 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”, Vygotsky fala sobre “A Psicologia da Arte nos escritos de Freud”.

A busca de Vygotsky 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 Vygotsky 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 Vygotsky, 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”

³¹ O Professor Dr. Gustavo Adolfo Ramos (PPI/UEM) comenta que, em conversa com o falecido psicanalista francês, Jean Laplanche (1924-2012), este lhe afirmou que muitos psicanalistas russos, Luria principalmente, haviam feito formação analítica com a psicanalista judia Sabina Spielrein (1885-1942), assim como Jean Piaget (1896-1980). Spielrein foi responsável, juntamente com Vera Schmidt, pela implantação de escolas terapêuticas para crianças, os “jardins brancos” e influenciou dezenas de psicólogos infantis.

(FREUD, 1995), 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. Se levarmos essa leitura ao limite do nosso conceito de intersubjetividade existiria em Winnicott uma posição diferenciada da freudiana e a interpretação de Vygotsky não poderia se estender a toda a psicanálise, mas apenas à Freud.

Para o pensamento de Vygotsky, 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. Mas como dissemos no início deste capítulo, a atitude de Vygotsky com relação à psicanálise foi se alterando na medida em que aprofundava sua investigação metodológica sobre a Psicologia, como neste trecho escrito em 1925 que trata do prefácio da obra “Além do Princípio do Prazer” para a edição russa:

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 (VYGOTSKY, 1925/1994, p. 16).

Dois anos depois, em 1927 já não demonstrava a mesma esperança:

[...] en sus trabajos “prácticos” el psicoanálisis muestra sus tendencias profundamente estáticas y no dinámicas,

conservadoras, antidialéticas e antihistóricas. Reduce los procesos psíquicos superiores - individuales y coletivos - 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, 1991, p. 299-300, destaque do autor).

Vygotsky 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, 1991, p. 300-301).

Em relação à insolubilidade da questão psíquico-biológico, Vygotsky afirma que sendo a *psiquê* concebida pela psicologia dialética como um complexo processo, todo conceito deveria partir da compreensão da unidade dos fenômenos psíquicos e fisiológicos. Analisando a *psiquê*, então, dentro dessa complexidade, Vygotsky (1996, p. 108) 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. Para Vygotsky, do ponto 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.

Conforme apontamos no capítulo III, a investigação psicanalítica contemporânea tem apresentado novos resultados acerca da determinação ambiental e cultural na constituição do psiquismo, sobretudo os que pesquisam a partir da teoria de Winnicott. Tais pesquisadores, como Fulgêncio (2008), vem apontar para significativas mudanças paradigmáticas empreendidas por Winnicott:

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 Vygotsky na elaboração de sua teoria e nos textos em que apresenta suas críticas à psicanálise. Daí a necessidade de contextualizarmos nosso trabalho no plano da revisão paradigmática que a obra de Winnicott propõe, deslocando o eixo do humano como um aparelho psíquico, para uma dimensão existencial da condição humana, marcada, sobretudo, pela presença do *outro* em seu desenvolvimento psíquico.

5.2 – Zona de desenvolvimento proximal, espaço potencial e fenômenos transicionais: em busca das zonas de sentido

Lave e Wenger (1996) argumentam que a definição de ZDP sofreu alterações ao longo da obra de Vygotsky e, principalmente, por interpretações diversas na divulgação ocidental da obra vygotskyana. Estes autores dividem os desdobramentos conceituais em dois tipos: a ZDP como “andaime” e como “societal”. A primeira forma de conceituação é aquela que temos mais acesso, a que faz uma distinção entre o apoio para o desempenho inicial de tarefas e o desempenho subsequente sem assistência. A

segunda, do tipo societal definem ZDP como a distância entre as ações diárias dos indivíduos e a forma historicamente nova da atividade societal que pode ser coletivamente gerada.

O jogo infantil estaria, a nosso ver, primeiramente no nível societal e posteriormente no nível de andaime. O conceito de jogo se aplica a uma infinidade de ações, significados e comportamentos, por isso, entendemos que ele pode ser “societal” quando introduz a criança no universo dos papéis sociais, ou pode ser “andaime” quando a auxilia na aquisição da língua escrita ou no domínio de um movimento controlado.

Enquanto a ZDP é um conceito observável mais facilmente em qualquer nível de desenvolvimento, o de espaço potencial é inferido como produto cultural. Winnicott via uma espécie de *continuum* entre os fenômenos transicionais, a arte, a religião e a cultura. Criaremos aqui uma Zona de Sentido entre os conceitos de meio, fenômenos transicionais e zona de desenvolvimento proximal, passando pelas concepções de símbolo e significado nos respectivos autores.

Para Vygotsky, o controle do comportamento não é de natureza apenas interna ou externa, ele depende da ferramenta psicológica, que de acordo com a “lei genética do desenvolvimento”, é fundamental para a concepção vygotskyana de elo psicossocial. Nas palavras de Vygotsky, esse estímulo (o signo) tem função de reversibilidade na consciência, transferindo a função psicológica para planos mais elevados e baseando o autocontrole em estímulos inicialmente externos (sociais). Aqui temos um modelo para pensar o jogo infantil e sua função ético-política, pois quando uma criança brinca de herói de desenho animado, professora, policial, ladrão ou vilão, está buscando uma dentre várias possibilidades de identificação com o mundo que a circunda.

Analisando de perto a concepção de jogo de sua escola histórico-cultural, Vygotsky cria uma forma metodológica integrada à sua concepção dialética, isso o faz superar a dimensão instrumento-para-resultado em direção ao instrumento-e-resultado. No seu estudo acerca do significado do brinquedo e jogo (VYGOTSKY, 1984), avalia que a brincadeira se configura como a zona de desenvolvimento proximal da infância. A ZDP, mais que uma unidade conceitual, é um conceito psicológico revolucionário. Nem Vygotsky conseguiu formulá-lo de maneira clara, bem como sua utilização pelos cientistas. Ao buscar romper com a simples descrição do desenvolvimento real das

crianças, ele nos chama a atenção para a relação entre ensino (instrução) e aprendizado (desenvolvimento), ou para nosso compromisso como adultos e educadores com a constituição subjetiva de todas as crianças, independente de seu nível intelectual ou classe social.

O estado de desenvolvimento nunca é definido somente pelo que está maduro. Se o jardineiro decidir avaliar somente os frutos maduros ou colhidos da macieira, não poderá determinar o estado do seu pomar. As árvores em amadurecimento também devem ser levadas em consideração. O psicólogo não deve limitar sua análise a funções que já amadureceram. Deve considerar aquelas que estão em processo de amadurecimento. Se quiser avaliar plenamente o estado do desenvolvimento da criança, o psicólogo deve considerar não somente o nível atual de desenvolvimento, mas a zona de desenvolvimento proximal. (VYGOTSKY, 2008, p.404).

Vygotsky identificou duas perspectivas na análise da relação entre desenvolvimento e aprendizagem: a separatista e a de identidade. Na primeira, temos aquela clássica tese que dominou a psicologia em seu início como ciência, a de que a aprendizagem depende do nível de desenvolvimento interno da criança, aquela seria uma espécie de “consumidora” dos produtos do desenvolvimento, usando-os e aplicando-os às circunstâncias da vida. No segundo grupo, o de identidade, vê a aprendizagem e o desenvolvimento como essencialmente idênticos, ou como queria Thorndike, (*apud* VYGOTSKY, 1984), o desenvolvimento mental seria nada mais que a acumulação gradual de reflexos condicionados.

Buscando uma terceira alternativa ao problema, Vygotsky viu na psicologia de Koffka um caminho, embora descritivo e não explanador, para propor sua concepção do problema. Dizia que a aprendizagem produz sim mudanças estruturais no desenvolvimento, não se limitando a seguir seus rastros, puxando o desenvolvimento para frente. Provar essa concepção foi a meta de Vygotsky nos últimos anos da sua vida, e o conceito de ZDP surgiu naturalmente de suas reflexões e experimentos psicológicos.

A relação entre conceitos espontâneos e científicos é uma forma encontrada por Vygotsky para explicitar o impacto da aprendizagem no desenvolvimento, e como a criança aprende a dirigir sua atenção conscientemente a um objeto. O que caracteriza a aprendizagem dos conceitos científicos é que eles são aprendidos na relação com os adultos, notadamente na escola. A escola amplia a forma de a criança perceber o que

fala e pensa, dando a este conteúdo o conceito. Durante a evolução do jogo infantil, podemos notar a premente capacidade da criança de, primeiramente se orientar ao objeto da brincadeira como um ente físico (manipulação aleatória de brinquedos) em direção à orientação objeto-ação-representação do jogo simbólico ou protagonizado.

Numa analogia podemos pensar a relação entre a brincadeira de exercícios e o jogo educativo em associação com as noções vygotskianas de conhecimento espontâneo e científico: enquanto na brincadeira de exercício temos uma relação do objeto para o conceito (um chocalho ou bola pode ser o “bo” ou “Ca”), no jogo de damas temos o conceito (bispo, cavalo) sem relação direta com o real bispo ou cavalo, ou seja, o objeto. Se podemos falar numa ontogênese conceitual, temos que pensar que a criança em desenvolvimento sofre o efeito de tais consequências como um todo, por isso Vygotsky reitera o papel da brincadeira no desenvolvimento, como uma típica ZDP da infância. A educação se aproveita da evolução da brincadeira espontânea para transformá-la em educativa, pensando estar utilizando uma ação corriqueira para um fim superior. Tal uso da brincadeira com finalidade educativa é criticado por Brougère (1997), mas reforçada por outros estudiosos (BOMTEMPO, 2003; WAJSKOP, 1998; ELKONIN, 1999), pois ela seria na psicogênese uma forma de interferir no desenvolvimento, por via da aprendizagem. A criança “aprenderia” as regras de convivência moral, os princípios matemáticos, as regras da língua, a história humana, as fórmulas da química e da física brincando de alquimista, professora, d. Pedro I etc.

Entendemos que não foi por acaso que Vygotsky escreveu seu trabalho sobre o jogo e o brinquedo próximo do artigo que enuncia a ZDP como instrumento conceitual para pensar a interação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para ele, o jogo está para o desenvolvimento, como para a aprendizagem, diferindo na maneira de se colocar a relação entre ação e significado. Vygotsky defende a ideia que no jogo de papéis a criança inverte a relação entre ação e significado, o que prova que a atividade mais desenvolvida pela criança, nem sempre é a atividade que impulsiona seu desenvolvimento. A brincadeira não deve ser observada apenas como um motor de desenvolvimento cognitivo, os que assim a definem formam apenas um retrato “intelectualizado e pedante do brincar” (VYGOTSKY, 1984, p.132), mas deve ser observada do ponto de vista afetivo, volitivo e subjetivo. Aqui temos uma importante aproximação com Winnicott: o brincar nasce de uma motivação, desejo e afeto e se

desdobra em significados que preenchem uma situação de desfavorecimento da criança com os objetos sociais que a rodeiam.

Ao analisarem o brincar como uma coisa em si, tanto Vygotsky quanto Winnicott, abrem em seus campos de estudo uma representação de criança-meio, ou seja, o que denominamos de interno ou externo em psicanálise deve ser pensado como objeto de transição, a partir das pesquisas winnicottianas. Em comparação à concepção vygotskyana, a criança **deseja o que lhe falta**, e o que lhe falta está no seu campo relacional - volição e motivação são ativadas pelo meio social.

Voltando ao tema do brincar como ZDP, a que “desejos” se refere Vygotsky? Os desejos irrealizáveis que surgem entre dois e cinco anos na criança pré-escolar. Tais desejos irrealizáveis (como ser mãe de um bebê, dirigir um automóvel, cozinhar e construir um prédio) são substituídos pela duplicação imaginária da realidade a que a criança pertence. Assim escreve: “A raiz das restrições situacionais sobre uma criança situa-se no aspecto principal da consciência característica da primeira infância: a união de motivações e percepção” (VYGOTSKY, 1984, p.127). Descrever e compreender a evolução desta ligação, relacionando-a com o significado, é tarefa primordial na discussão brincar-ZDP. A situação imaginária que determina o brincar é acompanhada pela evolução das regras na sua condução, pois não existe brincadeira que não tenha regras e situação imaginária, mas sim jogos em que uma situação é explícita e outra implícita.

A principal contribuição de jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil é que eles conduzem a criança cada vez mais para situações de autocontrole, ou seja, ajudam a criança a controlar seus próprios comportamentos em relação a si mesma e aos outros que a cercam. Ao contrário do que prega a psicologia romântica do brincar, a criança não está livre para fantasiar o que bem entender (o famoso “mundo da fantasia”), mas está sempre determinada pelas relações sociais que a cercam e que, por conseguinte, lhe fornecem as bases concretas para sua fantasia. Este é um importante paradoxo da brincadeira em Vygotsky, ao mesmo tempo em que a brincadeira emancipa a criança da situação real, ela o faz restringindo seu campo de fantasia às experiências reais e concretas a que ela está sujeita.

Se a criança enfrenta coerção nas relações sociais, a própria brincadeira também lhe impõe restrições, através das regras implícitas ou explícitas da brincadeira, como nessa passagem:

[...] o brincar dá a criança uma forma nova de desejos [regras]. Ensina-a a desejar relacionando seus desejos a um *eu* fictício, a seu papel no jogo e suas regras. Desse modo, as maiores conquistas da criança são possíveis no brincar, conquistas que amanhã se tornarão seu nível básico de ação real e moralidade (VYGOTSKY, 1984, p.125).

Encontramos no conceito winnicottiano de transicionalidade um importante análogo ao que Vygotsky escreve, pois para Winnicott, o brincar também se desenvolve sob um paradoxo, o de que não é um fenômeno nem interno nem externo, mas interpsicológico. Como já apontado anteriormente, Winnicott difere brincar de brincadeira, em que a primeira é uma condição existencial que demanda um lugar e um tempo. Brincar é viver uma experiência relacional, não apenas jogar com regras, mas, sobretudo, com o corpo.

Vygotsky, quando fala de brincar, parece remeter ao conceito winnicottiano de brincadeira, mas se diferencia dos demais estudiosos do tema ao inserir a relevância da volição e da afetividade, ou seja, vê na brincadeira um tipo de experiência centrada na humanização via internalização do mundo pela criança. Se este autor localiza a brincadeira como uma ZDP, Winnicott a localiza no espaço potencial, tal espaço é criado na relação do bebê com a mãe a partir da confiança daquele. Portanto, é um lugar socialmente marcado pela experiência, não é algo natural ou instintivo.

Esta zona de sentido que buscamos entre os autores se faz no aspecto relacional do acontecer humano, acontecer que em Vygotsky é marcado pela presença do outro significativo, legítimo representante da cultura. Como primeira marca deste humano, Vygotsky cita o “gesto de apontar” como representando a lei genética do desenvolvimento humano mediado por símbolos e que culmina na internalização semiótica. O gesto de apontar é a origem de comportamentos e representações simbólicas, uma chave para entender os homens e a evolução das suas capacidades. O autor russo cita a própria evolução metodológica que ele e seu grupo de colaboradores empreenderam na tentativa de analisar a origem e desenvolvimento das funções psicológicas. Seguindo esse raciocínio, a capacidade de comunicação humana teria sua

origem no gesto de apontar, que deve ser analisado como processo, não como objeto isolado; sua análise deve ser explicativa ao invés de descritiva; e se adequar à concepção da presença de comportamentos “fossilizados” na consciência humana.

Segundo Vygotsky (1984), a tentativa da criança menor de um ano de alcançar um objeto com as mãos (tocá-lo), é interpretada pelo adulto como pedido de ajuda para completar a tarefa, o adulto interpreta que o bebê quer o objeto para si. Os membros mais experientes da cultura vão gradativamente fornecendo à criança instrumentos de socialização que lhe permitem sair de uma atividade prática, motora, para cada vez mais ir se regulando por representações simbólicas. O motor é designado socialmente, esperamos e interpretamos os movimentos do bebê desde muito cedo e esta comunidade simbólica que vai circunscrever as possibilidades e limites do desenvolvimento infantil. Neste sentido, jogos, brinquedos e brincadeiras são assim designados pelo adulto que observa o comportamento infantil. A criança não “sabe” que brinca ao manipular o chocalho ou brinquedo, ela simplesmente o manipula, mas desde muito cedo vai aprendendo a designar sua ação baseada na comunicação dos adultos e demais indivíduos (inclusive outras crianças). Assim, o brincar da criança no primeiro ano de vida é fundamental para desencadear seu desenvolvimento cultural, ponto compartilhado por Winnicott e sobre o qual nos debruçaremos melhor agora.

Partiremos da análise que Vygotsky e Winnicott fazem do primeiro ano de vida e a partir daí estabelecer aproximações entre seus pontos de vista acerca do brincar e da relação intersubjetiva que o sustenta. Iniciamos com a análise de um dos últimos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky antes de morrer (VYGOTSKY, 1987) e comentado por Elkonin (2012), que afirma a intenção de Vygotsky em empreender uma análise da periodização do desenvolvimento psicológico. Concomitantemente, vamos apresentar as observações de Winnicott acerca do mesmo período de vida, para assim, propormos unidades de significação entre os fenômenos transicionais e a zona de desenvolvimento proximal, formando a Zona de Sentido.

Durante o primeiro ano de vida e ao longo dos cinco aos sete anos, a criança aprende a dominar sua conduta e regular sua comunicação com os adultos por meio da linguagem. Tal processo vai da imitação à internalização, sempre amparada por outros indivíduos, ou seja, ela sai de uma indiferenciação para uma diferenciação. Tal ponto de vista é compartilhado por demais autores (WALLON, 1942; WINNICOTT, 1983;

LACAN, 1998), que por diferentes conceitos (simulacro em Wallon; espelho em Lacan; dependência em Winnicott), vão defender uma interlocução corporal-subjetiva na forma de manipulação e cuidado com o bebê, responsável por alimentar um ego primitivo em direção ao amadurecimento. Vygotsky (1987) afirma que o desenvolvimento se dá entrelaçando as duas histórias humanas, a filogenética e a ontogenética, por um lado, nascemos com uma série de funções biológicas elementares e sobre elas vão se desenvolver as funções superiores, frutos da internalização e das relações sociais. Como o primeiro ano de vida é fortemente marcado pelas aquisições filogenéticas, é natural que os pesquisadores do início do século XX vissem o desenvolvimento posterior apenas como desdobramentos destas funções naturais. Já mostramos na seção anterior que Vygotsky vai considerar o problema da idade a partir de uma noção dialética. Portanto, este é marcado por momentos de estabilidade entrelaçado por conflitos e rupturas, não admitindo as denominadas concepções botânicas de desenvolvimento, tampouco as provenientes de teorias de reforçamento.

A criança é cuidada por alguém desde o nascimento e este ato marca todo o desenvolvimento psicológico do bebê ao longo do primeiro ano. Mas o meio externo não é visto por Vygotsky como separado, mas como uma força que exerce sobre a criança uma pressão, forçando uma maneira objetiva de pensar. A lactância é vista por Vygotsky como um período de dependência máxima dos adultos, cada movimento do bebê é cuidadosamente observado, completado e interrogado pelo “outro”. Este período é marcado pela contradição entre a dependência plena (Winnicott diria “absoluta”) e a falta de comunicação verbal: “Para a atividade da criança existe só um caminho rumo ao mundo exterior, e este se realiza apenas através de outra pessoa” (VYGOTSKY, 1987, p. 196). A amamentação é vista como uma forma rica de interações sociais, marcadas por ritmos emocionais, sentimentais e corporais. As emoções convertidas em sentimentos socialmente aprendidos vão dando o ritmo de vida para o bebê que desde cedo começa a ser engajado na cultura a qual pertence. Questões como a forma de amamentar, períodos, a quem cabe esta função, assim como as formas culturais de dar banho e todo o restante dos cuidados, são culturalmente marcadas. Enquanto a mãe ou outra figura amamenta pode cantarolar, conversar e sorrir, estas interações vão sendo percebidas pelo bebê e moldando sua resposta ao ambiente de maneira rítmica e complementar.

Ampliando para os primeiros jogos da criança, podemos entender que um simples jogo de “dar e pegar”, muito comum nas mais diversas culturas, se constrói na relação do bebê com a mãe. Ela é, segundo Vygotsky, o primeiro espelho do bebê e não há dúvida que assim pensando, só podemos adquirir uma noção de si mesmo pelo outro. Somente a partir da integração recíproca e complementar das atividades é que a criança pode construir esquemas cooperativos com outras pessoas - como o esconde-esconde - em que um adulto se esconde e quando aparece o bebê reage sorrindo.

Winnicott (1975b) enuncia o momento descrito por Vygotsky de maneira semelhante e procurando uma zona de sentido entre eles vemos a relevância do meio ambiente³² no processo de espelhamento. Sobre isso nos diz Winnicott: “O enunciado puro é este: nas primeiras fases do desenvolvimento emocional do bebê humano, um papel vital é desempenhado pelo meio ambiente, que, de fato, o bebê ainda não separou de si mesmo” (WINNICOTT, 1975b, p. 153). Para Winnicott, o bebê precisa se separar do mundo exterior gradativamente, num processo que vai até a relação objetal e que varia de criança para criança e de meio para meio. Sua clássica frase “não existe tal coisa chamada bebê” (WINNICOTT, 1990, p.40), nos remete para sua concepção relacional de sujeito. Se não houver função materna, a tarefa desenvolvimental do bebê se torna incompleta ou muito prejudicada. Winnicott apresenta um esquema sucinto para a função ambiental no início de vida: segurar, manejar e apresentar objetos. As duas primeiras se referem ao diálogo tônico do adulto com o bebê, ele precisar ser seguro com confiança sob risco de desenvolver angústia e insegurança, pois seu corpo ainda não está unificado numa psiquê-soma ou esquema corporal, ele é um agregado de sensações dispersas e presentificadas, alternadas (como nos momentos de quietude e fome).

Tanto para Vygotsky quanto para Winnicott, o bebê não está pronto ao nascer, seus esquemas e estruturas iniciais desde muito cedo dependem de um contato e uma interação plena com os demais membros da cultura para amadurecer. Aplicando o método de Vygotsky, vemos que um comportamento ou estrutura deve ser compreendido na sua gênese enquanto processo, não como produto ou objeto. O bebê vygotskyano e winnicottiano carrega as marcas do humano a cada novo passo de

³² Já apresentamos nos capítulos III e IV as concepções de meio nos dois autores, tal conceito envolve o meio físico, cultural e psíquico do bebê e da mãe ou cuidador.

desenvolvimento ou maturação. Winnicott considera maturação como um amplo aspecto de integrações oriundas do inter-relacionamento psicossomático e a relação de objeto (WINNICOTT, 1975a e 1975b).

Não se trata, como afirma Vygotsky (1999), da psicologia revelar o eterno infantil, mas o historicamente infantil. Para tal empreitada, precisamos de um arcabouço teórico e metodológico que considere a dupla natureza humana e acreditamos que os conceitos winnicottianos de dependência absoluta, independência relativa e rumos à independência, caracterizam conceitos plásticos que se adéquam a períodos históricos variados. O mesmo se apresenta com a visão de Vygotsky e sua escola (notadamente Daniil Elkonin), que vão elaborar uma teoria da periodização a partir dos conceitos de atividade, superação e significação: “[...] devemos renunciar a todas as tentativas de classificar as idades por sintomas e passar, como fizeram a seu tempo outras ciências, a uma periodização baseada na essência interna do processo estudado” (VYGOTSKI, 1987, p.253). Cada idade apresenta uma estrutura própria com uma formação central dividida em linhas centrais e acessórias. Na mudança de períodos (idades), as linhas centrais numa fase se tornam acessórias na próxima e as que eram acessórias da próxima se tornam agora centrais, com outros comportamentos ou funções, servindo de acessórios. Por exemplo, nos dois primeiros anos de vida, Vygotsky identifica a percepção como linha central (dominante) no desenvolvimento da criança. Esta percepção, mais sensório-motora, adotaria a linguagem verbal como linha acessória, mas rapidamente na fase seguinte, ela se torna central na formação da idade. Crianças que brincam manipulando objetos podem iniciar sua classificação por cores, tamanho e forma. Tal comportamento subsidiará outras funções que estão em fase de maturação, mas ainda não podem dominar o comportamento infantil. O que caracteriza a mudança de uma formação é a situação social de desenvolvimento, termo cunhado por Vygotsky para explicar como a personalidade muda totalmente, pois a mudança é estrutural, não parcial ou fragmentada.

A alternância de períodos estáveis e críticos é o aspecto fundamental na periodização proposta por Vygotsky e depois analisada por Elkonin (2012). Baseando-se na dialética de Hegel e Marx, Vygotsky defende que o acúmulo de aspectos quantitativos leva a emergência de uma crise repentina, fazendo o novo aparecer subitamente e contraditoriamente. São muitos os exemplos deste fenômeno: a aquisição

da fala, a evolução da marcha, a alfabetização, o controle esfínteriano, entre outros. É comum o adulto dizer “começou a falar de uma hora para outra”, “até ontem não lia nada, hoje começou a ler”, “há uma semana não fazia xixi na cama, hoje voltou a fazê-lo”; uma leitura precipitada destes fenômenos os colocaria na esfera puramente evolutiva, mas Vygotsky os via do ponto de vista revolucionário. Assim, nas suas conferências de 1933 e 1934 vai postular um esquema inacabado da periodização do desenvolvimento: crise pós-natal; primeiro ano de vida; crise do primeiro ano; primeira infância; crise dos três anos; idade pré-escolar; crise dos sete anos; idade escolar; crise dos 13 anos; puberdade e crise dos 17 anos.

Logo após o parto inicia-se a idade pós-natal, marcada pela fusão entre sensação e afeto, com duração aproximada de um mês. Nesse período, o bebê está centrado na separação biológica da mãe convertendo sua existência em individual. Está presente a indistinção de objetos sociais e físicos além da passividade motora do recém-nascido (podem dormir até 16h/dia nas primeiras 2 semanas). Citando a evolução da teoria psicológica acerca do desenvolvimento nos três primeiros anos de vida (e sua consequente dependência da relação interpessoal), Elkonin (2012) aponta:

Em anos recentes, pesquisa conduzida por M. I. Lisina e seus associados convincentemente demonstrou que os bebês têm uma forma especial de atividade comunicativa, atividade que é de natureza diretamente emocional. A animação que aparece durante o terceiro mês de vida do bebê e que formalmente foi considerada uma simples reação ao adulto (o estímulo mais forte e mais complexo) é, na realidade, uma atividade complexa com o objetivo de fazer contato com o adulto e empregando seus próprios meios especiais. É importante notar o fato de que essa ação aparece muito antes de a criança começar a manipular objetos ou antes que o ato de prensão tenha sido formado. [...] Essas e outras investigações têm mostrado que um déficit no contato emocional (e, em toda probabilidade, um excesso de tal contato) exerce uma influência decisiva no desenvolvimento mental nesse período (ELKONIN, 2012, p.14).

Se tomarmos a **dependência** como uma Zona de Sentido entre Vygotsky (e seus seguidores) e Winnicott, veremos que o bebê não pode existir como sujeito sem a troca emocional com um “outro” significativo. Aqui encontramos uma aproximação com o pensamento winnicottiano:

[...] um bebê é segurado, satisfatoriamente manejado e, isso aceito, é-lhe apresentado um objeto de tal modo, que sua experiência legítima de onipotência não seja violada. O resultado pode ser que o bebê seja capaz de usar o objeto e sentir-se como se esse objeto fosse um objeto subjetivo, criado por ele” (WINNICOTT, 1975, p.154).

Em outro trabalho, voltado ao tema da saúde-doença psíquica, aproxima-se das pesquisas citadas por Elkonin:

[...] saúde é maturidade emocional, maturidade de acordo com a idade, (...) doença mental tem subjacente, uma detenção da mesma, os distúrbios mentais são conciliações entre a imaturidade do indivíduo e reações sociais reais, tanto apoiadoras como retaliadoras (WINNICOTT, 1990, p.200).

Winnicott atribui à experiência primitiva valor diferente de Vygotsky, pois como psicanalista enxerga um ego antes da experiência de organização, um ego corporal. Desenvolve uma concepção interessante sobre o papel da mãe e da família, uma função do tipo especular, em que o bebê enxerga a si mesmo quando olha para a mãe ou em outros termos, aquilo com que ela se parece está relacionado com o que ela vê no bebê. Essas trocas, que Wallon denominava de diálogo tônico, são a base da tranquilidade e segurança necessárias para o bebê investir afeto em si espelhado no “Outro”, portanto na alteridade. Quando a figura materna tem um rosto enrijecido, fixo ou agressivo veementemente, o bebê percebe aquilo como externo, não como algo criado subjetivamente, tendo como consequência o estabelecimento primeiro da percepção ao invés da apercepção. Para Winnicott, a criatividade vivida na experiência de existir, de ter um corpo, depende do estabelecimento desta apercepção, caso contrário a patologia se estabelecerá como reação negativa a espelhos, o desvio do olhar quando encarado, dificultando a própria organização do *eu*. Isto se dá porque no início do desenvolvimento o ambiente faz parte do bebê, não há diferenciação entre ele e o mundo, eu e não-eu.

Voltando a Vygotsky (1987) e Elkonin (2012), a situação social de desenvolvimento do bebê entre um e três meses de vida é caracterizada por uma crescente relação e interesse pelo mundo externo, quando iniciam as respostas de sorriso diante do rosto e voz humana, de choro quando ouve outro bebê chorando, ou seja,

situações sociais, não mais respostas filogenéticas, mas derivadas do ambiente em que ela está posicionada. Durante o primeiro ano de vida, Vygotsky (*idem*) identifica os períodos de passividade, interesse receptivo e interesse ativo na relação da criança com seu meio social, sendo a afetividade o processo central na interação entre sensação e motricidade. Tal como identificado por Winnicott, tais períodos marcam a passagem da passividade à atividade, da dependência absoluta à independência.

Façamos agora outra zona de sentido entre os autores, comparando as fases apontadas por eles e gerando núcleos de significação (GONZALEZ REY, 2002), que nos apontarão as zonas de sentido/aproximação:

Quadro 1: PRIMEIRO ANO DE VIDA EM VYGOTSKY E WINNICOTT

Vygotsky	Winnicott	Indicadores de sentido
passividade - “Durante mucho tiempo, el niño sigue siendo un ser biológicamente dependiente en sus principales funciones vitales”. (VYGOTSKY, 1987, p.187).	dependência absoluta - “no começo o bebê é o ambiente e o ambiente é o bebê” (WINNICOTT, 2005, p. 60).	- dependência inicial e unidade inseparável criança-meio; - críticos do naturalismo e espontaneísmo; - desenvolvimento/amadurecimento de capacidades psicológicas mediadas pelos indivíduos cuidadores; - principio de alteridade.
interesse receptivo	dependência relativa	
interesse ativo	rumo à independência	

Para Winnicott, o indivíduo tem uma longa jornada até se tornar independente, que começa nos primeiros dias, semanas e meses na relação com a figura materna. Esta dependência não é percebida pelos indivíduos do senso comum, que acreditam que o bebê existe como separado, mas do ponto de vista do mesmo não existe um EU, ele será conquistado a partir da saída do estado de dependência absoluta e entrada na

dependência relativa. Tal conquista só é possível se houver um ambiente facilitador, que nos dizeres de Winnicott, é a “mãe suficientemente boa”. Vygotsky compactua com essa ideia winnicottiana, assim como seus colaboradores, e aqui podemos observar uma zona de sentido, na forma como problematizam a indissociabilidade criança-meio, esta é a mais significativa para o desenvolvimento da capacidade de brincar e imaginar.

Apontamos três citações para demonstrar a zona de sentido **dependência**:

[...] 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, 1988, p.208).

Teorizando sobre o mesmo período, escreve Vygotsky (1987, p.187):

El desarrollo del niño empieza por el acto crítico del nacimiento y la edad crítica que le sigue, que se denomina postnatal. En el momento del parto, el niño se separa físicamente de la madre, pero, debido a una serie de circunstancias, en este momento no se produce todavía su apartamiento biológico de ella. Durante mucho tiempo, el niño sigue siendo un ser biológicamente dependiente en sus principales funciones vitales. A lo largo de ese período, la actividad y la propia existencia del niño tienen un carácter tan peculiar que este mero hecho permite considerar el período postnatal como una edad especial, dotada de todos los rasgos distintivos de la edad crítica.

Continuando seu argumento sobre a especificidade da vida pós-natal, continua:

Hay dos momentos que debemos señalar en esa formación nueva: la vida es inherente al niño ya en el período del desarrollo embrional, lo nuevo que surge en el período postnatal es que esa vida se convierte en existencia individual, se separa del organismo en cuyo seno fue engendrada y, como toda existencia individual del ser humano, está inmersa en la vida social de las personas que le rodean. Este es el primer momento. El segundo consiste en que esa vida individual por ser la primera forma de existencia del niño, la más primitiva socialmente es, al mismo tiempo, psíquica, ya que sólo la vida psíquica puede ser parte de la vida social de las personas que rodean al niño. (VYGOTSKI, 1987, p.190).

E para finalizar esta zona de sentido, outra citação de Winnicott já usada no capítulo III e que se torna pertinente, pois forma um interessante indicador com as palavras de Vygotsky acima citadas:

Existem pesquisadores que não conseguem conceber um processo de amadurecimento em que o bebê, já no início, é um ser capaz de experiências e que a qualidade dessas experiências **depende do encontro com o ambiente facilitador**. Tendo em vista que existem, de fato, bebês, e até recém-nascidos, muito difíceis, não resta a esses pesquisadores outra alternativa que não a de postular uma constituição paranóide (WINNICOTT, 1988, p. 172 [negrito nosso]).

Nos debruçaremos agora a tratar de outra importante Zona de Sentido entre os autores, o da formação do jogo infantil na sua profunda determinação intersubjetiva. Para tal, apresentamos abaixo pontos importantes sobre os conceitos mais intersubjetivos de Vygotsky e Winnicott:

Quadro 2: INDICADORES DE SENTIDO

WINNICOTT	INDICADORES	VYGOTSKY
Fenômenos transicionais.	- unidade indivíduo-ambiente; - situação social de desenvolvimento;	Zona de desenvolvimento proximal.
objeto transicional: Na relação com o objeto transicional, o bebê passa do controle onipotente (mágico) para o controle pela manipulação (envolvendo o erotismo muscular e o prazer de coordenação);	- o estudo da criança na indissociabilidade com a cultura; - desejos irrealizáveis, volição como fonte do brincar; - brincar é fruto da experiência de sucesso do objeto transicional e do início do funcionamento numa terceira zona, intermediária que permite a criatividade e a experiência de <i>ser</i> . Por isso ela é mãe do jogo que Vygotsky analisa, sem eles não há como a criança	Instrumento: a natureza da ação com os objetos, pelo menos no começo de sua formação em idade precoce, é ambivalente.
Experiência simbólica.		Signo.
Relações objetais.		Funções psicológicas superiores.
Brinquedo e brincadeira.		

	experienciar “tendências irrealizáveis”. - exercícios elementares para operar com coisas; - passagem da fantasia à manipulação de objetos.	
--	--	--

Seguindo a asserção vygotskyana de que o homem é um agregado de relações sociais incorporadas num indivíduo (pessoa social), temos que a brincadeira e o jogo são comportamentos sociais, aprendidos na longa convivência da criança com seu meio. Esta noção faz com que Vygotsky enxergue na brincadeira uma típica ZDP da infância, o processo pelo qual ela passaria de um indivíduo guiado pelas ações motoras e sensoriais, para ações mediadas por signos, internalizadas pelo processo denominado “Lei genética do desenvolvimento social”. Vejamos algumas passagens do autor sobre o assunto:

Certamente ninguém jamais encontrou uma criança com menos de 3 anos de idade que quisesse fazer alguma coisa dali a alguns dias, no futuro. Entretanto, na idade pré-escolar surge uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizadas de imediato. Acredito que, se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis (VYGOSTKY, 1984, p.122).

Na transição dos três anos a criança experiencia uma crise com relação à satisfação dos desejos imediatos. No estágio anterior, ela poderia ser facilmente tranquilizada bastando trocar sua ação distraíndo-a com um novo objeto ou situação. A partir do período designado por Vygotsky e Elkonin de pré-escolar, essa ação de transferência imediata já não basta para acalmar a criança, cabendo a ela envolver-se num mundo imaginário, ilusório. Sua ação começa a ser guiada não mais pela situação imediata, objeto físico, mas pelo significado da ação introduzido via imaginação. A criança opera uma ação significativa mediada pelos adultos da sua convivência e pelos objetos culturais que tem a se dispor³³: “Para resolver esta tensão, a criança em idade

³³ Não é objeto do presente trabalho desenvolver a noção de cultura lúdica proposta por Gilles Brougere (1995), mas este é um importante conceito a ser futuramente posto em zona de sentido com as propostas de Vygotsky.

pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário [...] e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VYGOTSKY, 1984, p. 122).

Já para Winnicott, brincar e brincadeira são coisas diferentes. Enquanto o primeiro é uma experiência de ser no tempo e no espaço, a segunda se refere à manipulação de objetos. O estudo do brincar é inseparável da discussão winnicottiana sobre a unidade indivíduo-ambiente, sendo ele uma condição para a saúde e desenvolvimento criativo do indivíduo. Só se pode brincar quando o indivíduo habita a terceira via de experiência, o espaço potencial (habitado pelo objeto transicional), este é uma condição para o amadurecimento e se completa com o espaço subjetivo e a realidade compartilhada. Sobre isso, escreve:

[...] posso agora reenunciar o que estou tentando transmitir. Desejo afastar a atenção da seqüência psicanálise, psicoterapia, material da brincadeira, brincar, e propor tudo isso novamente, **ao inverso**. Em outros termos, é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde; o brincar conduz a relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros. (WINNICOTT 1975, p. 63).

O brincar só se desenvolve a partir do uso e desaparecimento do objeto transicional. Este objeto é enunciado por Winnicott como maneira de demonstrar a existência de um espaço intermediário entre a realidade interna e externa, que, por conseguinte, só é conquistado quando o ambiente cuida adequadamente do bebê – *holding e handling*. 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 conjugação 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.

Por se tratar de uma pesquisa conceitual-teórica, não podemos escapar da conceitualização empregada pelos autores, que deve ser destacada em primeiro plano, para a formação das nossas zonas de sentido. Sendo assim, em seu estudo clássico acerca dos objetos e fenômenos transicionais Winnicott escreve:

Introduzi os termos “objetos e fenômenos transicionais” para designar a área intermediária de experiência, entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetado, entre o desconhecimento primário de dívida e o reconhecimento desta (diga “Bigado”) (WINNICOTT, 1975, p.14).

A área intermediária se caracteriza por uma experimentação, ela não é simplesmente pensada (subjetivamente) tampouco percebida (objetivamente), mas se configura na continuidade da vivência de ser e existir como sujeito imbricado, amalgamado e preso a teias interpessoais mediadas pelos afetos. Vygotsky também se preocupa em enunciar uma teoria que credite ao ser humano tal vivência e ironiza as teorias associacionistas ou comportamentalistas que fragmentam a vida humana. A vivência (*perejevânie*) foi uma categoria explorada na última fase da sua vida e acreditamos que sua experiência com a teoria estética e literária o influenciou nesse caminho. Vários estudos são feitos contemporaneamente sobre essa categoria e destacamos aqui a tese de Toassa (2009):

Havendo atividade cerebral humana, qualquer que seja o grau de emotividade, haverá vivência; embora cada vivência seja marcada pela atividade mais intensa desta ou daquela função psíquica. Pensamento e emoção se integram na vivência, não mais se opondo. As vivências inscrevem-se numa temporalidade de fatos que se estendem no passado, presente e futuro da vida psicológica. Na teoria histórico-cultural propriamente dita, toda função psíquica superior tem uma face vivencial – ao lado de sua ação no mundo, e tanto as partes como o todo da consciência podem ser generalizadas pela linguagem que se imiscuiu no seu processo de constituição. (TOASSA, 2009, p. 28)

A área intermediária é criada na ilusão de onipotência do bebê (que não diferencia a realidade interna da externa) e na conseguinte “falha ambiental” que torna o princípio da realidade desfusionado, se ainda não existe o mundo externo como uma

entidade percebida pelo bebê externamente, podemos falar na posse de um “não-eu” que determina a saída (dentro das capacidades de defesa do bebê) da dependência absoluta e a entrada na dependência relativa. Como nos lembra Outeiral (s/d), a mãe winnicottiana - em estado de preocupação materna primária - conjuntamente com seu bebê “criam” um espaço transicional, espaço paradoxal e superposto que pode ser representado na Figura 01:

FG 1: ESPAÇO POTENCIAL



Fonte: Outeiral (s/d), Disponível em: www.joseouteiral.com.br/artigos Acesso em 20-12-2012

Acreditamos que a mãe suficientemente boa, integrante do conceito de ambiente facilitador, possa ser formulada de maneira vygotskyana como uma impulsionadora de ZDP em estado primitivo do desenvolvimento infantil. Nossa tarefa como profissionais que lidam com crianças é desdobrar aquilo que apregoa Winnicott sobre a função materna na constituição psíquica, qual seja, pôr o objeto ali onde a criança não espera, permitindo que viva a experiência de onipotência de haver criado o objeto, para ao fim, designar tais objetos através das palavras, da linguagem. Winnicott (1951) deixa claro que não é o objeto em si que é transicional, mas o uso que a criança faz dele e enumera suas qualidades:

- a) o objeto transicional representa o seio ou o objeto da primeira possessão;
- b) o objeto transicional precede o teste de realidade estabelecido;

- c) na relação com o objeto transicional, o bebê passa do controle onipotente (mágico) para o controle pela manipulação (envolvendo o erotismo muscular e o prazer de coordenação);
- d) o objeto transicional pode acabar por se transformar num objeto de fetiche e assim persistir como uma característica da vida sexual adulta;
- e) o objeto transicional pode, pela organização anal-erótica, representar fezes (mas não é por esse motivo que pode tornar-se mal cheiroso e não ser lavado);
- f) o bebê assume direitos sobre o objeto e concordamos com isso;
- g) ele nunca deve mudar, a menos que seja pelo bebê;
- h) deve parecer ao bebê que lhe dá calor, ou que se move, ou que possui textura, enfim, que dê a impressão de ter vida própria;
- i) ele é oriundo do exterior apenas do nosso ponto de vista, do observador externo, pois para o bebê trata-se de uma criação intersubjetiva, ele o percebe como seu e não-seu, conforme representam as Figuras 1 e 2.

FG's 1 e 2:



Fonte: FG1: Moura (2008); FG 2: Disponível em: www.peanuts.com, Acesso em: 10 de julho de 2013.

j) como última característica, argumenta Winnicott que o objeto transicional deve ser gradativamente desinvestido de afeto, de maneira que ao longo dos anos se torne difuso, não necessariamente esquecido.

Esse desinvestimento é, para Winnicott, fundamental, pois o objeto transicional não é reprimido, não vai para “dentro” do indivíduo, simplesmente perde o significado

diante da difusão dos fenômenos na cultura e o maior exemplo é quando se torna percebido por duas pessoas em comum (amor, religião, arte etc). Este espaço intermediário que se torna difuso pode ser compreendido através da noção vygotskyana de socialização, expressa na Lei Genética do Desenvolvimento Cultural, quando Vygotsky afirma que toda função aparece pelo menos duas vezes na história do indivíduo: primeiro é uma ação entre duas pessoas, depois é individual. Esta asserção está enraizada na concepção de história adotada por Vygotsky, ela é antítese e síntese de várias linhas históricas que se encontram na história de cada função psicológica.

Na ontogenia do jogo infantil, Elkonin (1998) aponta que uma plena explicação do seu surgimento e desenvolvimento só pode ser alcançada quando a criança domina a preensão, a concentração no objeto e evolui de movimentos aleatórios para coordenados. Identifica que o desenvolvimento sensorial antecipa-se ao dos movimentos das mãos, fato que Winnicott também destaca sob o nome de “integração”. Enquanto a criança apalpa o mundo ao seu redor, desenvolve o sistema tátil e transforma sua palma da mão numa espécie de receptor (ELKONIN, 1998, p.208). Por fim, a formação do ato de agarrar é consequência da concentração da criança na visão do objeto. A análise de Elkonin se diferencia de outras, principalmente a de Gesell (1990), na medida em que não enxerga nesta evolução um ato natural, mas como decorrência da convivência da criança com os adultos, que lhe dão os objetos e direcionam seu comportamento:

Os adultos que se ocupam de uma criança frequentemente não se dão conta de que lhe oferecem, no completo sentido da palavra, exercícios conjuntos para formar o movimento preênsil; o adulto suscita a concentração no objeto, coloca-o a uma distância na qual a criança começa dirigindo a mão para ele e afasta-o, obrigando a criança a estirar-se na direção dele. (ELKONIN, 1998, p. 210).

A importância dos adultos é tamanha, que na mudança do ato de preensão para os reiterativos, “o centro é o adulto” e se não houver uma evolução pedagógica na organização e direcionamento dos tipos de movimento, este estagna, fazendo com que os bebês fiquem horas apenas repetindo o reflexo de sucção e a oscilação monótona do corpo. O papel da novidade é gerador de desenvolvimento, que já no quinto mês de vida, pode-se observar no bebê seu impulso de conhecer (Winnicott denomina este de

impulso epistemofílico), produzindo novos movimentos de exploração. Que fique claro neste momento que Elkonin não considera este conjunto de movimentos reiterativos e de orientação para o novo como jogo, mas os denomina de “exercícios elementares para operar com coisas”. Entretanto, este conjunto de ações se torna imprescindível para o desenvolvimento ulterior do jogo e demais atividades da criança, mas estas necessitam de uma reordenação da sua relação com o adulto.

Ao término do primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta dá lugar à comunicação emocional indireta, centrada na relação “criança-ações com objetos-adulto” (*Ibidem*, p.214). Podemos agregar este indicador com as características atribuídas por Winnicott ao objeto transicional e estabelecer uma espécie de “zona de transição” entre as formas de comunicação. Para Winnicott, os objetos e fenômenos transicionais são fundamentais para estabelecer a ponte entre a existência individual e a coletiva, o experienciar criativo. Também é fundamental a vivência transicional para a saída da dependência absoluta e entrada na dependência relativa:

Não obstante, *de saída*, a adaptação precisa ser quase exata e, a menos que assim seja, não é possível ao bebê começar a desenvolver a capacidade de experimentar uma relação com a realidade externa ou mesmo formar uma concepção dessa realidade (WINNICOTT, 1975, p.26).

Acreditamos que a característica número 3 dos objetos transicionais, apontada por nós na p. 138, “a passagem do objeto no plano da fantasia para o plano da manipulação”, vá ao encontro do observado por Elkonin e seus colaboradores.

5.3. *Simbolismo e brincar*

A relação com objetos é de fundamental importância no estudo do jogo e do brincar, promovendo possíveis diálogos entre Vygotsky e Winnicott, mas também contradições em pontos específicos. Para Winnicott (1975a), a capacidade de simbolização por parte do bebê se manifesta num período anterior ao adotado por Vygotsky e Elkonin. Sobre a relação entre simbolismo e objeto transicional, escreve Winnicott:

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

Nesta passagem, Winnicott não valoriza o conceito de simbolismo pela transferência de significado do objeto, mas sua realidade. Aqui temos uma aproximação, pois Winnicott não cai na tentação de Melanie Klein de atribuir características muito primitivas ao objeto, ponto de apoio às pesquisas de Vygotsky e Elkonin, que enxergam neste período uma série de coordenações visuomotoras promovidas pelos adultos e ampliadas de sistema em sistema a partir da integração consciente cada vez maior empreendida pela linguagem.

O ambiente é que sustenta a possibilidade de emergência da ação, da criação e simbolização, desde que obtenha sucesso no manejo do *holding*, *handling* e apresentação de objetos. A grande virtude de Winnicott foi introduzir o conceito de objeto transicional na cultura e teoria psicanalítica, afastando-se dos defensores do internalismo e do externalismo, produzindo uma terceira zona de experiência e decorrente teorização.

Winnicott (1951; 1975; 1966) diz que só podemos ter um claro entendimento do surgimento do objeto transicional no estudo ontogenético, assim chegamos também à raiz do simbolismo. Inicia sua pesquisa de algo “real”, o cobertor e os cuidados ambientais e utiliza alguns exemplos clínicos para ilustrar o uso saudável e deformado do Objeto Transicional (OT):

Angus (onze anos e nove meses) contou-me que seu irmão tinha toneladas de ursinhos e “coisas” e que antes disso, tivera ursos “pequenos”; a essa informação seguiu-se uma conversa sobre sua própria história. Contou que nunca tivera ursinhos. Havia um cordão com campainha que pendia, com uma bola na extremidade, na qual ele ficava batendo até dormir. Ao final provavelmente ele caiu e esse foi seu fim (WINNICOTT, 1975a, p.23).

O uso do OT tem uma ligação estrutural com o aparecimento do brincar, que na concepção winnicottiana, liga o universo subjetivo ao objetivo. Sobretudo, brincar é **fazer**. Dentro de uma linha evolutiva do brincar, Winnicott (1975b) apresenta como seu

início e precondição a fusão mãe-bebê e sua visão subjetiva do mundo. Em seguida, instala-se a confiança do bebê no ambiente, via maternagem e o consequente controle mágico do ambiente pelo bebê. Neste momento, ele pode repudiar e aceitar o objeto tornando-o perceptível objetivamente, não mais subjetivamente. No próximo estágio, o autor propõe a capacidade de estar só³⁴, mas na presença de alguém (mais um paradoxo winnicottiano), aqui a criança é capaz de brincar sozinha, pois supõe que a pessoa a quem ama e principalmente **confia**, está sempre à disposição da memória após ter sido “esquecida”. Tal paradoxo acompanha as experiências de vida do sujeito e torna possível a próxima etapa do brincar, a superposição de duas áreas de experiências – do indivíduo e do ambiente - e é da relação com a mãe que se inicia esse brincar sozinho (mas uma solidão baseada na alteridade, na segurança). Segundo Winnicott (idem), gradativamente as crianças inserem outras crianças na brincadeira que serão ajustadas de acordo com os papéis desempenhados, inserindo a cultura no indivíduo e vice-versa. Na concepção winnicottiana, o brincar favorece as relações sociais porque é a ponte para as experiências culturais, para a vivência do ser em sua plenitude, enfim, de relações objetivas experienciadas.

O brincar é simbólico porque herda do espaço potencial a experiência com o(s) objeto(s) transicional(is). Estes sim permitirão a manipulação com objetos e a construção da realidade, fazendo com que a criança experimente uma realidade subjetiva e objetiva ao mesmo tempo. O brinquedo e sua manipulação permitem um recomeçar: “No brincar tudo já foi feito antes, sentido antes [...] Hoje, desejo dizer: após ser – fazer e deixar-se fazer – mas, **ser** antes de tudo” (WINNICOTT, 1975a, p.40).

Então temos que o simbolismo é uma experiência decorrente da intersubjetividade, não da evolução pulsional-instintual que liga sensações a objetos numa evolução libidinal. Para Winnicott, só podemos ser criativos, simbolizar e fantasiar, se operamos com objetos separados pelo tempo e espaço e como exemplo, cita a diferença entre sonhar e fantasiar. O sonho ajusta-se ao relacionamento com objetos no mundo real, assim como viver no mundo real (objetivamente percebido, realidade externa), ajusta-se às características do universo onírico³⁵. Já fantasiar, remete a uma dissociação do eu que configura uma espécie de *playground* entre a realidade psíquica pessoal e o controle de objetos reais, diferentemente da repressão (como nos sonhos).

³⁴ Ver discussão detalhada deste estágio no artigo “Sobre a capacidade de estar só” (WINNICOTT, 1983).

³⁵ Freud (1995) demonstrou tais mecanismos no seu “A interpretação dos sonhos”.

O brincar, em Winnicott, remete a uma experiência intersubjetiva mediada pela criatividade. Este afirma inúmeras vezes em sua obra (WINNICOTT, 1975; 1988; 1990) que devemos ter uma atitude social positiva em relação a ele, que por ser imprescindível na apropriação cultural da criança, o brincar pode se tornar assustador, repetitivo e paradoxal. Diante da criança que brinca vê-se um ser criativo em busca de si mesmo e explorando a área intermediária, verdadeiro lócus de liberdade e autenticidade, assim, nos diz: “[...] o momento significativo é aquele em que *a criança se surpreende a si mesma*, e não o momento de minha arguta interpretação” (WINNICOTT, 1975a, p.75). O objeto transicional é simbólico por se tratar de uma possessão não-eu. Ele representa a mãe, mas ela continua sendo o suporte para seu uso. Se ela se ausenta excessivamente ou a criança passa por privações severas, seu uso pode acabar fetichizado, levando à patologia.

Na sua apresentação esquemática, Winnicott explica que o brincar da criança pequena a deixa num estado de quase alheamento, não importando o conteúdo que traz para dentro do brincar, mas a área que este habita, seu estado de *ser*, de constituição como sujeito. Ela traz para dentro desta área objetos e fenômenos oriundos do mundo externo e social, que serão utilizados a partir de uma demanda interna, pessoal, dando uma amostra do que está ocupando suas intenções, pensamentos e sentimentos, ou como diz Winnicott (1975a, p.76): “Sem alucinar, a criança põe para fora uma amostra do potencial onírico e vive com essa amostra num ambiente escolhido de fragmentos oriundos da realidade interna”. Essa característica apontada pelo autor nos interessa nesta última zona de sentido que estamos a elaborar, pois os objetos e seu uso simbólico obedecem uma transferência de significado que não é meramente um retorno do material reprimido ou das insatisfações/pressões pulsionais que sofre a criança, mas também uma forma de reapresentação do mundo externo, internalizado nos cuidados maternos, ao ambiente. Esta questão afasta Winnicott dos internalistas ou mesmo da concepção kleiniana de brincar e o aproxima de autores como Balint, Fromm e Erikson, de tradição psicanalítica psicossocial.

Sobre a relação entre brincar e satisfação corporal, Winnicott aponta que sem dúvida ele satisfaz, pode ser prazeroso e excitante, mas estas dimensões não advêm do despertar instintual, mas da precariedade do interjogo entre o que é subjetivamente concebido e objetivamente percebido, ou seja, da natureza contraditória entre o

ambiente internalizado e formador do *self* e o ambiente percebido como externo e separado do sujeito. Fazendo uma analogia entre o brincar infantil e a experiência analítica, Winnicott (1975) reafirma a concepção simbólica que subjaz o objeto transicional e a função de espelhamento que o ambiente externo deve exercer:

O buscar só pode vir a partir do funcionamento amorfo e desconexo ou, talvez, do brincar rudimentar, como se numa zona neutra. É apenas aqui, nesse estado não integrado da personalidade que o criativo, tal como o descrevemos, emerge. Refletido de volta, *mas apenas nesse caso*, torna-se parte da personalidade individual organizada e, no conjunto, acaba por fazer o indivíduo *ser* (WINNICOTT, 1975d, p.76).

A matéria-prima do brincar seriam os impulsos criativos, motores e sensórios, além da experiência amorfa. Assim, Winnicott insere o brincar como uma ação constante de reinvenção do próprio sujeito, mediado pela criatividade, que em sua concepção não é produto elaborado de mentes geniais, de artistas, mas “[...] um colorido de toda a atitude com relação à realidade externa” (WINNICOTT, 1975e, p.95). A evolução e continuidade dos seus estudos sobre o brincar e a criatividade denuncia a intenção do autor em responder à pergunta: “no que consiste a vida?”. A vida precisa ser experienciada com criatividade e somente pelo brincar podemos responder à pergunta acima, por meio da apercepção criativa sentimos que a vida é digna de ser vivida.

Se nos voltarmos para a teoria vygotskyana, o espaço potencial e os fenômenos transicionais podem ser pensados como geradores de zonas de desenvolvimento proximais, estabelecendo uma continuidade na ontogênese entre o objeto transicional e jogo protagonizado. Para Vygotsky (1984; 1987), Leontiev (1988) e Elkonin (1998), existe uma relação direta entre ZDP e jogo infantil, assim como em Winnicott existe uma relação direta entre fenômenos transicionais/espaço potencial e o brincar. Vygotsky chega a afirmar que o brinquedo/jogo é a típica ZDP da infância.

Importante salientar que em Vygotsky a brincadeira é um fenômeno consciente e orientado para um fim antecipatório, por isso fonte de desenvolvimento psicológico. A criança aprende a lidar com suas emoções e sentimentos, regulando-os pelos papéis que desempenha na brincadeira, através do qual internaliza os papéis sociais a sua disposição. Vygotsky se preocupa pouco em definir o brincar de crianças psicologicamente doentes ou com dificuldades no desenvolvimento. Ao elucidar os mecanismos

subjacentes à ação de brincar, ele prefere pesquisar seu caráter social e gerador de ZDP e não fechá-lo numa instrumentalização. Semelhante, mas também diferente de Winnicott, que como psicanalista se preocupa em atribuir ao brincar uma **localização** para além da instrumentalização ou naturalização deste. O que nos parece é que Winnicott observa no brincar uma condição existencial, que remete a experiências intersubjetivas que se desdobrarão na vivência cultural, e, além disso, também vê no brincar uma forma da criança (e do adulto) encontrar o equilíbrio emocional e a cura do sofrimento.

Ao não poder agir com um adulto, a criança acaba por criar um campo de ação imitando o que não consegue fazer, mas tal imitação é sustentada pela imaginação, não é uma “cópia” do original, mas alimentada pelos desejos irrealizáveis. Para Vygotsky e Elkonin, ao criar um campo antecipatório da conduta, a atividade de jogar favorece o desenvolvimento do pensamento abstrato, pois a criança opera com imagens regradadas, provenientes das ações concretas com os adultos.

Se aproximarmos os fenômenos transicionais da zona de desenvolvimento proximal, veremos que se abre uma riquíssima compreensão do psiquismo humano em termos teórico-práticos, criando novas maneiras de combinarmos ações e teorias na busca de solucionar problemas ligados à subjetividade humana. Retomando as palavras de Rey (2003), não podemos enclausurar a resposta sobre a formação e desenvolvimento da subjetividade a uma simples preferência teórica, mas reconceituar o fenômeno psicológico de um ponto de vista epistemológico. A trajetória de buscar conceituar a subjetividade num ponto de vista intersubjetivo nos fez aproximar as teorias do jogo e brincar de Vygotsky e Winnicott, pois ambos pensam estas atividades como a ponte entre o indivíduo e a cultura. Espaço potencial e ZDP se aproximam como explicações intersubjetivas da realidade, espaços ou zonas intermediárias em que o indivíduo age e recebe ações simultaneamente.

Falando sobre o papel do brincar na psicoterapia, Winnicott (1975) expressa sua preocupação com a função do terapeuta:

A psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas. Em conseqüência, onde o brincar não é possível, o trabalho efetuado pelo terapeuta é dirigido então no sentido de trazer o paciente de um estado em que não é capaz de brincar para um estado em que o é. (WINNICOTT, 1975, p. 59)

O papel do terapeuta, no sentido empregado por Winnicott, é de potencializar o desenvolvimento emocional do seu paciente que se encontra impossibilitado de brincar e agir criativamente (zona real), para uma ação criadora de *ser* e experienciar a zona intermediária (zona potencial). O objeto transicional pode ser imaginado como um “pivô” ao desenvolvimento da imaginação ou da separação entre motivação e percepção. Este desenvolvimento é amplamente debatido por Elkonin (1998 e 2012) e Leontiev (1988), para os quais a criança necessita de um meio termo entre a percepção imediata e a significação da ação na brincadeira (como brincar que o leite é verde e a alface é branca, por exemplo) e, por volta dos três anos de idade, o significado ainda depende do objeto, mas começa a se descolar dele. Se a criança teve um desenvolvimento normal, podemos ver nesse processo a evolução do objeto transicional para o brincar solitário. Se a criança teve uma boa segurança ambiental, ela tem condições emocionais de evoluir na significação, que ocorre por volta dos três anos de idade e vai ampliando sua esfera cognitiva. Quanto mais a esfera imaginativa se desenvolve, menos restrita ela fica. O simbolismo, para Vygotsky (1984), é a marca da influência da brincadeira na consciência da criança, apoiada pela linguagem e sua crescente capacidade de representação ela inverte a relação objeto-significado, tornando sua ação cada vez mais subjetiva e voltada para a satisfação dos desejos irrealizáveis, que, em última instância, aumentam sua capacidade cognitiva, gerando zonas de desenvolvimento.

O início do simbolismo se converte numa importante zona de sentido porque em Winnicott ele é anterior à proposta de Vygotsky. O objeto transicional denota uma transferência de significado precoce, capacidade que em Vygotsky depende do aparecimento da linguagem. É no jogo que a criança expande seu desenvolvimento, transferindo ações, alterando seu plano perceptivo e, sobretudo, adentrando ao mundo das representações culturais. Para tal desenvolvimento, ela joga com regras e imaginação, passando de um plano orientado para o instrumento a um plano orientado para o resultado. Se concordamos com a ideia de Winnicott de que o objeto transicional é sobretudo uma “possessão”, a criança ainda não sabe de seu simbolismo, que ela o sente, o vivencia e só pode criar aquilo que conseguir encontrar. Quando dizemos que ele pode ocupar o lugar da mãe, ele o faz sem este sentido objetivo, pois sua função é ao mesmo tempo interna e externa. Se assim formularmos o problema, chegamos à

conclusão que deva existir um simbolismo prévio ao que indica Vygotsky na evolução consciente da separação objeto-representação. A fralda é um objeto transitório, utilizado e manuseado pelo bebê de maneira lúdica, mas no sentido winnicottiano, como experiência de *ser*. Apenas posteriormente, mas graças a ela, a criança pode evoluir para um brincar mais estruturado, orientado conscientemente para um fim – como o querem Vygotsky e Elkonin. Sobre a relação entre confiança e simbolismo, escreve:

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 (WINNICOTT, 2005, p.142).

Na evolução do jogo, objetos pivôs dão lugar aos significados independentes, os significados deixam de ficar colados aos objetos como propriedades destes e passam a agir independentemente. Aqui temos uma interessante aproximação com o que denota Winnicott sobre a evolução e posterior desaparecimento do objeto transicional, ele fica difuso na cultura, ganha independência nos objetos culturais trazidos para dentro da brincadeira. Como a criança já experienciou uma possessão, sua condição psicológica encontra-se apta a dar saltos qualitativos no desenvolvimento proveniente da situação lúdica, estimulada e determinada pelas relações sociais a que está sujeita. Imaginar é um ato de criatividade e esta, para Winnicott, nada mais é que “dar um colorido à vida”, tal função é veementemente realçada por Vygotsky (1984 & 1987) e Elkonin (1998), desenvolvendo-se no final da primeira infância. Ao final deste período, Elkonin afirma que as premissas para a formação do jogo protagonizado já estão sólidas e este pode desenvolver-se. Ressaltamos três características apontadas pelo psicólogo russo:

- a) inserem-se no jogo objetos substitutivos de objetos reais que recebem um nome adequando à sua significação;
- b) aparece a comparação de suas ações com as ações dos adultos, podendo ela se denominar como um adulto;
- c) põe nos objetos os nomes de outros substitutivos após tê-los manuseado e os adultos terem dado significado lúdico. Elkonin (*ibidem*) admite que uma das funções do jogo é tornar a conduta da criança consciente, que em muitos jogos ela é motivada por forças não conscientes, emoções e volições generalizadas e

que ele a ajuda na compreensão, satisfação e transformação de necessidades.

Sobre isso argumenta:

Através do jogo, ocorre a transição entre necessidades e desejos imediatos, "impregnados de emotividade pré-consciente", para interesses e motivações capazes de postergar a satisfação pessoal, sob a forma de precursores da consciência que permitirá o controle das regras (ELKONIN, 1998, p.406).

Debruçando-se sobre a relação entre os planos volitivo e intelectual, Vygotsky (1984) argumenta que se não observarmos as mudanças que ocorrem nos planos da volição e motivação, subjacentes à atividade lúdica, não poderemos compreender os mecanismos que impulsionam a passagem de um estágio a outro:

[...] porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos... se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não poderemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade. (VYGOTSKY, 1994, p. 105/106).

Acreditamos que essa mudança volitiva possa ser buscada na evolução dos fenômenos transicionais, pois ao se tornarem difusos possibilitam à criança simbolizar e se desvincular da relação de dependência absoluta do adulto. Esse "caráter especial" acentuado por Vygotsky nos remete a mudanças de interesse proporcionadas pela segurança emocional desencadeada pelo objeto transicional.

A maior herança dos fenômenos transicionais é a combinação de liberdade e controle experimentada pela criança durante a atividade lúdica. Tal aspecto é reiterado pelas pesquisas empreendidas pela escola de Vygotsky (ELKONIN, 2012 &1998; LEONTIEV, 1988) e confirma a hipótese winnicotiana de evolução dos objetos transicionais para o brincar e deste para a experiência cultural. Compreender o desenvolvimento do brincar, conforme estabelecido por Vygotsky e Winnicott, é acima de tudo asseverar o caráter intersubjetivo da formação do ser humano e nosso compromisso ético-político com a constituição da subjetividade. Marcados pela herança tecnológica, a presente geração de crianças experimenta novas configurações familiares e a dinâmica nuclear da família encontra-se dividida em famílias binucleares, monoparentais e homossexuais. Se a família não é a mesma apresentada por Winnicott ou Vygotsky em seus estudos, o caráter intersubjetivo e a responsabilidade de inserir as

novas gerações no conhecimento acumulado pela cultura ao longo da história se mantêm. Jogos eletrônicos podem ser jogados de forma solitária, mas em rede, onde a criança pode entrar em contato com muitas crianças simultaneamente. Será esse jogo protagonizado? Os jogadores criam personagens para se engajar nesta cena lúdica e o que nos interessa - como ensinam Vygotsky e Winnicott - não é tanto o conteúdo do jogo, sua manifestação objetiva, mas o processo psicológico que está subjacente, as motivações empregadas e a dimensão imaginária presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser não significa nada, a não ser que inicialmente se possa ser juntamente com outro ser humano.
D. W. Winnicott, 1993

Pesquisar em Ciências Humanas é ao mesmo tempo um exercício de criatividade e tenacidade, pois nossos objetos de estudo “falam”, mas esta fala precisa ser interrogada e interpretada, não é um “dado”, mas um “dar-se”. Quando a criança se tornou um objeto de estudo das ciências humanas acreditava-se que seu crescimento e desenvolvimento deveriam ser moldados ora por uma rígida conduta moral, ora por um espontaneísmo ingênuo e naturalista. A psicanálise se ergueu como uma forma de mostrar que a criança possuía impulsos desde o nascimento, consolidando uma quebra na imagem da criança como devir moral e ingênuo. Ao mesmo tempo, Freud não escapa do naturalismo e também cria uma incompatibilidade entre indivíduo e cultura, controle e impulso, prazer e desprazer. A passagem do princípio do prazer ao princípio da realidade demonstra bem a concepção freudiana de socialização, uma maneira de manter a cultura viva é submeter nossos impulsos mais primitivos à ordem e controle da ciência.

Por outro lado, vários autores advindos da Medicina, Direito, Filosofia, Teologia, História, Sociologia e Psicologia iniciaram no século XX reflexões e pesquisas voltadas para o entendimento do que ficou conhecido como “infância”. A partir da descoberta ou invenção da infância, esta passou a ser uma grande narrativa pertencente ao corpo biológico da criança. As pesquisas, sobretudo de historiadores e cientistas sociais³⁶, apontaram que nem sempre ser criança significou ter infância, sendo necessária uma espécie de “roteiro preparatório” para se ingressar no mundo adulto. E o que diferencia a infância da vida adulta? A brincadeira, brincar e jogar passam a ser oposição de seriedade e trabalho pertencentes ao universo adulto.

³⁶ Destacamos os trabalhos de Ariès (1978), Postman (1994), Huizinga (1991), Caillois (1990), Malinowsky (1978), Durkhéim (1978) e Benjamin (1992) como questionadores de uma universalidade biológica do desenvolvimento infantil.

Desde a graduação nos interessava como o jogo se insere na cultura, não como seu adereço ou subproduto, mas como artefato cultural, criado por adultos que constroem uma representação de criança e infância. Entretanto, tais artefatos sofrem mutações pelos sujeitos que jogam. Esta característica de ver a criança como sujeito transformador da realidade rompe com uma visão naturalista do infante (aquele que não fala), ela nos lança numa jornada de subjetivação, pois nos remete à nossa infância, o dia em que nós também fomos crianças e como nos constituímos adultos.

A precariedade do jogo se dá porque só joga quem quer. Se a atividade for imposta à criança não podemos falar em jogo, ela deve aderir à atividade como forma de autocontrole, satisfação e vivência de desejos irrealizáveis. Vygotsky e Winnicott vão, cada um a seu modo, nos relegar uma teoria da subjetividade baseada na alteridade, na indissociabilidade entre indivíduo e cultura. O jogo e o brincar seriam não apenas adereços ou artefatos destinados a fins específicos de descarga emocional, mas atividades habitadas por legítimos espaços intersubjetivos: a Zona de Desenvolvimento Próximo e o Espaço Potencial. Ao descreverem as funções dos objetos transicionais, signos e instrumentos no processo de construção do sujeito, estes autores nos lançam desafios éticos, metodológicos e epistemológicos. Buscar encontrar a gênese de processos como a criatividade e a imaginação é buscar o que existe de mais legítimo na subjetividade de qualquer indivíduo, é responder à pergunta “de que vale a vida?”. Tanto Vygotsky quanto Winnicott demonstraram em inúmeros trabalhos - dos quais citamos a maioria nesta tese – que ser criativo não é uma dádiva de poucos artistas e gênios, mas um colorido que damos à vida, é a capacidade de experienciar as zonas intermediárias integrando-as numa vivência.

Ao atravessar os discursos de Vygotsky e Winnicott acerca da formação psicológica do indivíduo e a partir daí analisar suas contribuições para a teoria do jogo infantil, nos preocupamos em não fragmentar as teorias, notadamente a vygotskyana. Este autor nasceu no mesmo ano de Winnicott e Piaget (1896) - uma feliz coincidência – mas, ao contrário dos dois investigadores, morreu aos 38 anos incompletos, deixando uma série de estudos inacabados e diretrizes de trabalho. Seus colaboradores e alunos conduziram variadas pesquisas sob a influência de seus pressupostos, assim como os alteraram e produziram novas teorias (LEONTIEV, 1988; 1996; ELKONIN, 1998 e 2012; KOZULIN, 2002; ZINCHENKO, 1998). Ao inserir as concepções de jogo no

arcabouço geral das suas concepções de subjetividade, procuramos demonstrar a efetividade e contemporaneidade de suas pesquisas e visões de homem e mundo. Num momento histórico que muitas certezas se tornam líquidas e a própria convivência social e comunitária é posta em cheque pelo individualismo, reforçar uma concepção de homem indissociável da sociabilidade se torna um exercício de responsividade.

Aproximar teóricos de perspectivas epistemológicas divergentes exige uma terceira via de diálogo e ao adotarmos a Epistemologia Qualitativa para tal, entendemos que seu autor (o cubano Gonzalez Rey) procurou uma saída para a investigação da subjetividade. Embora tenha sua formação na psicologia histórico-cultural, veementemente cita a obra de Freud, Mead, Rollo May e Piaget como propostas de investigação da subjetividade em uma perspectiva clínico-qualitativa. Ao adotar um viés epistemológico para o debate da subjetividade, Rey pretendia questionar o paradigma positivista em Psicologia. Sua formação nos pressupostos vygotskyanos o auxiliou no desenvolvimento da categoria **sentido** na obra do psicólogo russo e a desenvolver sua própria concepção de sujeito e subjetividade (REY, 2003). Utilizamos sua concepção de Zonas de Sentido para realizar o diálogo entre as concepções de Espaço Potencial/fenômenos transicionais e o de Zona de Desenvolvimento Proximal. Identificamos que Vygotsky e Winnicott concebem o jogo infantil numa perspectiva desenvolvimentista e como parte de processos psicológicos aparentes e principalmente, subjacentes. Tais processos tornam o brincar e o jogo não apenas instrumentos determinantes do desenvolvimento infantil, mas eles próprios, etapas de tal desenvolvimento, que caminha da dependência absoluta até o rumo à independência.

Nossa intenção foi a de tornar evidentes as aproximações entre os dois teóricos, sem negar suas diferenças, como, por exemplo, na questão da origem precoce do simbolismo. Apenas por opção e condições concretas de produção da tese, optamos por realçar as primeiras em detrimento da segunda, embora elas fossem apontadas durante o texto. Acreditamos que dois desafios se tornam prementes no futuro deste estudo. O primeiro é o aprofundamento das teorias da criatividade destes autores, acreditamos que esse tema é pouco desenvolvido nas pesquisas psicológicas e este tem sido o desafio do nosso Grupo de Pesquisa³⁷. O segundo é a investigação das consequências dos jogos

³⁷ Liderado pelos professores Dr. Mario Sergio Vasconcelos e Dr^a. Elizabeth Piemonte Constantino.

eletrônicos na formação ontogenética do jogo protagonizado. Se este contribui para a evolução das condutas e necessidades, é claro que a forma e o conteúdo do jogo de papéis refletem as contradições da sociedade em que vive a criança, determina a evolução das motivações e os papéis a serem representados. Se a imaginação e a presença de regras são características dos jogos e do brincar na criança pré-escolar, precisamos compreender como os jogos eletrônicos e virtuais organizam seu ambiente e geram zonas de desenvolvimento intelectual, moral e afetivas. Muitos jogos estão sendo pensados simultaneamente como livros de literatura fantástica ou de época e essa é uma característica dos brinquedos contemporâneos: serem pensados em diferentes mídias, formatos, facilitando o acesso e a manipulação.

Mas também vivemos um momento de questionamento dos direitos das crianças e adolescentes. Como bem sabemos, a infância através dos tempos passou da concepção de um “bichinho de estimação” ao ser cidadão³⁸. Particularmente no Brasil encontramos um cenário em desenvolvimento a ser construído. Ao avançar nas políticas públicas de atendimento à infância, estas mesmas conquistas necessitam de uma militância diária para não se perderem (caso da maioria penal e “lei da palmada”, por exemplo). Influenciados por modismos e receitas prontas, muitos pais e educadores aderem a práticas espontaneístas ou reducionistas com seus filhos e alunos, o que redundava numa concepção romântica de jogo, contrária ao que apregoa Vygotsky e Winnicott.

Nossa responsabilidade é a de cientificizar o jogo sem cair no que Vygotsky (1984) denomina de “intelectualização pedante do brincar”, de valorizar os aspectos mais subjetivos, motivacionais e afetivos desta importante atividade humana que não se restringe à infância, como bem lembra o sociólogo, italiano Francesco Alberoni (2012, p.01) “A vida humana não tem só um nascimento, só uma infância, é feita de vários renascimentos, de várias infâncias”. Compreender a subjetividade como intersubjetividade é dar ao “outro” um lugar de alteridade, de responsabilidade e, sobretudo, de criatividade.

Esperamos contribuir com a discussão do jogo infantil na psicologia, alertando para a necessidade de diálogo constante entre autores e teorias para alcançar a experiência humana em sua totalidade, mas sem perder de vista a fundamentação

³⁸ Referência ao título do artigo da professora Olga Mattioli (1998).

epistemológica e ontológica das teorias, evitando o ecletismo e a banalização conceitual.

REFERÊNCIAS

- ABIB, J. A. D. O legado da Psicologia fin-de-sieclé. *Revista de Ciências Humanas*, 5, 1996, p. 133-158.
- _____. Epistemologia pluralizada e história da Psicologia. *Scienti e Studia*, vol. 7, n.2, 2008, p. 195-208.
- ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. *Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980
- ALBERONI, F. *Enamoramento e amor*. São Paulo: Rocco, 1986.
- ALTHUSSER, L. BADIOU, A. *Materialismo histórico e materialismo dialético*, trad. port. São Paulo: Global Editora, 1969.
- ALVES, A. M. P. *O brincar e a cultura: um estudo sobre a constituição da cultura lúdica na cidade de Morretes*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade Federal do Paraná, 2003.
- ALVES, A. M. P. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. *Revista de Psicologia da UNESP* 9(1), 2010.
- ARANA, M. V. M.; *Reinvenções do lúdico: jogos eletrônicos, infância e cultura - um estudo exploratório*. São Paulo, 1996. 120f. + video. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 1996.
- ARAÚJO, C. M. M.; ALMEIDA, S. F. C.; FERREIRA, M. J. A. O Brincar no desenvolvimento e na subjetividade infantil: tema para a atuação profissional. In: *Congresso Internacional de Psicanálise e suas Conexões*. Tomo II. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998. 7, n.2, p 195-208, 2009.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. São Paulo: LTC, 1978.
- BACHELARD, G. *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *Estética da criação Verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BASTOS, A. I. *A constituição do sujeito em Lacan e a constituição da pessoa em Wallon*. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da USP, 2001.
- BENJAMIN, W. *Reflexões Sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação*. Lisboa: Edições 34, 1992.
- BEZERRA, B. JR. & ORTEGA, F. *Winnicott e seus interlocutores*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007.
- BIRMAN, J. O mal-estar na modernidade e a psicanálise: a psicanálise à prova do social. *Physis* [online]. 2005, vol.15, suppl., pp. 203-224.
- BLANCK, G. (Ed). *Vygotsky: memória y vigencia*. Buenos Aires: Cultura y cognition, 1984.
- BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: Kishimoto, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BONIN, L. F. R. Indivíduo, cultura e sociedade. In: *Psicologia e Práticas Sociais*. Porto Alegre: Abrapsosul, 1997.
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens*. Cotovia: Lisboa, 1990.
- CARVALHO, A. M. A. & PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, Natal, v.7, n.1, p. 181-188, 2002.
- CONTI, C. *O papel do outro na constituição do psiquismo: Um tema e duas abordagens em dialogia*. Tese de Doutorado, Unimep, 2010.

- COSTA, A. J. A. & PASCUAL, J. G. Análise sobre as emoções no livro Teoría de las emociones (Vigotski). *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000300016&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 abr. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000300016>.
- DAVIS, C. & OLIVEIRA, Z. *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- DAVYDOV, V. V.; ZINCHENKO, V. P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, H. (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 1999.
- DELARI, A. Jr. *Freud na teoria das emoções de Vygotsky?* Ensaio teórico publicado no Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural. Umuarama, 2009.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- DIAS, E. O. A trajetória intelectual de Winnicott. *Natureza Humana*, v.4, n.1, 2002.
- _____. *A teoria do amadurecimento emocional de Winnicott*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade*, Jul 2000, vol.21, no.71, p.79-115.
- _____. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Rev. Bras. Educ.*, Dez 2010, vol.15, no.45, p.422-433.
- DURKHÉIM, E. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- ECO, U. *O pêndulo de Foucault*.
- ELIAS, N. *O processo civilizador*. Vol 1. São Paulo: Zahar, 1994.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. *Educ. rev.*, Mar 2012, no.43, p.149-172
- FANTIN, M. *Jogo, brincadeira e cultura na educação infantil*. 1996. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis
- FIGUEIREDO, L. C. *Matrizes do pensamento psicológico*. Petropolis: Vozes, 1991.
- _____. *A invenção do psicológico*. São Paulo: Educ, 1992.
- FROMM, E. *Psicanálise da sociedade contemporânea*. São Paulo: Zahar, 1959.
- GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GIANNOTTI, J. A. *A filosofia miúda e demais aventuras*. São Paulo Brasiliense, 1985.
- GOES, M. C. R. Lev Vygotski e Norbert Elias: notas sobre suas proposições a respeito de linguagem e conhecimento. *Anais do IX Simpósio Internacional Processo Civilizador*. Universidade Federal Tecnológica do Paraná – Ponta Grossa, 2005.
- GOLDER, M. *Reportajes Contemporaneos a La Psicologia Sovietica*. Buenos Aires: Cartago, 1986.
- _____. *Leontiev e a Psicologia Histórico-Cultural: um homem em seu tempo*. São Paulo: Xamã, 2004.
- GOMES, R. *Crítica da razão tupiniquim*. 11º Ed. São Paulo: FTD, 1994
- GRUNAUER, S. C. S. *Criança pré-escolar e a televisão: um estudo sobre o impacto da televisão nas vidas de crianças pré-escolares paulistanas*. São Paulo, 1990. 176f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo, 1990.
- HORNEY, K. *A personalidade neurótica do nosso tempo*. São Paulo: Difel, 1959.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

IZHAKI, F. G. *Transformações de si: uma leitura dos escritos de Winnicott priorizando processos e relações*. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social da Uerj, 2005.

_____. Meio ambiente e *self* em Winnicott: uma leitura relacional. In: BEZERRA Jr & ORTEGA (orgs.) *Winnicott e seus interlocutores*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007.

KLEIN, M. *Psicanálise da criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1975. [originalmente publicado em 1932].

KONTOPODIS, M. Reflexão, educação e mudança da sociedade através de narrativas de alunas jovens de grupos minoritários: um diálogo entre Vigotski e Foucault. *Zetetiké – FE – Unicamp* – v. 18, Número Temático 2010.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. 7ª edição. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 111-137.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1998.

LAZARETTI, L. M. *Daniil Borisovich Elkonin: um estudo das ideias de um ilustre (des)conhecido no Brasil*. Dissertação (mestrado), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2008.

LEIMAN, M. The concept of sign in the work of Vygotsky, Winnicott, and Bakhtin: Further integration of object relations theory and activity theory. *British Journal of Medical Psychology*, 1992, 65, 209-221.

LEONTIEV, A. N. Contribuições para uma teoria da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Icone, 1988.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 1996.

LOPARIC, Z. Winnicott e o pensamento pós-metafísico. *Psicologia USP*, v. 6, n. 2, pp. 39-61, 1995.

LOPARIC, Z. De Freud a Winnicott: aspectos de uma mudança paradigmática. *Winnicott e-prints* [online]. 2006, vol.1, n.1, pp. 1-29.

_____. Heidegger e Winnicott. *Winnicott e-prints* [online], 2006.

_____. *O paradigma winnicottiano e o futuro da psicanálise*. *Revista Brasileira de Psicanálise* [online]. 2008, vol.42, n.1, pp. 137-150.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo: Icone, 1988.

MAGIOLINO, L. L. S. *Emoções Humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, 2010.

MAHEIRIE, K. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 8, n. 2, dez. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 07/dez./2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722003000200016>

MAHEIRIE, K. Vygotski e Sartre: aproximando concepções metodológicas na construção do saber psicológico. *Psicol. Soc.* vol.19 no.1 Porto Alegre Jan./Apr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822007000100004&script>

- =sci_arttext. Acessos em 07/dez./2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722003000200016>
- MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R; ALMEIDA, S. H. V. Produção de Vigotski (e grupo) e Wallon: Comparação das dimensões epistemológica, metodológica e desenvolvimental. *Anais da 29ª Reunião da Anped*. Caxambu, 2006.
- MALINOWSKY, B. Jogos sexuais. In: MALINOWSKY, B. *Vida sexual dos selvagens*. Rio de Janeiro: 1978.
- MARCUSE, H. *Eros e Civilização*. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975
- MARQUES, L. P. & MARQUES, C. A. Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação. *Anais da 29ª Reunião da Anped*. Caxambu, 2006.
- MARX, K. *Introdução à Crítica da Economia Política*. In: Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. Seleção de textos de José Arthur Gianotti; traduções de José Carlos Bruni (et al.). 5ª edição, São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores).
- MARX, K. & ENGELS, F. *Obras escolhidas*. Lisboa: Alfaômega, s/d.
- MATIOLLI, O. A infância através dos tempos: “do bichinho de estimação” ao ser cidadão. *Mudanças*, (6)10, 1998.
- MELO, J. J. M. *Linguagem e Domínio: Considerações para Uma Abordagem Ético-Política da Psicologia Histórico-Cultural*. 2010. 89p. Mestrado. Universidade Federal Fluminense – Psicologia.
- MELO FILHO, J. *O ser e o viver: uma visão da obra de Winnicott*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- MEZAN, R. *Freud: pensador da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. *Tempo de muda*. 1998. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MOSTAFA, S. P. *Vygotsky-Deleuze*. Campinas: Alínea, 2008.
- MOUKACHAR, M. B. *Representações da infância em jogos, brinquedos e brincadeiras*. Belo Horizonte: Newton Paiva, 2004.
- MOURA, J. *Holding, Objetos e Fenômenos Transicionais*. Disponível em www.revistadepsicanalise.psi.org/winnicotteoholding, 12.09.2010. Acessado em 05 de março de 2013.
- OLIVEIRA, P. S. *O que é brinquedo*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- OUTEIRAL, J. *A localização da experiência cultural: Winnicott e a religião*. www.joseouteiral.com.br/artigos acessado em 10 de outubro de 2011.
- OUTEIRAL, J. Winnicott e Klein. www.joseouteiral.com.br/artigos. acessado em 10 de outubro de 2011.
- POLITZER, G. *Crítica dos fundamentos da Psicologia*. Piracicaba: UNIMEP, 1998. [originalmente publicado em 1928].
- PEIRCE, C. S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- PINO, A. L. B. Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas em Psicologia*, n.1, 1993.
- PINO, A. Natureza cultural do psiquismo humano. In: *As marcas do humano*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. A cultura em Vygotsky. In: *As marcas do humano*. São Paulo: Cortez, 2005a.
- _____. Vygotsky e a questão semiótica. In: *As marcas do humano*. São Paulo: Cortez, 2005b.

- _____. Cultura e Processo Civilizador: um confronto de idéias de N. Elias e Lev. S. Vigotski. *Anais do IX Simposio Internacional Processo Civilizador*. Universidade Federal Tecnológica do Paraná – Ponta Grossa, 2005.
- _____. A criança e seu meio: contribuição de Vygotsky ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, (21) 4, 2010.
- PRADO FILHO, K; MARTINS, S. A subjetividade como objeto da(s) psicologia(s). *Psicologia & Sociedade*, 19 (3), 2007.
- PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil – repercussões educacionais*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, 2010.
- REY, L. F. G. Epistemologia cualitativa y Subjetividad. São Paulo: Educ, 1999.
- _____. *Pesquisa Qualitativa e subjetividade*. São Paulo: Educ, 2002.
- _____. *Sujeito e Subjetividade*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.
- _____. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, L. M. & MARTINEZ, A. M. *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- _____. *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.
- ROGOFF, Bárbara, *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2005
- SAFRA, G. Influências teológicas na Psicanálise. *Temas em Psicologia*, v.7, n.2, 1999.
- SIRGADO, P. A. O social e o cultural na obra de Vygotsky. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n.71, 2000.
- SOLMS, M. & KAPLAN-SOLMS, K. *O que é a neuro-psicanálise: a real e difícil articulação entre a neurociência e a psicanálise*. São Paulo: Editora Terceira Margem, 2004.
- SMOLKA, A. L. B. & GOES, M. C. *A linguagem e o outro no espaço escolar*. São Paulo: Papyrus, 1993.
- SMOLKA, A. L. B & MAGIOLINO, L. L. S. Afeto e emoção no diálogo de Vygotsky com Freud: apontamentos para a discussão contemporânea. *Anais da 32ª Reunião da Anped*, Caxambu, 2009.
- SOUZA, S. J. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. São Paulo: Papyrus, 1996.
- TOMASELLO, M. *As origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- TULESKI, S. *Vygotsky*. Maringá: Eduem, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Obras Escogidas*. Buenos Aires: Cartago, 1987. Tomo III.
- _____. *La imaginación y El arte em La infancia*. Madri: Akal, 1990.
- VYGOTSKY, L. S *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. Significado histórico da crise da Psicologia. In: *Teoria e método em Psicologia*: São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. A questão do meio na pedologia (M. P. Vinha, trad.). *Psicologia USP*, 21(4), 2010. (Trabalho original publicado em 1935).

- _____. *Psicologia e pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Trabalho original publicado em 1926).
- _____. Psicologia Concreta do Homem. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n.71, 2000. Originalmente escrito em 1929.
- VOLPATO, G. *O jogo, a brincadeira e o brinquedo no contexto sócio-cultural criciunense*. 1999. 239f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Desportos. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 1999.
- WAJSKOP, G. *O brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1998.
- WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. [originalmente publicado em 1941].
- WALLON, H. *A criança turbulenta*. Petrópolis: Vozes, 2007. [originalmente publicado em 1925].
- WINNICOTT, D. W. Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975a [originalmente escrito em 1951e publicado em 1953].
- _____. O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil. In: *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975b [originalmente publicado em 1967].
- _____. O Brincar, a atividade criativa e busca do Eu. In: *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975c.
- _____. O brincar: uma exposição teórica. In: *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975d.
- _____. A criatividade e suas origens. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975e.
- _____. *A família e o desenvolvimento do indivíduo*. cap. 1-3. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- _____. Enfoque pessoal da contribuição kleiniana. In: *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1983 [originalmente publicado em 1962a].
- _____. A integração do ego no desenvolvimento da criança. In: *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1983 [originalmente publicado em 1962b].
- _____. *Textos selecionados: da pediatria a psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. *Explorações psicanalíticas*. Porto Alegre: Artmed, 1990.
- _____. *Os bebês e suas mães*. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- _____. Notas sobre o brinquedo. In: *Explorações psicanalíticas*. Porto Alegre: Artmed, 1990.
- _____. O aprendizado infantil. In: *Tudo começa em casa*. Tradução Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes 2005. p.137-163. [Inicialmente publicado em 1968].
- _____. O conceito de indivíduo saudável. In: *Tudo começa em casa*. Tradução Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 2005. [Inicialmente publicado em 1967].
- WITTGENSTEIN, LUDWIG. *Tractatus logico-philosophicus*. São Paulo: Edusp, 2001.[Inicialmente publicado em 1922].
- ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento Proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. *Temas em Psicologia*, (2), 97-110, 1994.
- ZZAZZO, R. *Para onde vai a psicologia da criança?* São Paulo: Papirus, 1990.

ZINCHENKO, V. P. A psicologia histórico-cultural e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos. In: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (Orgs.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 41-55.