



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

RENATA DE LOURDES COSTA DE MENEZES

**LINGUAGEM, LÍNGUA E DESENVOLVIMENTO HUMANO:
POR UM NÓ TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO ENTRE
INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E PSICANÁLISE**

João Pessoa - PB

2018

RENATA DE LOURDES COSTA DE MENEZES

**LINGUAGEM, LÍNGUA E DESENVOLVIMENTO HUMANO:
POR UM NÓ TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO ENTRE
INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E PSICANÁLISE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração *Linguística e Práticas Sociais* e na linha de pesquisa *Linguística Aplicada*, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira

João Pessoa – PB

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M543l Menezes, Renata de Lourdes Costa de.

Linguagem, língua e desenvolvimento humano: por um nó teórico-epistemológico entre interacionismo sociodiscursivo e psicanálise / Renata de Lourdes Costa de Menezes. - João Pessoa, 2019.

123 f. : il.

Orientação: Regina Celi Mendes Pereira.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística. 2. Língua - Desenvolvimento humano. 3. Psicanálise. 4. Interacionismo sociodiscursivo. I. Pereira, Regina Celi Mendes. II. Título.

UFPB/BC

RENATA DE LOURDES COSTA DE MENEZES

**LINGUAGEM, LÍNGUA E DESENVOLVIMENTO HUMANO:
POR UM NÓ TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO ENTRE
INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E PSICANÁLISE**

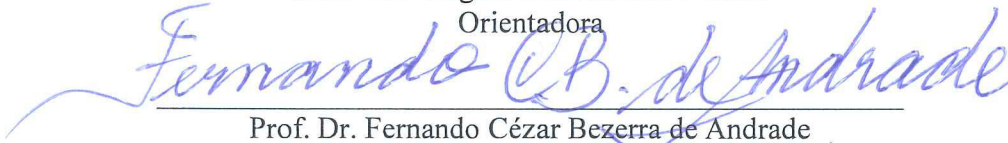
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração *Linguística e Práticas Sociais* e na linha de pesquisa *Linguística Aplicada*, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Doutora em Linguística.

APROVADA em: ____/____/____.

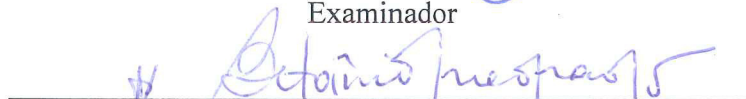
BANCA EXAMINADORA



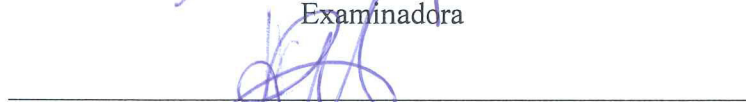
Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira
Orientadora



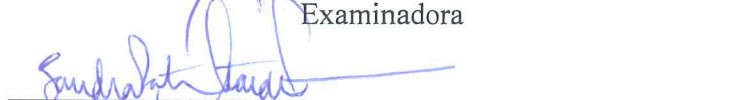
Prof. Dr. Fernando Cézar Bezerra de Andrade
Examinador



Prof.^a Dr.^a Francieli Freudenberg Martiny
Examinadora



Prof.^a Dr.^a Raquel Basílio
Examinadora



Prof.^a Dr.^a Sandra Patrícia Ataíde Ferreira
Examinadora

Ao meu filho, João Victor, dedico.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Aurélio (*in memorian*) e à minha mãe Heloisa, por incentivarem meu interesse pelo estudo e por terem me possibilitado fazer desse interesse algo próprio;

À professora Regina Celi Mendes Pereira, que, além de suscitar indagações e inspirações outrora, em um texto lindo, nos disse, despretensiosamente, da importância de sermos mães suficientemente boas e da possibilidade de conciliarmos a maternidade, a vida pessoal e a acadêmica;

Aos professores Fernando Cézar Bezerra de Andrade, Francieli Freudenberger Martiny e Sandra Patrícia Ataíde Ferreira, pela colaboração tão honrosa quanto valiosa em nossa banca de qualificação;

Aos companheiros de pesquisa e colegas do GELIT, interlocutores ímpares, e, em especial, às amigas Maíra e Liane, pelas conversas, controvérsias e emoções compartilhadas;

Ao PROLING, nas pessoas dos discentes, docentes e servidores técnico-administrativos, pelo acolhimento, ensinamento e disponibilidade.

Muito Obrigada!

*Parece-me adequado examinar a natureza humana através do estudo da criança.
[...] Mas, onde encontramos essa criança?
O corpo da criança pertence ao pediatra.
Sua alma pertence ao sacerdote.
Sua psique é propriedade da psicologia dinâmica.
O intelecto pertence ao psicólogo.
A mente, ao filósofo.
A psiquiatria reivindica os distúrbios da mente.
A hereditariedade é propriedade do geneticista.
A ecologia se atribui direitos sobre o meio ambiente.
As ciências sociais estudam as estruturas da família e sua relação com a sociedade e a criança.
A economia examina as pressões e tensões devidas a necessidades conflitantes.
A lei se apresenta para regular e humanizar a vingança pública contra comportamentos anti-sociais.
Contrastando com a multiplicidade destas várias reivindicações, o animal humano possui uma unidade e um tema central, e é necessário que possamos juntar numa única exposição complexa os comentários produzidos a partir de cada um desses postos de observação (WINNICOTT, 1988, p. 25).*

RESUMO

Assentado em bases transdisciplinares, o objetivo geral deste estudo é reconfigurar a noção de desenvolvimento humano e suas implicações na emergência do sujeito pela/da linguagem/língua a partir da interlocução entre Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e Psicanálise, por intermédio de seus representantes, Jean Paul Bronckart e Donald Woods Winnicott, respectivamente. Para tanto, impetramos uma pesquisa bibliográfica, exploratória, cuja discussão despontou a partir do texto-crítica bronckartiano (BRONCKART, 2006a) sobre o esquema vigotskiano de desenvolvimento ontogenético humano. Nesse sentido, caracterizamos, inicialmente, os pontos de tensão apresentados em Bronckart (2006a; 2006b; 2006c), entre o pensamento bronckartiano e a obra vigotskiana, e como essas discordâncias levam o próprio autor a propor um novo olhar sobre a questão do desenvolvimento humano, numa perspectiva que denominou de “reconstrutivista” (BRONCKART, 2006a). Apresentamos, a seguir, a teoria do desenvolvimento emocional primitivo de Winnicott (1975; 1988; 2000; 2011; 2012), e problematizamos de que forma o pensamento monista winnicottiano se inter-relaciona e confere significado à crítica bronckartiana, ajudando a imprimir uma nova visão sobre as questões do desenvolvimento, condicionado, sobretudo, pelas trocas ambientais e inter-relacionais. Por fim, tecemos, então, um novo esquema de desenvolvimento humano assentado no diálogo entre Bronckart e Winnicott, enfatizando, sobretudo, a importância do par linguagem-língua nesse processo. Cumprida essa proposta, corroboramos a tese de que os princípios psicanalíticos winnicottianos coadunam-se a posicionamentos capitais e a discussões teórico-epistemológicas travadas pelo precursor do ISD.

Palavras-chave: Linguagem; Língua; Desenvolvimento humano; Interacionismo Sociodiscursivo; Psicanálise.

ABSTRACT

Based on transdisciplinary principles, the general objective of this study is to reconfigure the notion of human development and its implications in the emergence of the subject from language and by language since the interlocution between the Sociodiscursive Interactionism (SDI) and Psychoanalysis, through their representatives: Jean Paul Bronckart and Donald Woods Winnicott, respectively. For this purpose, we carried out a bibliographical and exploratory research whose discussion emerged from one of Bronckart's critical text (BRONCKART, 2006b) on the vigotskian human ontogenetic development scheme. In this sense, we first characterize Bronckart's points of tension (2006a; 2006b; 2006c) between his thought and Vigotsky's work and how those disagreements lead the author himself to propose a new approach to the question of human development in a perspective that he called "rebuilding" (BRONCKART, 2006b). We present Winnicott's theory of primitive emotional development (1975, 1988, 2000, 2011, 2012), and we discuss how winnicottian monistic thinking interrelates and gives meaning to the criticism of Bronckart's concepts, helping to print a new vision on the issues of development, conditioned, above all, by environmental and interrelational exchanges. Finally, we build a new scheme of human development based on the dialogue between Bronckart and Winnicott, emphasizing, above all, the importance of the language in this process. By accomplishing that proposal, we corroborate the thesis that the Winnicottian psychoanalytic principles, in some way, are compatible with fundamental positions and the theoretical-epistemological discussions developed by the precursor of SDI.

Keywords: Language; Human development; Sociodiscursive Interactionism; Psychoanalysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 NOVOS TEMPOS, NOVAS TEORIZAÇÕES, OUTROS PONTOS DE PARTIDA... 17	
1.1 Transdisciplinaridade: o paradigma que nos une	17
1.2 As origens e os princípios do projeto do ISD	26
1.3 Um psicanalista (pediatra e psiquiatra) radical: D. W. Winnicott, vida e obra	33
2 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: RESSONÂNCIAS PSICOLÓGICAS .. 42	
2.1 O interacionismo social: uma tomada de posição.....	42
2.2 Vigotski na psicanálise	46
2.3 Uma crítica à hipótese de desenvolvimento vigotskiana	51
2.4 Delimitando novas unidades de análise: as ações significantes e os discursos	55
2.5 A perspectiva reconstrutivista bronckartiana.....	59
2.6 Rematando a crítica	67
3 CONSIDERAÇÕES PSICANALÍTICAS: O DEBATE COM WINNICOTT	70
3.1 A teoria do desenvolvimento emocional primitivo de Winnicott.....	71
3.2 Retomando a crítica bronckartiana a partir do olhar winnicottiano.....	84
3.3 Amarrando o nó: desenvolvimento humano no diálogo Bronckart-Winnicott.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114

INTRODUÇÃO

Não é possível ver a realidade sem um ponto de vista, sem um ponto de partida, porque não há vista sem ponto, nem partida sem ponto. Este ponto é do sujeito, não da realidade (DEMO, 1995, p. 30).

Corroborando a epígrafe, acima, Pereira e Roca (2015, p. 7) afirmaram: “um texto surge de uma encruzilhada de experiências”. Com nossa tese, então, não podia ser diferente. Diversos fatores, de ordem física e socio subjetiva, direcionaram a nossa escrita e deram materialidade ao nosso texto. Assim sendo, não podemos deixar de contextualizar.

Psicóloga de formação, nossa história com a Linguística começa em 2009 quando, enquanto servidora técnico-administrativa da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), ocupando, à época, o cargo de Assistente em Administração e a função de Secretária do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), foi aberta a possibilidade de participarmos da seleção para o Curso de Especialização em Língua Portuguesa, promovido, então, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB), como ação da instituição para capacitação e qualificação dos seus servidores.

Se a expectativa àquela época era aprender as regras de uma gramática normativa para aperfeiçoar a escrita dos diversos gêneros de texto (memorandos, ofícios, atas, declarações, etc.) que permeiam, diariamente, a função de secretariado (a qual, cabe lembrar, nos foi designada sem que tivéssemos qualquer qualificação), nos surpreendemos, logo no início do curso, em 2010, com os diversos recortes teóricos e os diferentes olhares lançados sobre a linguagem/língua. Uma surpresa boa que veio ao encontro do fato de, naquele ano, uma vez aprovada em concurso público, ter sido nomeada para assumir o cargo de Psicóloga Infantil e exercer minhas atividades junto à Clínica-Escola de Psicologia, também naquela instituição.

Empoderar-nos psicóloga (e, conseqüentemente, deixar as funções administrativas) mudou, então, nosso objetivo no curso. Já não estávamos ali com a intenção maior de aprender a norma culta da língua (e, descobrimos, essa não era mesmo a proposta daquela formação), mas de pensar, agora, possíveis diálogos entre a recém-chegada Linguística e a Psicanálise, enquanto nossa orientação teórica no campo da Psicologia. Nessa interseção, o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) nos despertou especial interesse e definiu, desde então, nossa identidade como pesquisadora em um programa de pós-graduação: somos

uma psicóloga¹ que, vinculada aos interesses investigativos da Linguística Aplicada (LA), passamos a trabalhar transdisciplinarmente na confluência do ISD e da Psicanálise.

Foi assim quando, no final daquele curso, em 2011, nosso trabalho abordou o gênero textual conto de fadas, como instrumento mediacional na clínica psicológica com crianças para alívio do sofrimento e auxílio ao desenvolvimento humano²; e nessa direção, tomado gosto por esse lugar outrora ocupado, demos continuidade às nossas pesquisas no mestrado, ao impetrarmos uma “Análise da subjetividade materializada em contos de fadas produzidos por crianças no *setting* psicanalítico”³, ambos os trabalhos sob orientação da professora Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira.

Nossa tese, pois, não surge no vácuo. Além do trabalho de parceria com a nossa orientadora (nessas e em tantas outras pesquisas), há um longo caminho de debates e questionamentos, de maneira especial no âmbito do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT), do qual fazemos parte. Se, contudo, na maioria das vezes, impetramos análises textuais a partir dos procedimentos metodológicos gerais, tal como propostos por Bronckart (2012[1999]) ou Machado e Bronckart (2009), sempre nos inquietou a distância teórico-epistemológica interposta entre os postulados do ISD e a Psicanálise.

Isso porque, embora em seu enfoque teórico-epistemológico o ISD refute a Psicanálise enquanto abordagem psicológica afim, nossa hipótese – premissa aceita como ponto de partida para a nossa investigação – é de que os princípios psicanalíticos winnicottianos, de algum modo, coadunam-se a posicionamentos capitais e a discussões teórico-epistemológicas travadas pelo precursor do ISD, Jean-Paul Bronckart. E isso, tão contraditório de se pensar, mais admite, ao que nos parece, uma postura dialógica, dialética, política e ética, a qual nos aventuramos adotar nesse trabalho.

Reconhecida, pois, como uma abordagem transdisciplinar, que busca subsídios na Linguística, na Filosofia, na Sociologia, na Psicologia (MACHADO; MATENCIO, 2006), o ISD inscreve-se na epistemologia monista, spinozana, a qual considera que “o universo é constituído de uma substância única: a matéria homogênea e em perpétua atividade” (BRONCKART, 2012[1999], p. 25). Essa tomada de posição, por sua vez, vai de encontro à

¹ Quando digo “somos psicóloga” apenas defino meu campo de atuação que é a clínica infantil. Isso, todavia, não me faz, hoje, de modo algum, menos linguista.

² Trabalho publicado nos Anais da XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE), em 2012.

³ Título do nosso trabalho de dissertação, defendido em 2014, publicado, em parte, como capítulo no livro “Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD” (2015), organizado pelas professoras Regina Celi Mendes Pereira, Betânia Passos Medrado e Carla Lynn Reichmann.

epistemologia dualista, herdada de Descartes, segundo a qual os corpos inscritos na extensão material, de um lado, os pensamentos e sentimentos, de outro, pertencem a duas substâncias diferentes e independentes, ou seja, o físico e o psíquico.

Sobre, então, as contribuições advindas especificamente da Psicologia ao ISD, o pensamento de Vigotski aparece como expoente maior. Isso porque os apontamentos vigotskianos buscaram sempre (desde seu texto fundador, “O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica” (VIGOTSKI, 1996[1927])) superar (através de uma psicologia geral) o dualismo corpo-mente que, em sua opinião, levou a ciência psicológica a se fragmentar em correntes teórico-práticas que pouco dialogavam entre si e/ou que frequentemente se opunham, delineando um quadro de crise na psicologia.

Segundo preceitos vigotskianos, havia, no cerne dessa disciplina, no início do século XX, uma corrente dita científico-natural, materialista, que negava o psíquico ou o subjetivo (de natureza não-material) em favor de uma suposta objetividade, de um lado; e, de outro, uma corrente subjetivista que, justamente por acreditar na existência dessa substância de natureza não-material (psíquica ou subjetiva), não se submetia aos critérios de cientificidade empírica. Para ilustrar, Vigotski (1996[1927]) tomou, então, como exemplo, três escolas psicológicas: a psicologia subjetivista tradicional, a reflexologia e a psicanálise, das quais o fenômeno psíquico, o comportamento e o inconsciente seriam, respectivamente, objetos de estudo.

De forma genérica, então, a reflexologia (alma do behaviorismo e das escolas de fisiologia objetiva) centrava suas análises no substrato fisiológico e nas condições ambientais de controle do comportamento, negando (ou deixando em suspenso) a questão do estatuto dos efeitos das capacidades psíquicas, consideradas não observáveis; do contrário, as correntes de inspiração subjetivista, fenomenológica, cognitivista ou psicanalítica se limitavam a uma abordagem dos fenômenos mentais, fazendo abstração das dimensões comportamentais, sociohistóricas e culturais do desenvolvimento humano.

A aceitação e legitimidade bronckartianas, portanto, de um posicionamento dualista ao conjunto do domínio da psicologia, ainda nos dias atuais, e a consequente filiação ao projeto unificador vigotskiano, acabou por elidir as outras escolas psicológicas do quadro teórico-epistemológico geral do ISD.

Refletindo, pois, sobre esses apontamentos, ante nossa posição enquanto psicóloga de orientação psicanalítica, nos inquietou o estatuto concedido à psicanálise perante os pressupostos teórico-epistemológicos do ISD e a concepção de teoria e técnica psicanalíticas

utilizada para suprimir essa escola psicológica de pensamento do quadro geral interacionista sociodiscursivo, em especial no que se refere à relevância dos pré-construtos históricos, das interações sociais e da linguagem para a constituição do sujeito e para o desenvolvimento humano.

Assim sendo, o objetivo maior desse estudo foi reconfigurar a noção de desenvolvimento humano e suas implicações na emergência do sujeito pela/da linguagem/língua a partir da interlocução entre ISD e Psicanálise, por intermédio de seus representantes, Jean Paul Bronckart e Donald Woods Winnicott, respectivamente.

Como objetivos específicos, buscaremos: a) defender uma psicanálise que não faz abstração da dimensão interacionista e social do desenvolvimento humano; b) revisitar a crítica bronckartiana sobre a noção vigotskiana de desenvolvimento humano; c) tecer um esquema de desenvolvimento ontogenético humano no encontro das teorizações bronckartianas e winnicottianas; e d) demonstrar como a constituição do sujeito acontece pelo outro e pela linguagem/língua, notadamente a partir das interações mãe-bebê, em uma dimensão semiótica.

Uma vez cumprida essa proposta, corroboramos a tese de que não há uma distância teórico-epistemológica entre o quadro interacionista sociodiscursivo e as teorizações psicanalíticas. Sob uma perspectiva transdisciplinar, ambas podem, sim, contribuir para uma visão monista de ser humano em si, por horizonte de saber.

Para, então, atingir nossos objetivos, impetramos uma pesquisa bibliográfica, exploratória. Um trabalho que começou ainda em 2014 quando, enquanto membro do GELIT, tivemos a oportunidade de formular uma pergunta, a ser incorporada à entrevista, concebida pelo grupo, com Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart, na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade de Genebra (UNIGE) (CAVALANTE, 2015).

Ante nosso projeto de pesquisa, nossa questão já indagava, à época, se haveria lugar para a psicanálise no quadro geral do ISD. E, certamente, sua resposta convalidou e direcionou nosso trabalho, em especial sob três aspectos: 1) por ratificar o caráter transdisciplinar do ISD, relevanteando a dissolução de fronteiras, e a diferenciação de disciplinas pelo seu objeto, em prol da interação, essencial ao especificamente humano; 2) por reconhecer a lacuna na caracterização, na abordagem e no lugar conferidos aos fatores emocionais no âmbito do ISD; e 3) por assumir que a psicanálise, enquanto sistema teórico, é um grande guarda-chuva que abriga diferentes orientações (freudiana, lacaniana,

winnicottiana, por exemplo), mas que suas competências, nesse domínio, são realmente limitadas.

Suas colocações, portanto, convalidaram nosso projeto de pesquisa, que assentava suas bases no texto-crítica bronckartiano (BRONCKART, 2006a) ao esquema de desenvolvimento humano vigotskiano. Um portfólio de textos, então, foi mapeado no intuito de apresentar, aprofundar e problematizar o processo de desenvolvimento ontogenético humano na interseção ISD-Psicanálise⁴. Nesse percurso, foi nossa tarefa concordar, discordar, discutir o tema à luz dos autores lidos, produzindo argumentações oriundas de interpretação própria, resultado de um estudo aprofundado sobre o assunto, o que, segundo qualifica Tozoni-Reis (2009), é preceito dessa modalidade de pesquisa. Um trabalho, destarte, cabe ressaltar, que só se torna possível sob o prisma do paradigma transdisciplinar pós-moderno.

Um dos entraves, todavia, foi, exatamente, propor uma pesquisa bibliográfica no campo aplicado. Estamos, é importante lembrar, filiadas, no âmbito do nosso programa de pós-graduação, à linha de pesquisa “Linguística Aplicada” (LA), na grande área “Linguística e Práticas Sociais”. A ideia, pois, segundo mesmo referiram Rocha e Daher (2015), nascida em meados do século XIX - e válida ainda nos dias atuais -, de que a expressão “ciência aplicada” significaria conhecimento voltado para usos e resultados práticos, foi, portanto, um obstáculo à nossa proposta de um trabalho essencialmente teórico.

Isso porque, como disse Almeida Filho (1991, p. 2) num paralelismo com a famosa distinção chomskyana entre competência e desempenho, “aos linguistas caberia o estudo da linguagem enquanto sistema e aos linguistas aplicados caberiam as tarefas de comportamento linguístico”.

Sobre isso, não podemos, obviamente, conforme ele mesmo destacou, “ignorar a longa tradição de tomar a LA como aplicação de conhecimentos de Linguística Teórica” (ALMEIDA FILHO, 1991, p. 6). Nesse caso, “quanto mais linguista fosse o lingüista aplicado, tanto melhor aplicador ele seria” (ALMEIDA FIHO, 1991, p. 5). E, por esse raciocínio, não se tornaria incomum o sentimento de superioridade acadêmica, por parte do linguista teórico, que detém o conhecimento científico primário.

Mas, ocorre que, no curso das construções sociais que vêm configurando o campo da LA, passou-se a questionar, ainda segundo o autor supracitado, se basta teoria linguística para resolver problemas reais compreendidos em comportamento linguístico. Atualmente, então,

⁴ A psicanálise winnicottiana, em especial, por, nesse guarda-chuva de orientações, defender, com maior propriedade, uma dimensão interacionista e social do desenvolvimento humano.

sob a égide do pensamento transdisciplinar, há, de acordo com Moita Lopes (2009, p. 15), o entendimento da “necessidade de uma teoria linguística para a LA que não seja dependente de uma teoria linguística” (MOITA LOPES, 2009, p. 15). Essa afirmação traz à baila, portanto, dois pontos: 1) a necessidade de a LA elaborar conhecimento específico e; 2) a de não se limitar à Linguística como um componente teórico essencial, haja vista que, segundo o autor, muitas das compreensões relevantes sobre a linguagem/língua podem vir de outros campos do conhecimento.

Se assim for, conforme colocou Almeida Filho (1991), a possibilidade de um sentimento de inferioridade, por parte do linguista aplicado, se esvazia, notadamente porque, agora, de acordo com Rocha e Daher (2015), ele passa a se posicionar não mais como um consumidor de teorias, mas como um **produtor** de teorias, descrições e esquemas potencialmente mais relevantes para as necessidades práticas.

É nesse sentido mesmo, enquanto concepção autônoma nascida no cerne da LA, que o ISD adentra e adquire grande aceitação em território brasileiro (MACHADO; GUIMARÃES, 2009), sendo identificada, segundo estudo de Menezes, Silva e Gomes (2015), como a teoria de suporte mais utilizada na produção da pesquisa em LA no Brasil.

Com base no exposto, portanto, justificando nossa pesquisa, ante nosso lugar de inserção, devemos dizer que a emergência do paradigma transdisciplinar vem possibilitando novos olhares sobre o que é ciência e, conseqüentemente, novas formas de fazer pesquisa. No primado de sua base estaria, pois, de acordo com Rocha e Daher (2015, p. 107), o entendimento de que separar teórico *versus* aplicado implicaria “permanecer prisioneiro das dicotomias excludentes que são fruto da modernidade: ou isto ou aquilo”. E, nessa linha, os autores esperam que a LA faça, hoje, um esforço para convidar a teorização, outrora expulsa, a participar da construção de uma melhor compreensão das relações humanas, dos comportamentos e das aprendizagens.

Isso envolve, também, caminhar para o aumento da diversidade temática e para o abrandamento das fronteiras disciplinares. Menezes, Silva e Gomes (2015, p. 48, grifo nosso) reconhecem, por exemplo, que “a LA se aproxima cada vez mais dos estudos sociais, com as pesquisas sobre identidade, as investigações de **base psicanalítica** e as divergências epistemológicas”. De forma que, segundo os autores, “ser ou não um linguista aplicado é hoje muito mais uma questão de afiliação ideológica do que de identidade epistemológica” (MENEZES; SILVA, GOMES, 2015, p. 47).

Há, ainda, que se dizer em nosso favor, conforme mesmo arrazoam Rocha e Daher (2015), que essa autonomia, recentemente adquirida, tem sido frequentemente relegada a um segundo plano e que, conforme vivenciamos, assumir um trabalho teórico dentro da LA é, ainda, expor-se a riscos. É por isso que, conquanto “vários pesquisadores brasileiros (se não todos) tenham defendido a abertura do ISD para novas questões ainda pouco desenvolvidas em seu quadro **teórico**” (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p. 40, grifo nosso), esses trabalhos ainda continuam incipientes.

Não é à toa, então, que iniciamos nosso primeiro capítulo apresentando o paradigma que subjaz às discussões nesse estudo e que assegura nosso entrelugar. Caracterizamos, portanto, inicialmente, a ascensão da transdisciplinaridade em oposição ao modelo positivista e cartesiano que ditou – e ainda dita – o saber/fazer científico (em especial no interior das instituições acadêmicas, que continuam arquitetadas sob uma estrutura linear, conduzindo uma formação superior fragmentada e carente de flexibilidade), e ressaltamos sua importância, sobretudo, no discurso das ciências humanas.

Em seguida, apresentamos as origens e os princípios do projeto do ISD, pautadas, notadamente, no percurso de formação acadêmica de seu idealizador, Jean-Paul Bronckart. Por fim, ainda no primeiro capítulo, contextualizamos, historicamente, a vida e a obra de Donald Woods Winnicott, de forma que pode ser visto como um “pensador radical” (LOPARIC, 2006). De modo geral, pois, deixamos claro que ambos, num senso de integração, assumiram, em essência, uma atitude transdisciplinar. O que só legitima nossas discussões.

No segundo capítulo, portanto, apresentamos a tomada de posição do ISD no âmbito da Psicologia e determinamos como e por que a filiação bronckartiana ao Interacionismo Social e, logo, à obra vigotskiana refutou a Psicanálise do quadro interacionista sociodiscursivo. Nessa seara, num movimento inverso, mencionamos a influência que a teoria psicanalítica (freudiana, notadamente) exerceu, à época, sobre a psicologia histórico-cultural, sobre Vigotski e seus colaboradores.

Mas, se, contudo, em psicologia, Bronckart acedeu às ideias vigotskianas, também não o fez sem críticas e revisitações. Nesse sentido, também no segundo capítulo, caracterizamos os pontos de tensão, outrora apresentados em Bronckart (2006a; 2006b; 2006c), entre o pensamento bronckartiano e a obra vigotskiana, e de modo que essas discordâncias levaram o próprio Bronckart (2006a) a propor um novo olhar sobre a questão

do desenvolvimento humano, numa perspectiva que denominou de “reconstrutivista” (BRONCKART, 2006a).

No terceiro capítulo, então, apresentamos a “teoria do desenvolvimento emocional primitivo” de Winnicott, e problematizamos de que forma o pensamento monista winnicottiano se inter-relaciona e confere significado à crítica bronckartiana, ajudando a imprimir uma nova visão sobre as questões do desenvolvimento humano, condicionado, sobretudo, pelas trocas ambientais, interrelacionais. No fim, tecemos, então, um novo esquema de desenvolvimento ontogenético humano assentado no diálogo entre Bronckart e Winnicott, enfatizando, sobretudo, a importância do par linguagem-língua nesse processo.

Desse modo, podemos dizer que nosso estudo se debruça, mais intimamente, sobre o segundo nível de interesse de pesquisa do ISD, tal como apresentados em Bronckart (2006d), o qual faz referência aos

processos deliberados de *mediação formativa*, ou seja, aos processos deliberados por meio dos quais os adultos integram os “recém-chegados” ao conjunto dos pré-construídos disponíveis no seu ambiente sociocultural. Esse campo de análise diz respeito ao conjunto de processos de controle e avaliação das condutas verbais e não verbais que são implementadas desde o nascimento (até o fim da vida)” (BRONCKART, 2006d, p. 129, grifo do autor).

Esse estudo, portanto, tem relevância científica por abarcar uma demanda social de conhecimento científico, trabalhando no entrecruzamento de duas áreas do saber, irrompendo linhas de contorno e expandindo zonas fronteiriças, a fim de favorecer uma melhor compreensão e expansão do campo aplicado. Trata-se, pois, de uma pesquisa inaugural, firmada no par teórico Linguística-Psicanálise, que ocupa, no quadro geral do ISD, um nicho na discussão posta por Bronckart (2006a) na revisitação das teses vigotskianas. Nossa intenção é, nesse sentido, fazer avançar a perspectiva heterogênea, dinâmica, diversa e não isomorfa de produção do conhecimento científico, crescente nos debates contemporâneos. Com isso, espera-se que, em seu conjunto, este estudo seja visto como uma espécie de provocação, susceptível de se tornar etapa para avanços posteriores.

1. NOVOS TEMPOS, NOVAS TEORIZAÇÕES, OUTROS PONTOS DE PARTIDA

1.1. Transdisciplinaridade: o paradigma que nos une

Gostaríamos, inicialmente, de situar nossa tomada de posição no campo das ciências humanas⁵, notadamente porque, para alguns, pode parecer desarrazoada qualquer proposta de conexão entre Interacionismo Sociodiscursivo e Psicanálise. Esse diálogo, contudo, se faz possível uma vez que estabelecido sob a ótica de uma abordagem transdisciplinar, na qual, segundo Moita Lopes (1998, p. 105), “a integração de ideias de campos diferentes é uma forma de pensamento crítico”. Vejamos, então, o paradigma que legitima nosso entrelugar, que sedimenta nossa pesquisa e que determina os caminhos teóricos trilhados por nós e pelos dois principais autores abordados nesse estudo – Jean Paul Bronckart e Donald Woods Winnicott. Não poderíamos, pois, deixar de explicitá-lo.

Como bem esclareceu Japiassu (2012), o fato de as ciências naturais terem, durante muito tempo, funcionado como ideal de cientificidade deu origem a um tumultuado processo de constituição e autoafirmação das disciplinas humanas enquanto saber objetivo, racional, universal e empírico sob todos os seus aspectos. Assim sendo, os principais ramos do saber começaram a elaborar seus conceitos, a definir seu objeto, a adquirir forma e a traçar contornos a partir dessas questões fundadoras, preocupados em se libertarem da filosofia e se autodeterminarem na cientificidade, da qual o positivismo seria a verdadeira tradução.

Alimentando a esperança de atingir a infalibilidade científica, “a repartição do território entre sociólogos, psicólogos, historiadores, etc. foi acompanhada de acirradas disputas de fronteiras e de pretensões hegemônicas de uma disciplina sobre as outras” (JAPIASSU, 2012, p. 38). Por exemplo:

Durkheim, fundador da sociologia científica, cujo método deveria repousar no princípio fundamental: “considerar os fatos sociais como coisas”, manifestou grande hostilidade à Psicologia. Tentou mesmo suprimi-la. Como seu mestre Comte, acreditou não haver lugar para ela: vetou-a do campo científico (JAPIASSU, 2012, p. 40).

No que tange a este excerto, tudo se passa como se o fenômeno psíquico devesse mesmo ser substituído pelo fenômeno social, com uma coisa negando a outra. Essa atitude

⁵ Não há nenhuma distinção de natureza entre as ciências sociais e as humanas. Essas expressões são tomadas uma pela outra, se recobrem. “Porque os fenômenos sociais dependem de todos os caracteres do homem, inclusive os processos psicofisiológicos. Reciprocamente, as ciências humanas são todas sociais por um ou outro de seus aspectos. Por isso, denominamos ciências humanas as disciplinas autodeterminadas do saber dizendo respeito ao homem e à sociedade” (JAPIASSU, 2012, p. 36). Assumimos, pois, essa tomada de posição nesse trabalho.

decompôs a realidade em disciplinas especializadas ocasionando, conforme metaforizou Nicolescu (1999, 2000a, 2000b), um verdadeiro “big-bang” disciplinar. Ou, uma identidade parcelada, de acordo com Santos e Sommerman (2009), segundo o molde cartesiano. Assim sendo, especialidades disciplinares cada vez mais delimitadas foram surgindo, cada uma delas travando uma luta permanente para manter sua identidade e independência (COUTO, 2011).

Objeto de discurso das ciências humanas, “o indivíduo, por sua vez, é pulverizado para ser substituído por um número cada vez maior de peças destacadas, estudadas pelas diferentes disciplinas” (NICOLESCU, 1999, p. 12) numa lógica mecanicista, que considerava o mundo uma grande máquina capaz de ser desmontada em partes menores. Sob esse prisma, o sujeito científico é apresentado como uma unidade passível de ser dividida em segmentos, um ponto menor, segundo Demo (1995), que deve ser perquirido, perscrutado, ignorando-se o resto – ou seja, a maior parte.

Conhecer significava, pois, de acordo com Almeida Filho (2005), reduzir o objeto a seus componentes elementares, tornando fora de questão que o conhecimento pudesse ser, de algum modo, unificador. “Nisso reside, aliás, o que hoje se reconhece ser o dilema básico da ciência moderna: o seu rigor aumenta na arbitrariedade com que se espartilha o real” (SANTOS, 1988, p. 64).

Dessa forma, cada disciplina ocupou seu minifúndio do saber, tornando o diálogo mútuo cada vez mais difícil ou, como referiu Nicolescu (1999), até impossível. Em vista disso, já não é factível a figura do “sábio universal”, atribuída por Demo (1995, p. 48). Do contrário, a circunscrição de campos disciplinares rigorosamente delimitados, organizados, por sua vez, em subdivisões internas, fez surgir o perito, o técnico ou, de acordo com Almeida Filho (2005, p. 33), o “especialista monotemático”, o “ignorante especializado”, nas palavras de Santos (1988, p. 64), sujeito experto, “que sabe até a idiotice tudo sobre apenas certa coisa” (DEMO, 1995, p. 209).

Assim, conforme analisou Nicolescu (2000b, p. 10),

a soma dos melhores especialistas em suas especialidades não consegue gerar senão uma incompetência generalizada, pois as somas das competências não é competência; no plano técnico, a interseção entre os diferentes campos do saber é um conjunto vazio.

Isso significa que conquanto a realidade seja multidimensional – isto é, sociológica, psicológica, biológica, linguística etc., simultaneamente –, essas dimensões são estudadas separadamente, e não umas em relação com as outras, havendo, assim, um unidimensionamento do real (MORIN, 2005).

Apenas em meados do século XX, conforme dataram Nicolescu (2000b), Almeida Filho (2005), Couto (2011), Japiassu (2012), entre outros, começaram a aparecer propostas que buscavam superar esse processo de babelização do conhecimento, propondo diferentes níveis de cooperação entre as disciplinas. Essa coadjuvação, ou solidariedade disciplinar, fundamentou-se, de acordo com Couto (2011), no caráter dialético da realidade social, que é, ao mesmo tempo, una e diversa. Assim, ainda segundo a autora, mesmo quando um objeto é cientificamente delimitado, ele teima em não se separar da totalidade de que faz parte indissociável.

Contrapondo-se, pois, às práticas de desagregação, de isolamento e manutenção de barreiras, surgiram atitudes de diálogo, parceria e complementariedade disciplinar. Os trabalhos de Nicolescu (2000b), Almeida Filho (2005), Bicalho e Oliveira (2011), Brito *et al.* (2015) apresentam essas alternativas de integração/interação, que, aqui, descreveremos em três níveis⁶ de gradação, sucintamente a saber:

A primeira delas é a **Pluri ou Multidisciplinaridade** enquanto justaposição de diferentes disciplinas que, em um processo de tratamento de uma temática unificada, cooperam para a análise de um elemento em questão. Por exemplo, “a filosofia marxista pode ser estudada pelas óticas conjugadas da filosofia, da física, da economia, da psicanálise ou da literatura” (NICOLESCU, 2000b, p. 10). O objeto sairia, assim, enriquecido ante à clara perspectiva de complementariedade, sem ocorrer, no entanto, coordenação de ações nem qualquer pretensão de criar uma axiomática comum ou sem que os profissionais implicados estabeleçam entre si efetivas relações no campo técnico ou científico (ALMEIDA FILHO, 1997, 2005).

Destarte, conforme referiu Nicolescu (2000b, p. 10-11), “a abordagem pluridisciplinar ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar”, isso porque, segundo Morin (2000), não há uma via de interarticulação entre os diferentes campos do saber. Uma representação esquemática dessa situação encontra-se na figura 1, proposta por Almeida Filho (2005), na qual os círculos representam os diferentes campos disciplinares, dispostos isoladamente, porém incorporados por um campo temático *t*.

⁶ Os conceitos associados aos três níveis aqui qualificados não são únicos ou aceitos com concordância entre os estudiosos. Segundo Bicalho e Oliveira (2011), eles foram assumindo significações diversas ao longo do tempo, mantendo em comum, entretanto, a ideia de que representam movimentos que surgiram em resposta à fragmentação do conhecimento.



Figura 1: Pluri/Multidisciplinaridade (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 38).

No nível seguinte, o da **Interdisciplinaridade**, o conhecimento, conforme Bicalho e Oliveira (2011), não se reduz a uma justaposição, mas evoca, também, um espaço comum. Esse paradigma, logo, conforme Brito *et al.* (2015, p. 77), transcende a “especificidade na qual cada disciplina fica responsável por determinado assunto ou enigma, como no caso da multidisciplinaridade”. Agora, os campos passam a se relacionar, ocasionando a troca de informações. Há a ocorrência de intercâmbio, de diálogo em relação ao domínio de estudo, que pode “ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa” (JAPIASSU; MARCONDES, 1993, p. 136).

Por sua natureza, exige a reunião de indivíduos com diferentes formações intelectuais (uma equipe heterogênea) que compartilham uma problemática comum e uma plataforma de trabalho conjunta. Para Almeida Filho (1997, 2005), essa coparticipação pressupõe que as relações interdisciplinares sejam definidas a partir de um nível hierárquico, com uma das disciplinas (determinada por referência à sua centralidade temática) atuando como integradora e mediadora da circulação dos discursos. A figura 2, delineada pelo autor, representa esquematicamente essa modalidade.

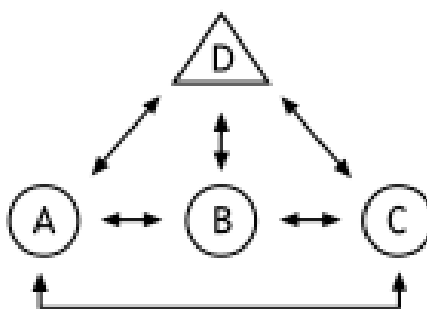


Figura 2: Interdisciplinaridade (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 40)

Contudo, conforme advertiu Nicolescu (2000b), embora a interdisciplinaridade ultrapasse as disciplinas, mesmo quando exercida com extrema competência e sucesso sua finalidade permanece inscrita na pesquisa disciplinar, acrescida, apenas, a noção de

integração. Corroborando esse entendimento, Bicalho e Oliveira (2011) argumentam que esse tipo de abordagem não nega as disciplinas, mas se ancora nelas para a sua constituição e caracterização.

A **Transdisciplinaridade**, por sua vez, diferentemente das abordagens anteriores, remete “àquilo que *está ao mesmo tempo entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina” (NICOLESCU, 2000b, p.11, grifos do autor), remetendo mesmo à ideia de transcendência.

Mas, haveria algo *entre, através e além* das disciplinas? Nicolescu (2000b) responde que, para a ciência clássica, certamente não. Como vimos anteriormente, à sombra da hiperespecialização, a interseção entre os diferentes campos do saber é um espaço completamente vazio. Assim sendo, no cerne do pensamento disciplinar a transdisciplinaridade é um absurdo, porque não tem objeto. Todavia, ainda segundo o autor supracitado, no âmbito da transdisciplinaridade, o espaço *entre, através e além* das disciplinas está cheio, repleto de potencialidades. O objeto que se forma nessa confluência de saberes é, pois, híbrido, mestiço, complexo, ou, como denominou Almeida Filho (2005, p. 44), um “trans-objeto”. Sob essa perspectiva, segundo o autor, poder-se-ia mesmo pensar em uma nova família de objetos científicos.

A transdisciplinaridade desponta, então, como um paradigma científico de investigação impossível de ser inscrito na pesquisa disciplinar, haja vista que propõe, conforme Brito *et al.* (2015), abertura àquilo que ultrapassa os confins de cada disciplina, incentivando conexões e alvitando a influência mútua dos conceitos e dos métodos dos conhecimentos envolvidos, produzindo idealmente um novo espaço teórico-operacional, mais amplo. Nesse sentido, de acordo com Bicalho e Oliveira (2011), ela é da ordem da fusão unificadora. Nesse nível, não existem raias, divisas, demarcações disciplinares, mas uma sobreposição de conhecimentos que não impõe limites ao saber.

Considerando esse construto, não se trata mais da simples cooperação entre as disciplinas. É um projeto maior, metadisciplinar ou, segundo designou Moita Lopes (1998, 2006, 2009), indisciplinar, que defende a ideia de que é possível estabelecer e organizar novas formas de conhecimento, responsivas aos problemas do mundo atual, através do diálogo e da ultrapassagem de fronteiras criadas pela própria ciência, para a qual o imperativo é a unidade do conhecimento.

Junto com a transdisciplinaridade nasce, pois, o pesquisador “anfíbio” (do grego, *amphi* (ambos) e *bio* (vida), significando “ambas vidas” ou “em ambos meios”), segundo

denominou Almeida Filho (2005, p. 44) em alusão a uma classe de animais que passam parte da vida em um meio ambiente biológico e parte em outro (marinho e terrestre) e que, por isso mesmo, possuem enorme capacidade de adaptação. O pesquisador anfíbio é, pois, um agente com formação-socialização-enculturação em distintos campos científicos. Ou, como ele mesmo descreveu,

serão (ou são, porque de fato já estão por aí) mutantes metodológicos, sujeitos prontos para o trânsito interdisciplinar, transversais, capazes de trans-passar fronteiras, à vontade nos diferentes campos de trans-formação, agentes transformadores e transformantes (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 18).

Para ilustrar a complexidade que envolve o paradigma transdisciplinar, o autor apresenta a proposta, esquematizada na figura 3, a seguir, baseada nessa “possibilidade de comunicação não entre campos disciplinares, mas entre agentes em cada campo, através da circulação não dos discursos, mas pelo trânsito dos sujeitos dos discursos” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 43).

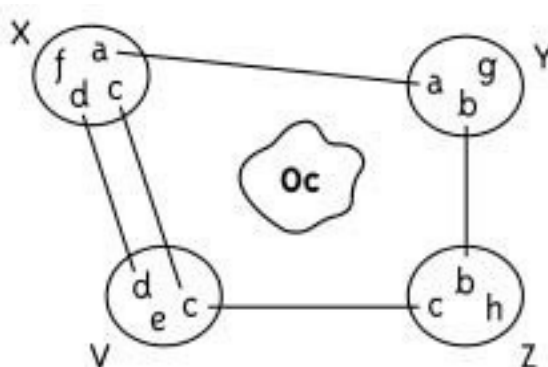


Figura 3: Transdisciplinaridade (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 43)

A sequência quadrangular V-X-Y-Z retrata os campos disciplinares que se relacionam em torno do objeto complexo Oc, com cada campo tendo acesso a uma faceta particular desse objeto. Os elementos de a a h representam os agentes da prática científica. Os pesquisadores a, b, c e d são capazes de transitar entre dois ou mais campos do conhecimento – no esquema, c transita em três. Os especialistas, e, f, g e h, por seu turno, permanecem restritos aos seus respectivos campos.

Com isso, Almeida Filho (2005) desnuda a transdisciplinaridade construída na prática transitiva dos agentes científicos particulares. E ressalta que, conquanto os especialistas tenham seus vieses disciplinares e paradigmáticos enriquecidos com aportes transdisciplinares, somente uma atitude que se possa dizer “anfíbia” é “capaz de dar conta do

objeto complexo por intermédio de totalizações provisórias, construídas por meio de uma prática cotidiana transversal dos sujeitos do conhecimento” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 43).

Toda essa discussão se torna ainda mais pertinente quando travada no campo das ciências humanas. Notadamente porque, em seu cerne, instaurou-se uma crise, um inquietante mal-estar, conforme ajuizou Japiassu (2012), do qual o problema central, segundo acenou Demo (1995), está na opção inicial entre ciências humanas imitativas das ciências naturais e ciências humanas com horizonte próprio. De modo geral, então, duas questões se impõem: devem as ciências humanas “imitar e copiar a *démarche* ou abordagem das ciências naturais ou devem adotar um método próprio para o estudo do humano e do social?” (JAPIASSU, 2012, p. 48); e ainda, “podemos reduzir o homem⁷ aos elementos objetiváveis que os procedimentos científicos [tradicionais] estão em condições de apreender?” (JAPIASSU, 2012, p. 15).

Ambos os autores supracitados defendem um modelo teórico-metodológico que afirme a especificidade das ciências humanas em face das da natureza. Como dissemos em outro momento (BASÍLIO; PEREIRA; MENEZES, 2016), um paradigma não pode monopolizar, sozinho, toda complexidade que envolve o saber/fazer científico. Se, de um lado, a lógica clássica (tendo como representação maior as ciências naturais) assenta-se em um raciocínio simplista, fragmentário, de objetividade, linearidade, universalização e descontextualização, as ciências do homem, de outro, orientam-se por uma lógica complexa, que provém da especificidade de seu próprio objeto.

Assim, retomando nosso trabalho anterior, referido acima, se nas ciências da natureza o objeto de estudo é uma realidade dada, exterior ao homem e, assim, capaz de ser apreendida pelo método experimental, nas ciências humanas o objeto de estudo é o próprio ser humano, um organismo antro-po-bio-sócio-lógico. Por essa razão, uma abordagem que privilegie a complexidade – a compreensão global e sistêmica do homem – se revela mais necessária aqui que em outro lugar (JAPIASSU, 2012).

É nesse sentido que a transdisciplinaridade irrompe como *episteme* a ser perseguida, sobretudo no âmbito das ciências humanas, onde, de acordo com Japiassu (2012), situadas no interstício dos saberes, todas as disciplinas funcionam de um modo mais ou menos reticular, se entrecruzam, e podem ser interpretadas umas pelas outras. Sem esse elã comum, as ciências

⁷ Distante de qualquer discussão relacionada a questões de gênero, o termo “homem” será utilizado nesse trabalho para denominar genericamente o indivíduo da espécie humana, independentemente de sexo, notadamente para evitar a repetição do termo neutro “ser humano”, afetando o desenvolvimento da linearidade textual.

humanas não conduziriam absolutamente à descoberta de algo que seria a natureza humana, o homem em si, por horizonte de saber.

Aquilo de que se ocuparam, no entanto, foi de cariz formal, no sentido mesmo atribuído por Demo (1995): sistemas, estruturas, combinações, critérios de validade, fidedignidade, objetividade... E, nessa seara, o autor adverte sobre a necessidade de criar novos modos de teorizar e fazer ciência que estejam além de um feixe preexistente de possibilidades.

Certamente que tudo isso não significa, conforme advertimos em outro momento (BASÍLIO; PEREIRA, MENEZES, 2016), descompromisso ou falta de legitimidade e validade das pesquisas. Não se trata, portanto, de passar ao extremo oposto e negar os critérios formais, de instrumentação técnica, já que, conforme advertiu Demo (1995, p. 59), “apesar de instrumental, [a metodologia] é condição necessária para a competência científica”, afinal de contas, a ciência também é uma norma, com regras de conduta e ritos sociais. Trata-se, pois, de não “reduzir a realidade social total à sua expressão empírica” ou “de definir ciência unicamente pelo seu aspecto formalizante” (DEMO, 1995, p. 23).

A metodologia, no âmbito da transdisciplinaridade, logo, mais que obsessão normativa, contém a ideia de caminho a ser seguido. Um caminho que pode ser alternativo, transgressivo, construído “sobre os escombros dos métodos vigentes e considerados inúteis” (DEMO, 1995, p. 66), e que pressupõe, segundo Santos e Sommerman (2009), em essência: a inadequação de um sistema especializado do conhecimento; a complexidade intrínseca aos fenômenos; o alargamento da compreensão do real; a dissolução de discursos homogeneizantes; a complementariedade dos opostos (sujeito e objeto, teoria e prática, principalmente); enfim, a unidade do conhecimento.

De forma geral, então, nossa discussão reflete, apenas, a compreensão relacional bourdieusiana (BOURDIEU, 2002) de que não existe verdade absoluta, tautológica, e, portanto, do entendimento de que não pode haver uma alternativa única, que se aplique a toda realidade pesquisada. Assim, coloca-se para o pesquisador em ciências humanas a tarefa de manejar com uma abordagem

que, por oposição ao resto da natureza, trate do que propriamente caracteriza o homem: seu comportamento psíquico, suas obras, sua linguagem, sua história e seu ser social. O vital é que não se afaste daquilo que, de uma forma ou de outra, constitui seu objeto mais autêntico e inegociável: a reflexão sobre os objetivos e sentido da ação humana e a construção de saberes positivos sobre o homem e a sociedade (JAPIASSU, 2012, p. 20).

Esse é o projeto do paradigma transdisciplinar no cerne das ciências humanas: ver e compreender o ser humano e o mundo atual sob todos os seus aspectos e em todas as suas dimensões, assim, “a rigor, nenhuma necessidade humana pode ser taxada de mais ou menos importante, se aceitarmos o homem como totalidade, e não como arranjo de pedaços” (DEMO, 1995, p. 26). Sob esse prisma, ciências humanas e da natureza, antes antinômicas, também estabelecem relações de aliança.

Há de se registrar, todavia, que atuar de forma transdisciplinar não é uma tarefa fácil. Conforme advertiu Couto (2011, p. 15), o caminho “revela-se longo e difícil, permeado de árduos problemas e resistentes obstáculos”. Sobretudo porque o cartesianismo ditou – e ainda dita – o modo de raciocinar e organizar a realidade circundante nos últimos séculos e, de maneira especial, nos limites das instituições acadêmicas, que permanecem arquitetadas sob uma estrutura linear, conduzindo uma formação fragmentada e carente de flexibilidade.

Nesse sentido mesmo, um trabalho, como o nosso, no qual os sistemas de fragmentação são substituídos pelo diálogo e pela integração, não escapa, reconhecemos, à disciplinaridade estruturante, que organiza as grades de ensino e departamentaliza as universidades. Não temos, contudo, o poder de, sozinhos, demolirmos, conforme já advertia Morin (2000), o que as disciplinas criaram e rompermos com esse fechamento; nem de, conforme bem apontam Cherobini e Martinazzo (2005), quebrarmos com o conformismo daqueles profissionais que não vislumbram a possibilidade de mudar ou o conservadorismo de outros que se agarram às amarras impostas pelo paradigma cartesiano moderno.

A efetiva instauração dos princípios transdisciplinares na educação pressupõe, lógico, inúmeras mudanças. Tão grandes e profundas que chegam, segundo Cherobini e Martinazzo (2005), a colocar a transdisciplinaridade na categoria de utopia. Concordamos, no entanto, com os autores, quando afirmam que as visões de futuro – e até as utopias – desempenham um papel importante na construção do mundo. Sendo assim, “não devemos temer as utopias, mas sim a falta delas” (CHEROBINI; MARTINAZZO, 2005, p. 180).

O grande desafio lançado ao pensamento e à educação é, pois,

superar a contradição entre, de um lado, os problemas cada vez mais globais, interdependentes e planetários e, do outro, a persistência de um modo de conhecimento privilegiando os saberes fragmentados, parcelados e compartimentados (JAPIASSU, 2012, p. 30).

Vencer esse desafio, segundo Couto (2011), só é possível com a mudança de atitude, “uma atitude de espírito. Atitude feita de curiosidade, de abertura, de sentido de aventura, de intuição das relações existentes entre as coisas e que escapam à observação comum. Atitude

de recusa dos especialismos que bitolam e dos dogmatismos dos saberes verdadeiros” (JAPIASSU, 1981, p. 81). Assim sendo, é preciso que o pesquisador, num siso de descoberta, reconheça os limites de seu saber e consiga atuar num regime de co-propriedade, de maneira que o conhecimento gerado transdisciplinarmente não possa ser facilmente reduzido a nenhum saber específico dentre os que contribuíram para sua produção, mas compartilhado por todos. Um caminho que, vale ressaltar, tem se mostrado muito caro, precioso, em Psicologia (como demonstram os trabalhos de Brito *et al.* (2015), Magalhães (2001), por exemplo), e, sobretudo, em LA (conforme defendem Almeida Filho (1991), Signorini e Cavalcante (1998), Moita Lopes (2006, 2009), apenas para citar alguns já referenciados nesse estudo).

Isso posto, julgamos que, no cenário mundial contemporâneo, pós-moderno, em seu estado de contínua fluidez, não mais cabem a solidez das ideias, a reprodutibilidade perfeita dos dados, a especialização do sujeito científico. Despreendendo-se, pois, da segurança e da infalibilidade oferecida pelo conservadorismo intelectual já consagrado, este estudo, com seu caráter transgressivo, dá um passo no sentido de permitir a coexistência de visões e conceitos outrora alheios, combinações imprevistas. Nossa intenção é promover o pensamento, porém um pensamento que, conforme refletiram Rocha e Daher (2015, p. 137), “não coincida com a mera reconhecimento do que já se conhece, mas que seja invenção de caminhos que resultem na produção do novo”. Um trabalho que, de acordo com Moita Lopes (1998, p. 102-103), “requer um grande esforço de abstração e de pensamento crítico”.

Iniciaremos, destarte, na seção seguinte, situando as origens e os princípios do ISD a fim de apresentar o processo de construção e sedimentação do quadro interacionista sociodiscursivo também em bases transdisciplinares. Posteriormente, faremos uma breve incursão na história pessoal e profissional de Winnicott – um dos grandes representantes da psicanálise pós-freudiana – desnudando sua formação transdisciplinar e os reflexos dessa vivência “anfíbia” (resgatando analogia de Almeida Filho (2005)) para sua teoria e trabalho clínico.

1.2. As origens e os princípios do projeto do ISD

O projeto do ISD foi progressivamente construído no cerne do percurso de formação acadêmica de seu idealizador, Jean-Paul Bronckart. Ao contrário do que, em princípio, possa se pensar (haja vista que, no âmbito deste trabalho, o ISD provém dos estudos linguísticos),

Bronckart teve uma formação inicial em Psicologia (1964-1969) na Universidade de Liège, na Bélgica, onde logo se integrou ao “Laboratório de Psicologia Experimental”, de Marc Richelle, psicólogo generalista de tradição piagetiana e inspiração skineriana. Embora adepto ao construtivismo e ao behaviorismo, Richelle era sensível aos aportes da Psicologia Soviética, de Vigotski⁸, e, uma vez também licenciado em Língua e Literatura Francesa, se interessava pelos aspectos técnicos da Gramática Gerativa, de Chomsky. Eclético por natureza, deixava seu alunado completamente livre para que fizesse, também, suas próprias escolhas teóricas (BRONCKART, 2006b; MACHADO, 2004; RICHELLE, 2006).

Foi sob este sentimento de liberdade intelectual que, rejeitando os preceitos teóricos construtivistas e behavioristas e a epistemologia inatista chomskyana, Bronckart aderiu, imediata e espontaneamente, aos princípios psicológicos de Luria, Leontiev e Vigotski – autores que o levaram à leitura de Marx e Spinoza e nos quais se inspirou para produzir seu trabalho de conclusão de curso. Favorável, pois, à tese de que as funções mentais são resultado de um processo histórico de socialização e, logo, derivadas das atividades culturais mediadas por instrumentos semióticos, Bronckart, nesse trabalho, criticou a psicologia construtivista proposta por Jean Piaget, segundo a qual a maturação biológica desencadeia as potencialidades cognitivas. Crítica que, conforme referiu o próprio Bronckart (2006b), Richelle avaliou tão excessiva que decidiu encaminhá-lo à Genebra a fim de que se confrontasse com a realidade da psicologia piagetiana.

Em Genebra, de acordo com Machado (2004), a vida profissional de Bronckart desenvolveu-se em três etapas principais. A primeira delas aconteceu no Departamento de Psicologia, entre os anos de 1969 e 1976. Lá, teve uma participação ativa no “Centro Internacional de Epistemologia Genética” (CIEG), onde trabalhou e esteve em contato estreito com Jean Piaget, conduzindo diversas pesquisas experimentais. Todavia, junto a outros contestadores, encerrava, no CIEG, a reputação de ser mais vigotskiano que piagetiano.

Também integrou a Unidade de Psicolinguística, criada por Hermina Sinclair De Zwart, professora formada em Linguística Histórica e Comparada, adepta à abordagem chomskyana e, sobretudo, ao construtivismo piagetiano, e quem orientou a tese de doutorado de Bronckart, que versava sobre os valores aspectuais e/ou temporais atribuídos pelas crianças aos tempos verbais. Adotando, no entanto, nesse trabalho, uma posição crítica em relação à

⁸ Assim como fez Paulo Bezerra, tradutor da obra vigotskiana “Pensamento e linguagem” para o português, utilizaremos a grafia “Vigotski” por entendermos que a escrita com “y”, ou seja, “Vygotsky”, é, tão-somente, uma influência da tradução americana. As citações diretas, contudo, manterão o padrão do(s) autor(es).

abordagem estrutural de Chomsky e à perspectiva de desenvolvimento de Piaget, Bronckart seguiu uma formação complementar em Linguística Enunciativa, abraçando como quadro interpretativo o modelo de Culioli, e promovendo, em Linguística Textual, um debate com Jean-Michel Adam e seus trabalhos (BRONCKART, 2006a). Concomitantemente, consciente de que o fato de que os tempos verbais só poderiam ser realmente analisados em um quadro textual global, debruçou-se, ainda, sobre a obra de Volochinov⁹.

O último aspecto dessa primeira etapa de sua vida profissional “configurou-se como uma busca pessoal de formação intensiva no campo da linguística” (MACHADO, 2004, p. 316). Se essa formação já havia iniciado em Liège, com um curso de iniciação à Gramática Gerativa, ela prosseguiu, em Genebra, com o aprofundamento técnico dos métodos dessa teoria, somado a um estudo da semiologia e da gramática estrutural saussureanas, bem como das teorias da enunciação de Benveniste, Culioli, dentre outros, o que acabou encerrando um manual de linguística.

No curso dos acontecimentos, em 1973, conforme ele mesmo historiou (BRONCKART, 2006b), passou a ministrar um curso de Linguística para formadores e professores da escola primária de Genebra, no Departamento de Ciências da Educação, e foi nesse setor que assumiu, em 1976, a função de professor de “Psicopedagogia das Línguas”. Isso marca a segunda etapa de sua vida profissional, que persistiu até o início dos anos 80, a qual denominou, em Machado (2004, p. 316), “fase de transição... e de hesitações”.

Nesse novo quadro, formou-se em Ciências da Educação e, de modo especial, confrontou-se com o problema das condições de adaptação dos modelos teóricos e dos resultados das pesquisas empíricas à realidade das salas de aula (BRONCKART, 2006b). A percepção desse problema (posteriormente chamado de “transposição didática”) pode ser, em certa medida, conforme constatamos em Machado (2004), atribuída ao seu engajamento político e administrativo: em 1978, assumiu a chefia do Departamento de Ciências da Educação, função que exerceu por cinco anos e que lhe permitiu implementar, ao lado de alguns colegas, uma reestruturação do programa e dos métodos do ensino do francês, segundo os resultados a que tinha chegado com as pesquisas psicolinguísticas que desenvolvera. O

⁹ Embora Bronckart (2006b, p. 13) afirme ter se debruçado sobre a “obra de Bakhtin”, ele reconhece, em Machado (2004), que a atribuição definitiva da paternidade das obras “A estrutura do enunciado” e, sobretudo, “Marxismo e filosofia da linguagem” a Valentin Voloshinov o tornou mais voloshinoviano que bakhtiniano. Ratificando esse posicionamento, recorrentemente Bronckart ressalta a influência e a importância do pensamento de Voloshinov para o quadro geral do ISD (MACHADO, 2004; BRONCKART, 2009; BRONCKART e BOTA, 2012; CAVALCANTE, 2015). Assim sendo, é nesse sentido mesmo que reconhecemos, em nosso texto, sua filiação voloshinoviana.

fracasso “brutal” dessa empreitada, conforme ele mesmo adjectiva em Machado (2004, p. 316), fê-lo compreender que as questões de ensino de língua deveriam ser abordadas em outra perspectiva linguística, a didática.

É então que se inicia a terceira etapa de sua vida profissional, em 1980, com o desenvolvimento da Unidade de Didática das Línguas e a cooperação ativa de Daniel Bain, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Itziar Plazaola, apenas para citar alguns dos professores-pesquisadores-colaboradores (BRONCKART, 2006b; MACHADO, 2004).

Aqui, ainda conforme Bronckart (2006b, 2012[1999]) e Machado (2004), os esforços voltaram-se: para a criação e a testagem das sequências didáticas enquanto conjunto de atividades pedagógicas estruturadas eficazes na tipificação e apropriação, pelos alunos, dos gêneros textuais que permeiam a vida em sociedade; para um amplo trabalho, teórico e empírico, capaz de fornecer um modelo da estrutura e do funcionamento dos textos/discursos do francês contemporâneo (com a aplicação do mesmo método para a análise de outras línguas) e uma descrição de suas características linguísticas específicas, sintetizado na obra “*Activités langagières, textes et discours*”, de 1997, traduzida para o português por Anna Rachel Machado, com sua primeira edição publicada em 1999; e para discussões teóricas sobre a epistemologia das ciências humanas e, mais especificamente, para a questão das condições e das características da atividade de linguagem no quadro do problema do desenvolvimento humano.

Foi, portanto, na efervescência da história acadêmico-profissional de Bronckart que emergiu o projeto do ISD. E, em especial, como ele mesmo pontuou (BRONCKART, 2006b, p. 13), “dessa preocupação didática”. Nesse sentido, o ISD se debruçou sobre os problemas de ensino-aprendizagem de línguas, visando desenvolver um projeto de modernização e de racionalização dos métodos de ensino pautado na interdependência dos aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais e linguísticos do funcionamento humano. Para tanto, Bronckart convocou o pensamento daqueles que compuseram sua base teórico-epistemológica no decurso de sua vida acadêmico-profissional, dentre eles, podemos citar, segundo o próprio Bronckart (2009), três mais influentes: Volochinov, o verdadeiro¹⁰ fundador da tendência moderna em análise do discurso; Vigotski, psicólogo infantil que defendeu que a construção

¹⁰ Resgatando o que já começamos a problematizar na nota de rodapé anterior, o adjetivo “verdadeiro” denuncia o desvio de propriedade intelectual alvitado na obra “Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo”, de Bronckart e Bota (2012).

do pensamento e da consciência se dá pela internalização dos signos de uma língua natural; e Saussure, cujo trabalho focaliza a atividade discursiva, a língua e o signo linguístico.

A ampla difusão das ideias do ISD no Brasil, na linguística brasileira, e, sobretudo, na aplicada, esteve diretamente relacionada a esse trabalho de intervenção didática. De acordo com Machado (2004) e Machado e Guimarães (2009), os primeiros contatos ocorreram em Madri, durante o 1º Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Sociocultural, ocasião em que as pesquisadoras Roxane Rojo e Maria Cecília Magalhães, pesquisadoras do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), constataram um forte parentesco entre as orientações bronckartianas e os desafios teórico-práticos que eram postos aos processos educacionais formais brasileiros.

Eis que, na vivência de uma política educacional (de 1995 a 2002, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso) que visava implementar reformas e direcionar a atividade escolar, o ISD despontou como um quadro unificador e coerente capaz de dar consistência ao ensino-aprendizagem de língua materna, notadamente pela junção de pressupostos da psicologia e das teorias linguísticas (MACHADO; GUIMARÃES, 2009). Nesse sentido, segundo essas autoras, o ISD consubstanciou o referencial teórico dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN) para a educação, documentos que possibilitaram a ampla difusão das ideias genebrinas no Brasil e, conseqüentemente, permitiram ao quadro obter forte notoriedade. Todavia, certamente, foi a tradução da obra “*Activités langagières, textes et discours*” para o português que inaugurou os estudos do ISD no Brasil e angariou muitos adeptos. Desde então, inúmeros trabalhos têm sido desenvolvidos, por aqui, ancorados nos aportes teórico-metodológicos interacionistas sociodiscursivos.

Muitos deles inspirados na nova proposta de pesquisa bronckartiana (uma quarta etapa de sua vida profissional, como preferiu designar em Machado (2004)) que se debruça sobre a análise das situações de trabalho em geral, dentre as quais do trabalho do professor “tal como ele pode ser observado em situação de aula e tal como é “representado” nos textos de prescrição ou nos discursos dos atores envolvidos” (BRONCKART, 2008, p. 10).

Assim, estabeleceu-se um campo de estudos transversais, que uniu ao ISD as Ciências do Trabalho e que, conforme Machado (2004), abriu espaço para a constituição, em Genebra, no ano 2000, de um subgrupo da Unidade de Didática das Línguas, denominado “*Langage, Action, Formation*” (LAF). A ampliação do domínio de pesquisa modificou sua

equipe de trabalho, da qual passaram a fazer parte Janete Friedrich, Laurent Filliètz, Ecaterina Bulea, Isabelle Fristallon, dentre outros (BRONCKART, 2006b).

Esse panorama geral, que apresenta os deslocamentos de edificação do ISD, permite-nos entrever os pilares teórico-epistemológicos que dão sustentação ao projeto, bem como delinear a atuação científica das pesquisas filiadas ao quadro. Percorrer os movimentos acadêmico-profissionais de Bronckart, nesse sentido, possibilita-nos compreender, ao mesmo tempo, a coerência de pensamento de alguém que sempre esteve em interface. Não por menos, refere (BRONCKART, 2005, 2006b, 2008; MACHADO, 2004) que o ISD não se inscreve, individualmente, em nenhuma disciplina, mas em cada uma delas, compondo uma corrente da ciência do humano.

Conquanto muitos julguem pretenciosa sua empreitada, haja vista que nenhuma teoria, unicamente, daria conta de todos os pormenores do funcionamento humano, ressaltamos (e repetimos) que o ISD “quer ser visto como uma corrente **da ciência do humano**” (BRONCKART, 2006b, p. 10, grifos do autor). Uma corrente enquanto uma tendência – e apenas uma – das muitas que vão compor um conhecimento maior: a ciência do humano. Afinal, “todo cientista, ao fazer ciência, saberá que não faz a ciência, mas oferece apenas **um** enfoque, **um** ponto de vista, **uma** interpretação, já que ele próprio não passa de **um** cientista” (DEMO, 1995, p. 37, grifos do autor).

Essa postura contesta, portanto, os princípios positivistas de fracionamento das ciências, em disciplinas e subdisciplinas, e abraça uma atitude transdisciplinar, tal como a conceituamos anteriormente ou como bem a abordamos em Basílio, Pereira e Menezes (2016), quando discutimos o paradigma que subjaz ao corpo teórico e metodológico do ISD, ou, ainda, como Bronckart mesmo descreveu a Cavalcante (2015). Transdisciplinaridade não como um saber total – haja vista que, conforme pontuou Demo (1995), um generalista também é especialista, apenas consciente de suas limitações e da necessidade de complementação –, mas como aspiração a um saber menos particular (MORIN, 2007).

Desnudando o macro, Bronckart (2006b, p. 10, grifos do autor) expõe que

os problemas centrais de uma ciência do humano envolvem, de um lado, as *relações de interdependência* que se instauram e se desenvolvem entre os aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos, etc. do funcionamento humano e, de outro, os *processos evolutivos e históricos* por meio dos quais essas diferentes dimensões se geraram e se co-construíram.

Sua especificidade, no interior desse conhecimento maior, é, logo, postular (de maneira mais determinada e técnica do que fez Vigotski) que o papel da linguagem é

absolutamente central ou decisivo para o desenvolvimento humano. Para tanto, reúne uma base multidisciplinar que concilia teorias filosóficas, sociológicas, psicológicas, linguísticas, além do que chamou de “disciplinas de intervenção” (BRONCKART, 2008, p. 10), a exemplo da pedagogia e da ergonomia. Com um forte compromisso de ordem científica e social, sua atuação prática inclina-se, principalmente, para questões de educação e formação.

O fato de o ISD rejeitar a expectativa simplista de ciência enquanto saber definitivo, supremo, e, do contrário, concebê-la como discussão inacabável, conhecimento movente, sempre em construção, capacita-nos, sobremaneira, a contribuir para o alargamento desse projeto. É importante frisar, calcada nas colocações de Demo (1995), que nada é mais prejudicial ao processo científico que o autoritarismo, o apego a enunciados não discutíveis. Embora toda teoria se faça pretensão absoluta, a ortodoxia mais petrifica do que explica a realidade. Assim colocada a questão,

o pluralismo, compreendido como componente da discutibilidade, é parte integrante do processo de criação científica, porque funda o direito de divergir, o direito de produzir com originalidade, o direito de ser diferente, o direito à alternativa. Monolitismo reproduz ciências oficiais, sempre medíocres, porque não são chamadas a criar, mas a bajular. Nesse sentido, democracia é uma das condições vitais para a produção científica de qualidade (DEMO, 1995, p. 52).

Propomo-nos, portanto, a revitalizar o pensamento bronckartiano a partir das teorizações psicanalíticas, felizes, especialmente, pelo reconhecimento de que: 1) “o conjunto de problemas da psicologia é nodal para todas as ciências humanas/sociais” (BRONCKART *et al.*, 1996, p. 72); 2) o ISD apresenta uma lacuna na caracterização, na abordagem e no lugar conferido aos fatores afetivos ou emocionais. E, sobre isso, Bronckart admite para Cavalcante (2015, p. 108): “não nego que a crítica, que nos é endereçada a esse respeito, é totalmente justificável”; 3) no que concerne à psicanálise, Bronckart confessa (CAVALCANTE, 2015, p. 108) que suas competências “nesse domínio são realmente limitadas”; e 4) segundo Bronckart (2006, p. 63), o esquema de desenvolvimento, base da psicologia genético-interacionista-social vigotskiana, é “insatisfatório, ou mesmo contraditório em diversos pontos e mereceria, por consequência, ser consideravelmente aperfeiçoado”. Entendemos, pois, que essas declarações justificam e legitimam nossas interlocuções, tolerantes, no entanto, às ideias e verdades contrárias às nossas.

Assim sendo, a seguir, apresentaremos nosso interlocutor, Donald Woods Winnicott. Para expor sua contribuição é preciso, no entanto, preparar o caminho começando, assim

como ele fez à sua época, por “descrever diferentes tipos de psicanálise” (WINNICOTT, 2000[1945], p. 219).

1.3. Um psicanalista (pediatra e psiquiatra) radical: D. W. Winnicott, vida e obra

Conforme biografaram alguns autores (e, dentre eles, Outeiral (1983), Arcangioli (1995), Lemgruber (2005) e Bizzarri (2010)), Donald Woods Winnicott (*1896 †1971) nasceu na cidade portuária de Plymouth (Devon), sudoeste da Inglaterra, no seio de uma família próspera. Viveu sua infância numa vasta mansão, adornada por um grande jardim, em uma propriedade rural. A mãe, de expressões afetuosas, era uma pessoa muito dinâmica, encarregada do cuidado dos filhos e das atividades domésticas; e o pai, sempre muito ocupado com suas atividades políticas (empossado prefeito da cidade por duas vezes) e comerciais – assim se exprimiu sobre sua pouca disponibilidade –, era considerado, segundo mesmo caracterizou Clare Winnicott¹¹ (1994[1989]a, p. 04), um homem “de alta inteligência, um comportamento digno e tranquilo e uma capacidade de julgamento respeitável”.

Fora o terceiro filho, o único menino da família, gozando da companhia de duas irmãs mais velhas. Todavia, teve muitos companheiros para as brincadeiras, pois seu tio paterno residia com sua esposa e seus cinco filhos (três meninos e duas meninas) na casa em frente e as famílias conviviam como se fossem uma só, num ambiente em que o senso de humor, a imaginação e a comunicação fluíam plena e vivazmente. Seus pais eram grandes amantes da arte e todos os membros da família eram aficionados da música. Nesse contexto, “não teve dúvidas de que era amado e experimentou, no lar, uma segurança que podia ter como evidente” (WINNICOTT, C.B., 1994[1989]a, p. 04).

Aos treze anos, entretanto, Winnicott foi mandado para um internato, em Cambridge, pelo pai, que o ouvira proferir um palavrão. Sobre esse episódio, recordou:

um dia [...], quando cheguei em casa para o almoço e disse “porcaria”, meu pai pareceu sentido como somente ele poderia parecer, culpou minha mãe por não cuidar de que eu tivesse amigos apropriados e, a partir daquele momento preparou-se para enviar-me para a escola interna (WINNICOTT C.B., 1994[1989] a, p. 06).

E ponderou: “ele estava com a razão: o menino que era o meu novo amigo não era bom e ele e eu poderíamos ter tido problemas se houvéssemos sido deixados a nós próprios” (WINNICOTT C.B., 1994[1989] a, p. 06).

¹¹ Clare Britton Winnicott, segunda esposa de Donald.

Adaptou-se imediatamente à Leys School. Fazia parte dos escoteiros da escola, cantava no coro e praticava esportes: corria, nadava, praticava ciclismo e rubgy. No dormitório, à noite, sempre lia uma história em voz alta para os seus companheiros. Fez muitos amigos. E foi ali que, aos dezesseis anos, a propósito de uma fratura na clavícula, jogando, decidiu-se por estudar medicina, indo de encontro às expectativas de seu pai, que gostaria que o filho assumisse os seus negócios. Sobre isso, Winnicott justifica: “Não podia imaginar que o resto da minha vida dependeria dos médicos... resolvi converter-me eu mesmo em médico” (OUTEIRAL, 1983, p. 11).

Como etapa preliminar à formação médica e, certamente, influenciado pela obra de Darwin, graduou-se antes em biologia pelo Jesus College, também em Cambridge. A leitura da notória obra “A origem das espécies”, do mestre naturalista britânico, fascinou Winnicott por descobrir, segundo Lemgruber (2005), através dela, a possibilidade de estudar cientificamente os seres vivos sem, contudo, manter recônditas as lacunas advindas do trabalho de observação. Isto é, a não ficar obrigado a velar as faltas e/ou as falhas decorrentes de um estudo, acomodando plenamente a realidade à teoria, o que era esperado à tradição científica da época. Do contrário, as lacunas deveriam ser assinaladas, a fim de conduzir novas pesquisas.

De acordo com Bizzarri (2010, p. 12), a ousadia de Darwin mostrara “que os seres vivos podiam ser examinados cientificamente sem a necessidade de ficarmos assustados ou imobilizados pelas lacunas do conhecimento”. Simplesmente porque, dentro desse contexto, elas não aparecem como fatalidade, mas como condição processual, pois sua descoberta dá a possibilidade do passo seguinte (DEMO, 1995). Sobre isso, Winnicott proferiu: “Para mim esta ideia nova significou um grande alívio de tensão, e conseqüentemente uma energia maior para trabalhar” (BIZZARRI, 2010, p. 12).

Sob estreita influência do método darwiniano, e antes mesmo do encontro com a psicanálise, Winnicott já almejava, de acordo com Lemgruber, 2005, p. 17,

praticar uma forma de medicina “viva”, que levasse em conta as variáveis trazidas pela emoção, coisa que havia percebido não ser possível realizar através da fisiologia que aprendera e que estava submetida a um sistema de pesquisa que procurava eliminar qualquer variável emocional do processo.

Dias (2002, p. 112) ratifica esse entendimento ao referir que

ele parece ter sido muito cedo despertado para o fato de que a saúde, e mais do que a saúde, o sentir-se vivo, não pode resumir-se ao bom funcionamento dos órgãos e das funções, e que separar o físico do psíquico é um procedimento intelectualmente possível, mas altamente artificial.

No seu primeiro ano de medicina, em 1914, eclodiu a Primeira Guerra Mundial. Winnicott, então, passou a ajudar nas enfermarias das escolas, transformadas em hospitais militares, e, algum tempo depois, conforme mesmo referiu Winnicott C.B., (1994[1989]a, não desejando permanecer fora do *front* enquanto lamentava a morte de vários amigos, voltou para sua cidade natal, alistou-se na Marinha e foi aceito como oficial médico, cirurgião estagiário, de um *destróier* (navio de guerra contratorpedeiro).

Com o fim da guerra, em 1918, retomou seus estudos médicos em Londres, onde ingressou no Saint Bartholomew's Hospital. Lá, afirma Lemgruber (2005), se interessou pelo trabalho com crianças e aprendeu, com o professor Dr. Thomas Lorde Horder, o valor de um histórico clínico detalhado, de uma anamnese anotada com precisão e de uma escuta cuidadosa. Renegando ser um catalogador de sintomas, tornou-se interessado na história de vida do paciente, certo de que aquilo há de mais próprio no conhecimento da psicopatologia depende do modo como investigador o se relaciona na respectiva situação (DIAS, 2002). Conforme referiu a autora, sua prioridade era, sim, o homem como homem, sem sobrepor a doença ao doente.

Contrariando, pois, a tradição kraepeliana¹² da época – segundo a qual tudo que interessa é a sintomatologia e em torno dela se constroem as entidades nosográficas (estáticas, rotulistas, redutoras e generalistas) –, Winnicott buscou ver o indivíduo enfermo e não apenas a sua doença; procurou, portanto, lidar com o todo, ou seja, entender a criança em suas relações e sua história. E sobre isso, certa vez disse:

[...] não importa o que se saiba ou se descubra sobre a bioquímica ou a neuropatologia ou a farmacologia da esquizofrenia [por exemplo], o certo é que igualmente teremos ali os pacientes, pessoas com nós, em cada caso com uma história sobre o começo do transtorno e uma boa carga de cansaço e sofrimentos pessoais, e com um ambiente que é puro e simplesmente mau ou bom ou então gerador de confusão num grau que pode resultar inclusive desconcertante referir-se a ele (WINNICOTT, 1994[1968], p. 234).

E retorquiu também:

Para os psiquiatras que não se interessam tanto por pessoas quanto por doenças – doenças da mente, diriam –, a vida é relativamente simples. Mas, para aqueles que tendem a ver os pacientes psiquiátricos não como portadores de doenças, mas como vítimas da batalha humana pelo desenvolvimento, pela adaptação e pela vida, a tarefa se torna infinitamente mais complexa (WINNICOTT, 2011[1959], p. 106).

¹² Emil Kraepelin: psiquiatra alemão, considerado fundador da moderna psiquiatria e psicofarmacologia, que concebeu um sistema de classificação de doenças mentais.

Durante sua formação naquele hospital, ainda, caiu doente, com um abscesso no pulmão, e ficou três meses hospitalizado. Esse episódio engendrou uma reflexão, que lhe renderia teorizações futuras: “Estou convencido de que pelo menos uma vez na vida é necessário que o médico tenha estado no hospital como paciente” (OUTEIRAL, 1983, p. 11).

O que nos chama atenção nessa passagem é, segundo Lemgruber (2005, p. 19),

a importância de uma experiência vivida a partir de si. O médico, numa situação ativa diante do paciente só pode ter a vivência do doente, na medida em que ocupou este lugar, em que foi alvo das vicissitudes da posição de paciente, posição de receber cuidados e de estar em situação de dependência como o bebê diante da mãe e a capacidade dela de “regredir” e ocupar um lugar empático [...].

Permaneceu no Saint Bartholomew's Hospital até um ano após completar seus estudos, em 1920. Tendo convivido no seio da comunidade médica, conhecedor das concepções tradicionais de saúde e doença que vinham regendo as teorias e práticas desde o início da modernidade, Winnicott viu de perto a experiência da inadequação de se pensar essa época em termos puramente organicistas. Desse modo, à época de sua diplomação, ele estava, segundo Dias (2002, p. 112), “firmemente convencido da impossibilidade de se proceder a um diagnóstico dos distúrbios pertinentes à pediatria sem incluir na consideração os aspectos psicológicos”.

Assim, conquanto seu interesse inicial em medicina recaísse sobre a prática pediátrica geral, Dias (2002), Lemgruber (2005) e Bizzarri (2010) apontam dois eventos que mudaram para sempre os rumos de sua vida pessoal e trajetória profissional: primeiro, encontrou numa livraria uma obra sobre Freud, escrita por Oscar Pfister, que o deixou entusiasmado com a possibilidade, aberta pela psicanálise, de abordar a doença somática de um ponto de vista psicológico; segundo, pegou emprestado com um amigo outro livro, agora do próprio Freud, sobre interpretação dos sonhos.

Experimentou, de imediato, grande afinidade com a matéria; então, manteve-se em Londres onde, em 1923, iniciou seu processo de psicanálise pessoal com James Strachey, que foi seu analista por dez anos. Paralelamente, decidido a incluir a psicanálise em sua carreira profissional, deu início (em 1927) a sua formação psicanalítica no Instituto de Psicanálise da Sociedade Britânica, ocupando, conforme destaca Lemgruber (2005, p. 24), um lugar incomum: um pediatra em formação psicanalítica. Ou seja, um agente com formação-socialização-enculturação em distintos campos científicos (ALMEIDA FILHO, 2005).

Isso posto, é importante admitir que sua forma de pensar vai de encontro ao projeto de mecanização da imagem do mundo e do ser humano que mantinha, sem maiores questionamentos, os campos de conhecimento tradicionalmente separados. E, em especial, o corpo e a mente – a mais antiga e polêmica oposição a que o estudioso da saúde está entregue –, a pediatria e a psiquiatria. Se àquela época, especialmente, o pediatra era um somatista, atento tão-somente aos aspectos físicos e fisiológicos do crescimento, despontava, do contrário, em Winnicott, uma atitude transgressiva, de recusa dos especialismos e do conservadorismo teórico-clínico já consagrado. Sobre isso, Dias (2002, p. 121-122) acrescenta: “é muito difícil que um pediatra já posicionado em sua carreira, e relativamente satisfeito com seu instrumental organicista, enverede pelos caminhos de uma formação analítica”. Era àquela época e ainda o é.

Pois que quando, ainda em 1923, assumiu um trabalho como consultor em medicina infantil em dois hospitais: o Queen’s Hospital for Children e o Paddington Green Childrens Hospital – onde, nesse último, permaneceu por cerca de quarenta anos – seu atendimento clínico hospitalar foi gradualmente evoluindo da pediatria para uma psiquiatria infantil de orientação psicanalítica.

Em seu “*snack bar* psiquiátrico”, como, segundo referiram Outeiral (1983) e Lemgruber (2005), chamava, carinhosamente, sua prática ali, constatou que, em geral, o que levavam as mães com suas crianças ao consultório eram perturbações de ordem emocional. E impactou-o a precocidade desses distúrbios. Foi em função dessa precocidade que Winnicott jamais deixou se convencer pela centralidade do complexo de Édipo, proposto pela psicanálise freudiana. E, sobre isso, refere:

Quando tentei aprender o que havia para ser aprendido sobre a psicanálise, descobri que, naquela época, tudo nos era ensinado em função do complexo de Édipo, aos 2, 3 e 4 anos, e da regressão com respeito ao Édipo. Foi muito aflitivo pra mim, que havia estado examinando bebês – e as mães com os bebês – por um longo tempo (já estava nisso há dez ou quinze anos), comprovar que isso era assim, pois eu sabia que havia visto uma porção de bebês já começarem doentes e, muitos deles, tornarem-se doentes muito cedo (WINNICOTT, 1994[1967], p. 437).

Marcado por essa evidência, o esforço teórico de Winnicott caminhou, como bem referiu Dias (2002), na direção de explicitar o que se passa com um bebê no início mesmo da vida e qual é a natureza específica da dificuldade com que os recém-nascidos lidam ou o que os aflinge. Eis que, em 1935, sem interlocutor para suas investigações a respeito das dificuldades emocionais iniciais, procura, por indicação de Strachey, Melanie Klein,

percursora nos estudos sobre os aspectos primitivos na constituição do *eu* e na técnica de análise de crianças. Perseguindo o caminho trilhado por ela, torna-se seu supervisionando durante o período de 1935 até 1940.

Nessa ocasião, outra experiência profissional veio a influir de maneira determinante no encaminhamento teórico de seu pensamento. Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945)¹³, Winnicott fora designado psiquiatra consultor do Plano de Evacuação Governamental, em uma área de recepção de refugiados na Inglaterra. Devido aos intensos conflitos, ocorreu que muitas crianças foram deslocadas das grandes cidades para outros lares, em paragens supostamente mais seguras. Winnicott tornara-se responsável, justamente, por aquelas que, tendo apresentado dificuldades (de comportamento, de relacionamento) em seus lares de origem, requeriam providências especiais e não podiam ser instaladas – porque não se ajustavam – em lares comuns.

Essa experiência revelou, para ele, que tais crianças já eram originárias de lares desajustados e que, apesar do clima devastador da guerra e, conseqüentemente, da desintegração maciça da vida familiar, sentiam alívio por verem-se removidas de situações intoleráveis que viviam em suas casas. Essa nova configuração significava, então, a oportunidade de, finalmente, receberem ajuda (LEMGRUBER, 2005). Assim sendo, pôde constatar o quanto o fator socioambiental possuía, etiologicamente, ligação indiscutível com o comportamento delinquente, antissocial. E, do contrário, o quão importante era um lar suficientemente bom para que ocorresse o desenvolvimento emocional sadio.

Sua dissidência com os psicanalistas da época deveu-se, exatamente, à posição da psicanálise tradicional (tanto a freudiana quanto a revisão kleiniana) de enfatizar os fatores internos e negligenciar os aspectos ambientais. Não aceitava formular o desenvolvimento humano em termos intrapsíquicos, num total desprezo pela realidade externa. Suas ideias fluíam menos para o intrapsíquico e mais para o inter-relacional. Resolveu ele, então, seguir seu próprio caminho e estudar “as dificuldades a que a criança fisicamente saudável está sujeita pelo fato de crescer numa sociedade formada de seres humanos” (WINNICOTT, 1988, p. 27). O fato é, conforme afirmou Dias (2002, p. 140), que a teoria winnicottiana do desenvolvimento humano “não tem nada a ver com a biologia ou qualquer outro substrato

¹³ É nessa época que conhece Clare Briton, futura Sr.^a Winnicott, que fazia parte de sua equipe como assistente social psiquiátrica e administradora dos lares que acolhiam as crianças refugiadas da guerra. Casaram-se em 1951 e permaneceram unidos até a morte dele, em 1971. Seu primeiro matrimônio, no entanto, com Alice Taylor, aconteceu em 1924 (ARCANGIOLI, 1995) e durou até 1948. Embora tenha lidado, clinicamente, com crianças ao longo de toda sua vida, Winnicott não teve filhos e, segundo Bizzarri (2010), lamentou não tê-los tido.

físico; tem a ver com a natureza humana e a capacidade de existir”. E, nesse ponto, as interlocuções com o ISD guardam toda sua pertinência, pois, conforme referiu Morin (2007, p. 26), se queremos, verdadeiramente, compreender os problemas humanos, “devemos recorrer não só à psicologia e à psicanálise, mas também às ciências da cultura”.

Diante do exposto, Loparic (2001; 2006), Dias (2002) e Lemgruber (2005) ousam dizer que Winnicott instaurou mesmo um novo paradigma para a psicanálise¹⁴, com a mudança do intrapsíquico como propulsor do processo de desenvolvimento, para o ambiente cumprindo esse papel. Podemos destacar, entretanto, baseados nas discussões de Lemgruber (2005), que isso só foi possível porque ele não se deixou enganar por explicações de uma certa forma de fazer ciência em que preponderava a ideia de que a teoria não se confundia com os fatos, mantendo sujeito e objeto numa relação de suposta neutralidade.

Do contrário, todos aqueles que dele falaram (DIAS, 2002; LEMGRUBER, 2005; BIZZARRI, 2010) referiram que é impossível separar as ideias do homem, sua obra e sua vida. E ele mesmo julgava impossível, segundo Lemgruber (2005), teorizar a respeito da natureza humana sem a influência de sua própria história de vida e a de seu leitor. Ratificamos esse entendimento através da seguinte passagem:

Para fazer pesquisa é preciso ter ideias: há um ponto de partida subjetivo em todo processo de pesquisa. A objetividade surge mais tarde, através do trabalho planejado e da comparação das observações realizadas a partir de vários ângulos (WINNICOTT, 2000[1948], p. 234).

O leitor desses estudos, imbuído, também, por sua subjetividade,

deve formar uma opinião pessoal sobre essas questões, depois de aprender, tanto quanto possível de modo histórico, o que foi pensado, que é a única forma de uma teoria, num dado momento do seu progresso, mostrar-se inteligível e interessante (WINNICOTT, 1988, p. 42).

Suas ideias eram, assim, tentativas de compreensão de sua experiência – “o que aprendi de meus professores e de minhas vivências clínicas” (WINNICOTT, 1988, p. 21) – e, por isso mesmo, estavam permanentemente sujeitas a revisões, num processo de contínua aprendizagem. Conforme pontuou Lemgruber (2005), ele se permitia errar e, desse modo, não concebia a teoria como algo abrangente e generalizante. Para ele, “a teoria psicanalítica está em permanente desenvolvimento, e deve desenvolver-se num processo natural e um tanto semelhante às condições emocionais do ser humano que está sendo estudado” (WINNICOTT,

¹⁴ Há quem discorde (PARENTE, 2016) do caráter revolucionário winnicottiano apontado por Loparic (2001; 2006) – e, no seu encalço por Dias (2002) e Lemgruber (2005) –, anuímos, no entanto, à tomada de posição de Ribeiro e Rosa (2016) que, compartilhando a leitura lopariciana, defendem a revolução paradigmática de natureza teórico-científica, ontológica, epistemológica e clínica, cunhada, na psicanálise, por Winnicott.

1988, p. 46). Sabia, contudo, que sua descrição pessoal da natureza humana era compreensivelmente limitada, de um tema que em si mesmo não conhece limites (WINNICOTT, 1988).

Igualmente, ainda segundo Lemgruber (2005), ele era, em absoluto, contrário aos “ismos” (freudismo, kleinianismo)¹⁵ e chegava a ser intolerante com qualquer um que tratasse a psicanálise como um dogma, uma religião. Talvez por essa razão, de acordo com Dias (2002, p. 136), não via “nenhum contrassenso em permanecer psicanalista ao mesmo tempo em que, apoiado na sua experiência [...], propõe um questionamento radical da supra-estrutura metapsicológica freudiana”.

Rematando sua forma de pensar o conhecimento, Winnicott (2011[1950], p. 31), certa vez, afirmou:

O leitor deve saber que sou um fruto da escola psicanalítica. Isso não significa que eu tome como correto tudo o que Freud disse ou escreveu; isso seria em todo caso absurdo, visto que Freud continuou desenvolvendo suas teorias – isto é, modificando-as (de modo ordenado, como qualquer cientista) – até o momento de sua morte, em 1939. Na verdade, há certas coisas em que Freud veio a acreditar que nos parecem, a mim e a muitos outros analistas, não serem de modo algum corretas – mas isso não importa. O fato é que Freud criou um método de abordagem científica ao problema do desenvolvimento humano [...].

Para finalizar esse capítulo, então, concordamos com Loparic (2006, p. 43) – e nos inspiramos nele para encabeçar o título dessa seção – quando diz que Winnicott foi “um pensador radical”. Sua obra, de fato, só pode exigir “leitores igualmente decididos, dispostos a levar em conta todos os aspectos importantes do seu novo paradigma e a romper, quando necessário, com os usos estabelecidos” (LOPARIC, 2006, p. 43). Isso porque ele, assim como Bronckart, assumiu, em essência, muito cedo, uma atitude transdisciplinar. Num senso de integração, esses dois homens viveram a possibilidade do novo e atravessaram as fronteiras do conhecimento a fim de trilharem caminhos próprios. As discussões que desenvolvemos nesse estudo, pois, só são possíveis porque nos permitimos defender, também com originalidade, nossas próprias ideias e porque, assim como eles, concebemos o fazer científico como atividade dinâmica e em constante evolução. E isso não nos faz menos psicanalistas ou

¹⁵ Corroborar esse entendimento o fato que, com a morte de Freud, em 1939, a Sociedade Britânica de Psicanálise vivenciou um acirrado e desagregador processo de debate em torno de quem deveria assumir e dar continuidade ao legado freudiano, se sua filha Anna Freud ou Melanie Klein, ambas, naquele momento, com uma exponente trajetória teórica no campo. As divergências em torno da herança freudiana geraram, no entanto, a instauração de um terceiro grupo (conhecido inicialmente como “Middle Group” e, mais tarde, “Grupo dos Independentes Ingleses”), no qual Winnicott obteve posição de destaque, mesmo que isso o obrigasse a dissidências com quem antes se identificava (LEMGRUBER, 2005).

interacionistas; do contrário, pressupõe tão-somente uma atitude monista, ou o entendimento de que existe uma única realidade, homogênea, onde coexistem todos os fenômenos (físicos, cognitivos, emocionais) a que estamos suscetíveis de apreender. É, pois, de acordo com Bronckart, “essa interação que é essencial ao ser humano, e não um ou outro dos fenômenos particulares que estejam nelas envolvidos” (CAVALCANTE, 2015, p. 108).

Vejamos, então, a seguir, os diversos diálogos travados por Bronckart (2006a, 2006c, 2006d, 2012[1999]) – com Anscombe, Ricoeur, Habermas, Volochinov, Saussure e, em especial, com Vigotski e Piaget, no âmbito da psicologia – para caracterização de sua própria abordagem transdisciplinar sobre a temática do desenvolvimento humano. De forma geral, portanto, o capítulo seguinte delinea as bases nas quais assentaremos, adiante, a entrada da psicanálise no debate e, logo, no quadro interacionista sociodiscursivo.

2. ISD: RESSONÂNCIAS PSICOLÓGICAS

Iniciaremos esse capítulo, de um modo geral, situando a filiação bronckartiana aos postulados interacionistas sociais e, em particular, à obra vigotskiana, para, assim, abordarmos os motivos que mantiveram as demais escolas da psicologia e, de maneira especial, a psicanálise, distantes do quadro teórico-epistemológico geral do ISD.

Todavia, se Bronckart aderiu às ideias do autor russo, também não o fez sem exame e revisitações. Apresentaremos, portanto, em seguida, a crítica impetrada por Bronckart (2006a) às teorizações vigotskianas, bem como a proposta de superação bronckartiana dessas limitações. Essa contextualização se faz necessária uma vez que é a partir desses pontos nevralgicos que concebemos nossa proposta de interlocução. É nesse sentido mesmo que esse capítulo ganha um teor mais descritivo, sendo superado, no terceiro capítulo, por uma proposta mais analítico-interpretativa, no qual nos colocamos sobre essas questões e assumimos nossa posição.

2.1. O interacionismo social: uma tomada de posição

Conforme historiamos na seção anterior, Bronckart teve uma formação inicial em psicologia e, muito cedo, esteve ao lado de mestres que, conquanto assumissem um posicionamento teórico-epistemológico, permaneciam abertos a novos diálogos, à apreciação de conhecimentos divergentes, à interlocução com diferentes campos do saber e, assim sendo, deixavam seus alunos intelectualmente livres para fazerem suas próprias escolhas.

Ratificando sua postura àquela época, Richelle (2006, p. 12), por exemplo, menciona, com lástima, que “los jóvenes universitarios de hoy día han sufrido [...] una clausura dentro de su disciplina”. São discentes reféns dos catedráticos, fadados ao uno, isentos, muitas vezes, de pensamento crítico e reflexivo; “ilhas epistemológicas”, conforme denominou Japiassu (1981), zelosos por manter certa identidade e independência.

Sem, contanto, sofrer esse encarceramento, Bronckart sempre se viu desobrigado para rejeitar ou aderir às escolas de pensamento que julgasse pertinente às suas convicções. Assim sendo, mostrou-se afeito ao interacionismo social enquanto “posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas” (BRONCKART, 2012[1999], p. 21). Essas correntes têm em comum, ainda segundo o autor, o fato de aderirem “à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela

emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**” (BRONCKART, 2012[1999], p. 21, grifos do autor). Assim sendo, levando a sério a historicidade do ser humano, a posição interacionista social se põe contrária à ideia de que é possível interpretar as condutas humanas tão-somente por referência direta às propriedades do substrato neurobiológico humano ou, simplesmente, como o resultado da acumulação de aprendizagens condicionadas pelas restrições de um meio preexistente.

No âmbito da psicologia, então, é, sobretudo, a obra de Vigotski que constitui representação maior do interacionismo social e que, por esse motivo, se articula mais claramente à corrente bronckartiana. Essa filiação teórica, entretanto, contrapôs, de saída, as outras escolas de pensamento inscritas nessa disciplina, consubstanciada, em especial, pelo texto-fundador do trabalho vigotskiano – “O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica”, de 1927¹⁶ – no qual o autor formula seu programa teórico-metodológico ao mesmo tempo em que manifesta sua insatisfação às abordagens psicológicas de sua época.

De forma geral, então, nesse texto, Vigotski (1996[1927]) criticou a falta de unidade nas descobertas de pesquisa em psicologia e afirmou que essa diversidade estaria reduzida, fundamentalmente, a uma dicotomia: a dualidade físico-psíquica. Assim, de acordo com Van Der Veer e Valsiner (2014[1991]), a psicologia, nos anos de 1920, poderia ser concebida em termos de dois tipos básicos: a psicologia objetiva causal, em oposição à psicologia subjetiva hermenêutica; cada qual com sua própria concepção de ciência e sua própria abordagem metodológica. Os psicólogos pertencentes ao primeiro grupo, ainda segundo os autores supracitados,

consideravam a psicologia uma ciência natural (*Naturwissenschaft*), enfatizando a abordagem experimental e a explicação e previsão do comportamento humano. O segundo grupo de psicólogos via a psicologia como uma “ciência da alma” (*Geisteswissenschaft*) e tentava compreender ou descrever os processos psicológicos humanos (VAN DER VEER; VALSINER, 2014[1991], p. 168).

Havia, assim, uma dissensão da psicologia enquanto ciência. Um grupo de pesquisadores estava orientado para as ciências naturais e seus métodos, ao passo que outro grupo recorria a uma psicologia interpretativista, descritiva. Isso significava, como bem exprimiu Lordelo (2011, p. 539), que a divisão era, respectivamente,

¹⁶ Conforme referiram Van Der Veer e Valsiner (2014[1991]), na edição soviética das “Obras reunidas” de Vigotski, 1927 é dado como o ano em que o texto foi, então, finalizado. Porém, segundo retificaram os autores, o texto foi escrito e completado no verão de 1926. E publicado, pela primeira vez, mais de cinquenta anos depois, apenas em 1982.

entre uma corrente que negava o psíquico ou subjetivo (de natureza não-material) em favor de uma suposta neutralidade e objetividade, e outra corrente que, por acreditar na existência de uma substância não-material (a subjetividade, o inconsciente ou outro fenômeno psíquico), não se submetia aos parâmetros de uma ciência empírica, que lidasse com fatos reais de forma objetiva e pudesse mensurá-los e controlá-los.

Esse quadro caracterizou o que Vigotski denominou de uma “crise metodológica” na psicologia (VIGOTSKI, 1996[1927]). Aqui, o autor já antecipava uma crise no molde japiassuniano a que nos referimos no capítulo primeiro: “A crise na psicologia é, acima de tudo, uma crise dos fundamentos metodológicos da ciência. As raízes dessa crise remontam à própria história da psicologia¹⁷. Sua essência reside na luta entre as tendências materialistas e idealistas” (VIGOTSKI, 2009[1934], p.22).

Ele questionava se a psicologia era, realmente, uma ciência natural no sentido estrito, pois entendia que ela deveria se ocupar não tão-somente do organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e comportamentais, mas, também, do ser racional, possuidor de capacidades psíquicas (VIGOTSKI, 1996[1927]). Sob esse prisma, a psicologia parecia mesmo não lidar com um objeto de estudo que se submetesse aos critérios de cientificidade indispensáveis à lógica positivista. Essa dificuldade torna, pois, segundo Lordelo (2011, p. 543), “problemática a crença de que as ciências humanas [e, no seu cerne, a psicologia] devam se guiar pelos mesmos parâmetros metodológicos que as ciências da natureza”.

Sua defesa, então, era em prol de uma “psicologia geral” (VIGOTSKI, 1996[1927]), que superasse a análise atomística e funcional que dominava a psicologia científica no início do século XX, na qual a escolha, no fim, era entre ser um materialista ou um idealista. Não satisfeito, portanto, com essa divisão de trabalho, defendeu, nas palavras de Bronckart (2012[1999], p. 24), que a psicologia tivesse como tarefa “descrever e explicar essas duas ordens de fenômenos [soma-psique], assim como suas modalidades de articulação, com um procedimento metodológico unificado”. Surge, assim, com Vigotski (1996[1927]), uma proposta de conglobar a ciência psicológica através de uma nova metodologia, marxista, dialética, unificadora¹⁸.

¹⁷ Trabalho nosso, no prelo (que integrará o livro “Escrita acadêmica: epistemes e representações”, organizado pela professora Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira, fruto das ações do grupo Ateliê de Textos Acadêmicos - ATA), aborda, justamente, as marcas da própria história da psicologia na arquitetura textual de artigos científicos do campo.

¹⁸ A unificação que Vigotski propôs, naquela época, talvez não faça sentido hoje, no âmbito de um paradigma transdisciplinar. Conforme referiu Lordelo (2011, p. 543, grifos da autora), “a crise e a fragmentação epistemológicas que têm caracterizado a psicologia, encaminham-na para um quadro não de unificação, mas de pluralidade metodológica, ou de convivência entre diferentes *culturas epistêmicas*”. De qualquer forma, não

Calcadas, entretanto, na epistemologia dualista, cartesiana, herdada de Descartes, as proposições das diferentes escolas da psicologia no começo do século tendiam mesmo a suprimir qualquer possibilidade de interação físico-psíquica. A relação interfuncional corporeamente e sua organização integral permaneceu, sempre, fora do campo de atenção dos pesquisadores (VIGOTSKI, 2009[1934]) e, para Bronckart (2012[1999]), “esse diagnóstico [ainda] conserva toda sua pertinência em relação à maioria das correntes contemporâneas da disciplina”.

Assim, segundo ele,

de um lado, os psicólogos de inspiração reflexológica ou behaviorista centram suas análises no substrato fisiológico e nas condições ambientais de aprendizagem dos comportamentos observáveis e, quando não negam, deixam em suspenso a questão do estatuto dos efeitos das capacidades mentais consideradas não observáveis (porque não inscritas no espaço-tempo). De outro lado, os psicólogos de inspiração fenomenológica, psicanalítica ou cognitivista, ou se limitam a uma abordagem dos fenômenos psíquicos que abandona totalmente o problema de seu substrato material (é o caso das duas primeiras correntes), ou propõem modelos da arquitetura e do funcionamento mental que “decorreriam” diretamente das propriedades do cérebro (para o cognitivismo), esse isomorfismo quase mágico fazendo abstração das dimensões comportamentais, históricas e sociais do desenvolvimento humano (BRONCKART, 2012[1999], p. 25).

Esse fragmento apresenta, por sua vez, os motivos pelos quais o behaviorismo e as psicologias subjetivistas, dentre elas a psicanálise, estiveram à margem do quadro interacionista sociodiscursivo, delineado por Bronckart (2012[1999]).

Mas, no que concerne especificamente à psicanálise (que é nosso campo de pesquisa e atuação em psicologia) adiantamos, no capítulo precedente, que Winnicott buscou, sempre, “olhar para o crescimento e desenvolvimento humanos com todas as suas complexidades” (WINNICOTT, 2012[1966]a, p. 6) e nunca abdicou de mostrar a importância do fator ambiental na etiologia dos transtornos psíquicos. Considerando esse construto, certa vez disse: “Para realizar o meu trabalho, preciso de uma teoria do desenvolvimento *emocional* e *físico* da criança no ambiente em que ela vive, e uma teoria precisa abranger todo o espectro daquilo por que se possa esperar” (WINNICOTT, 2012[1968]a, p. 19, grifos do autor).

Justamente por isso, não aceitava o fato de a psicanálise ter sido construída nos moldes de uma ciência natural, nem o de Freud não ter jamais abandonado a ideia de assentar

podemos negar que seus argumentos contra uma abordagem empírica na psicologia harmonizam-se bem à imagem de ciência delineada por filósofos pós-positivistas. Conforme afirmaram Van Der Veer e Valsiner (p.171), “o fato notável é que o argumento de Vigotski [...] antecipou as ideias desses filósofos em uma série de aspectos”.

suas descobertas na biologia, tendo mantido, com essa ciência, um vínculo estreito (DIAS, 2002). Conforme referimos anteriormente também, foi exatamente por discordar da posição psicanalítica clássica de enfatizar os fatores internos e negligenciar os aspectos sócio-ambientais que Winnicott resolveu seguir seu próprio caminho, introduzindo mesmo uma mudança paradigmática na psicanálise (LOPARIC, 2001; 2006).

Diante do exposto, conforme Bronckart mesmo referiu a Cavalcante (2015, p. 108), “o problema que se coloca aqui é saber a qual psicanálise se está reportando, ou seja, qual é a orientação psicanalítica”. Isso porque as alegações bronckartianas a respeito da teoria psicanalítica parecem ter algum fundamento se formuladas no âmbito daquilo que, nesse trabalho, temos chamado de “psicanálise tradicional”¹⁹, entretanto, elas perdem a sua solidez quando postas à apreciação das contribuições winnicottianas e, nesse sentido, discordamos que seu diagnóstico conserve toda pertinência ainda nos dias atuais. Seu entendimento, contudo, se justifica quando admite para Cavalcante (2015, p. 108): “não sei qual é a situação da psicanálise nesse momento, quais são as correntes que ainda estão ativas”. Winnicott certamente é uma crescente, figurando, na atualidade, segundo Loparic (2001), como o autor mais citado depois de Freud.

Tudo isso, então, nos legitima, mais uma vez, para seguirmos travando aproximações entre o ISD e a psicanálise, winnicottiana. Não restam dúvidas de que a concepção de teoria e técnica psicanalíticas utilizadas para suprimir essa corrente psicológica do quadro geral interacionista sociodiscursivo, em especial no que se refere à relevância das interações sociais e da linguagem para a constituição do sujeito e da subjetividade humana, pode ser superada pelas palavras do autor inglês. Veremos isso mais adiante.

2.2. Vigotski na psicanálise

Aqui, não podemos deixar de mencionar, ainda, a influência que a teoria psicanalítica (e, à época, mais diretamente, a obra freudiana) exerceu sobre a psicologia histórico-cultural, sobre Vigotski e seus colaboradores – Luria, em especial.

¹⁹ Alguns estudos, a exemplo dos de Cândido (2003) e Simanke (2009), já discutem, no entanto, a verdadeira epistemologia científica que subjaz a obra freudiana, alegando que em seus manuscritos o autor pretendeu abarcar “tanto o psiquismo individual quanto o social; tanto os aspectos psicodinâmicos e impulsivos da mente quanto sua dimensão qualitativa, experiencial e subjetiva; tanto o emocional quanto o cognitivo” (SIMANKE, 2009, p. 232), o que o caracterizaria, segundo Cândido (2003), um “monista mentalista”. E mesmo Luria, ainda em 1924, fez uma comunicação intitulada “Psicanálise como um sistema de psicologia monista” (VAN DER VEER; VALSINER, 2014[1991]), contrapondo a psicanálise a uma visão atomista e dualista do homem.

Segundo referiram Roudinesco e Plon (1998), durante os primeiros anos do século XX, a então União Soviética desenvolveu uma intensa atividade criadora e, sob este prisma, o movimento freudiano, em plena expansão, suscitava debates apaixonados. Várias obras de Freud foram traduzidas para o russo e alguns trabalhos terapêuticos popularizavam o tratamento psicanalítico à época. Foi nesse clima que, durante a década de 1920 a 1930, o jovem Aleksandr Romanovitch Luria travou um intenso envolvimento com a teoria freudiana.

Conforme referiram Van Der Veer e Valsiner (2014[1991], p. 102), “não é exagero dizer que ele teve um dos papéis mais proeminentes no crescimento do movimento psicanalítico na União Soviética”. Foi Luria quem, em 1922, com vinte anos de idade, fundou a Sociedade Psicanalítica de Kazan e passou a atuar como seu secretário, a publicar informes sobre as atividades realizadas, a analisar pacientes, conduzir pesquisas e fazer exposições sobre interpretações psicanalíticas, constituindo-se, portanto, na principal força impulsionadora dessa Sociedade.

Ao que se sabe (VAN DER VEER; VALSINER, 2014[1991]), porém, a décima sétima reunião da Sociedade Psicanalítica de Kazan, em 04 de setembro de 1923, foi a última (ou, ao menos, a última a ter sido documentada), haja vista a mudança de Luria, no final deste ano, para a cidade de Moscou onde foi trabalhar no Instituto de Psicologia Experimental de Kornilov (ao lado de Vigotski e Leontiev).

Não tardou, entretanto, para que assumisse a mesma função organizacional e proeminente agora na Sociedade Psicanalítica Russa, que, conforme historiaram Van Der Veer e Valsiner (2014[1991]), já havia sido fundada, em 1921, por Ermakov e Wulff, e se encontrava em próspero funcionamento. Luria era um membro ativo: participava frequentemente das discussões, escrevia relatórios meticulosos sobre as reuniões, publicava resenhas e artigos promovendo as ideias psicanalíticas em seu país e ajudando a estabelecer importantes contatos internacionais. Foi ele quem, então, resolveu convidar um colega, do Instituto de Psicologia Experimental, para a reunião de 04 de dezembro de 1924. Orador convidado, Vigotski discursou sobre “o uso do método psicanalítico na literatura” (LURIA, 1925 *apud* VAN DER VEER; VALSINER, 2014[1991], p. 100), levantando, possivelmente, o que retomaria, no ano seguinte, em “A psicologia da arte”²⁰.

²⁰ Conforme mesmo destacou Molon (2011a, p. 22), advogado com formação eminentemente humanística, Vigotski “chegou à psicologia como um crítico de arte literária, interessado em questões da criação estética e semiológicas, trazendo uma bagagem filosófica invejável”.

Se, contudo, nessa ocasião, Vigotski era apenas um convidado, no final de 1926 tornou-se membro regular da Sociedade Psicanalítica Russa. Nessa época, valorizava profundamente os trabalhos de Freud e era um grande conhecedor de sua obra. E, conquanto tenha ficado cada vez mais crítico da teoria freudiana, continuava a apreciar o lado original e especulativo de seus textos, reconhecendo que por mais paradoxais e, com frequência, simplesmente erradas que elas pudessem ser, levantavam questões importantes que a psicologia não podia evitar (VAN DER VEER; VALSINER, 2014[1991]). “A formulação dessas perguntas, declarou Vygotsky, requeria mais criatividade do que é necessário para a milionésima observação de algum fenômeno de acordo com algum clichê aceito” (VAN DER VEER; VALSINER, 2014[1991], p. 118).

A partir de 1927, entretanto, “com a supressão da liberdade de associação e a stalinização do sistema soviético, o movimento psicanalítico russo se extinguiu progressivamente” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 675). Conforme referiram Van Der Veer e Valsiner (2014[1991], p. 126), tal situação constituiu um “exemplo instrutivo de como o novo Estado soviético acabava resolvendo seus debates intelectuais: determinando de cima quais eram as visões de mundo corretas”. Com a psicanálise não foi diferente. Ela simplesmente

compartilhou o destino comum de todos os movimentos psicológicos independentes. Depois das discussões ‘metodológicas’ e ‘ideológicas’ apropriadas, todos os principais grupos de psicólogos soviéticos – reflexologistas, reactologistas, personalistas e pedólogos – foram silenciados, seus periódicos pararam de ser publicados e todas as traduções de psicólogos ‘burgueses’ foram banidas (KOZULIN, 1984 *apud* VAN DER VEER; VALSINER, 2014[1991], p. 126).

Foi, então, como ciência burguesa, que a psicanálise viu-se condenada e seus representantes perseguidos. Inspirada pela necessidade ideológica e política de um novo projeto de sociedade, a ciência oficial soviética foi impelida a aderir ao marxismo, ou seja, “o conjunto da *intelligentsia* soviética foi convidado a se mobilizar na nova frente da luta de classes” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 675) e a deportação de escritores e acadêmicos alertava que nenhum desvio era permitido.

Em nome, entretanto, de uma política de “salvamento” da psicanálise e inspirados pelas esperanças revolucionárias suscitadas pelo marxismo, instaurou-se uma corrente – o freudo-marxismo –, que defendia que o freudismo e o marxismo eram duas doutrinas de libertação do homem. A primeira, declararam Roudinesco e Plon (1998), visando transformar o sujeito através da exploração singular de seu inconsciente e a segunda, transformar a

sociedade através da luta coletiva e da consideração das reviravoltas induzidas pelo movimento da economia. Um de seus maiores representantes foi o próprio Luria, cujas ideias não podiam ser separadas das discussões sobre a base correta para uma psicologia marxista e o papel que a teoria psicanalítica teria nela (VAN DER VEER; VALSINER, 2014[1991]).

As incursões de alguns autores nesse misto, todavia, irritavam fortemente os guardiões ideológicos do movimento comunista, que não se cansaram de condenar o freudismo, assimilando-o a uma biologia decadente dos instintos e proclamando-o símbolo da sociedade capitalista burguesa ocidental. Assim sendo, não podia nada acrescentar “dentro dos domínios que os marxistas consideram a essência da história” (VAN DER VEER; VALSINER, 2014[1991], p. 108).

Em 1930 pode-se mesmo dizer que o interesse pela psicanálise na União Soviética havia praticamente chegado ao fim. Conforme pontuaram Roudinesco e Plon (1998), ex-psicanalistas haviam, agora, mudado de ponto de vista (a exemplo de Luria) ou deixado o país. Contra todas as esperanças, a Sociedade Psicanalítica Russa tentou continuar seu trabalho, mas foi oficialmente fechada em 1933.

Depois de 1930, então,

a psicanálise tornou-se uma *scientia non grata* na União Soviética e os livros de Freud transformaram-se em raridades bibliográficas, pelas quais os intelectuais soviéticos interessados pagavam sem hesitar (mesmo em 1990) o equivalente a um mês de salário (VAN DER VEER; VALSINER, 2014[1991], p. 93).

Somente após a queda do comunismo, em 1989, é que o freudismo pôde, aos poucos, implantar-se novamente na Rússia. Nesse ano, referiram Roudinesco e Plon (1998), por iniciativa do psiquiatra Aron Belkin, foi iniciado um processo de retradução das obras de Freud, ao lado de um trabalho de classificação dos arquivos coletados outrora pelo Ministério dos Assuntos Internos (designado pela sigla russa NKVD) sobre a atividade dos freudianos naquele país. Esses arquivos trariam uma nova compreensão para a história da psicanálise na Rússia, ainda mal conhecida.

No fim do século XX, então, a Rússia figurava, novamente, entre os maiores países de implantação das ideias freudianas, mas todo seu movimento – origem, morte, ressurreição – não pode ser ignorado. Nesse sentido, não podemos negar as forças contextuais (sociais, econômicas e políticas) que moldaram a natureza e a direção da psicanálise russa de maneira significativa. Certamente que isso teve seus efeitos, também, no pensamento de Luria e Vigotski.

Mas, se, de maneira geral, Luria, seguidor ardoroso das ideias de Freud por uma década, abandonou a psicanálise e, em anos posteriores, passou a ridicularizar seu entusiasmo pela teoria psicanalítica, Vigotski, por sua vez, que sempre foi muito crítico ao pensamento freudiano, “nunca condenou o sistema como um todo, mas, ao contrário, enfatizou suas contribuições fundamentais para a ciência psicológica” (VAN DER VEER; VALSINER, 2014[1991], p. 126). Assim, avaliam os autores,

a abordagem de Vygotsky parece ter sido, ao mesmo tempo, intelectualmente mais exigente e ideologicamente mais perigosa, uma vez que, depois que as obras de Freud caíram em desgraça, as críticas duras a seu pensamento passaram a ser acolhidas como uma marca de visão de mundo correta. Tais condenações incondicionais, porém, não são encontradas nos escritos de Vygotsky (VAN DER VEER; VALSINER, 2014[1991], p. 126).

A partir desses apontamentos, não se pode dizer, portanto, que o período de desenvolvimento científico de Luria e Vigotski junto à psicanálise tenha sido pouco significativo e também seria errado supor que o interesse de ambos pelo pensamento freudiano, após 1930, tenha desaparecido sem deixar traços (afinal, se assim fosse, estaria negando mesmo os fundamentos de uma perspectiva sócio-histórica).

Goldgrub (2001) e Clot (2014), *verbi gratia*, apontam essas ressonâncias do pensamento freudiano nas teorizações vigotskianas, apesar de os autores terem seguido rumos diferentes e terem obedecido a preocupações específicas. Goldgrub (2001, p. 110), dentre eles, é categórico ao afirmar que “é possível reconhecer na descrição vygotskyana uma semelhança impressionante com o legado freudiano”. Sem adentrarmos, no entanto, na profundidade de suas discussões, mas apenas para ilustrar, ele refere, por exemplo, que no último capítulo de “Pensamento e Linguagem”²¹,

tudo se passa como se Vygotsky redescobrisse as manifestações do inconsciente por conta própria, através de um trajeto totalmente diferente daquele percorrido pelo périplo freudiano, e relutasse em admitir o parentesco entre as respectivas noções (GOLDGRUB, 2001, p. 108).

Nessa seara sobre o inconsciente, Clot (2014, p. 130) também pondera:

Não podemos deixar de reconhecer a proximidade entre as obras de Freud e de Vygotski sobre esse ponto: o desaparecimento ou, então, o envolvimento de uma atividade psíquica que não consegue “passar” para uma outra atividade, traz o risco de uma desconexão com o sistema interfuncional da consciência.

²¹ Que na nossa referência à tradução de Paulo Bezerra assumiu o título “A construção do pensamento e da linguagem” (2009[1934]).

Esse não é, absolutamente, um exemplo isolado dentro do trabalho de Vigotski, outros paralelos são alvitados pelos autores supracitados. Acontece, no entanto, que a passagem de Vigotski pela psicanálise é, muitas vezes, negligenciada.

O trabalho de Molon (2011a, p. 23), nesse sentido, conquanto busque apresentar as “tendências da psicologia e da psicologia social russa, para melhor compreender o impacto causado por Vygotsky na ciência psicológica”, não cita, absolutamente, a psicanálise, nem, tampouco, as influências desta sobre aquele. E chega mesmo a afirmar, que “as principais tendências da psicologia russa no início do século XX foram: reflexologia (Pavlov e Bekhterev), reactologia (Kornilov), paidologia (psicologia do desenvolvimento), psicotécnica (psicologia industrial), pedologia (Blonski) e o enfoque sócio-histórico” (MOLON, 2011a, p. 26), num total desprezo à obra e à atuação freudianas. Isso vai de encontro ao conceituado levantamento de Van Der Veer e Valsiner (2014[1991]) – em sua sétima edição; referenciado, inclusive, pela autora ao longo de seu estudo – que evidencia todo o interesse russo pela teoria psicanalítica, em especial a partir de 1908.

Isso posto, embora alguns autores, ao historiarem sobre as influências das principais tendências da psicologia sobre a Teoria Histórico-Cultural, prefiram emudecer as discussões psicanalíticas, podemos concluir que elas tiveram, sim, influxo sobre seus representantes. E isso, também, corrobora nossas aproximações.

2.3. Uma crítica à hipótese de desenvolvimento vigotskiana

Se, contudo, em psicologia, Bronckart acedeu às ideias vigotskianas, também não o fez sem críticas e revisitações. Seu texto “Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada”²² (BRONCKART, 2006a) é um exemplo de sua expressão crítica e ponto de partida para nossas discussões. Notadamente porque conquanto tenha censurado a hipótese central vigotskiana do caráter radicalmente distinto das raízes genéticas do pensamento e da linguagem, suas palavras não ressoaram nas vozes dos adeptos de seu quadro teórico-epistemológico que, conforme referiu o próprio Bronckart (2006a, p. 60, grifo nosso), continuam “parafraseando e expandindo essa tese, como, **imprudentemente**,

²² Versão original, em francês, datada de 1997. Porém, conforme constatamos em Bronckart (2006c), seus fundamentos remetem a 1992, quando já apresentado no colóquio de Bourdeaux.

temos feito várias vezes” (e aqui o autor se refere aos seus textos de 1977²³ e 1979²⁴, este último em coautoria com Ventouras-Spycher).

No Brasil, ao menos, Matencio (2007) nos parece ter sido a única a esboçar inquietação à crítica bronckartiana, defendendo o autor russo e toda sua linha de raciocínio. Em subseção de seu texto, com a qual dialogaremos mais diretamente no capítulo seguinte, ela retoma as discussões sobre a língua e a linguagem na perspectiva de Vigotski, confrontando, diretamente, as reflexões bronckartianas. Sem, contudo, nos adiantar na nossa própria tomada de posição, chamamos a atenção para a falta de discussão, notadamente entre os que se filiam ao ISD, sobre aquilo que é central no esquema vigotskyano. Seja por conta daquilo que se diga silenciando ou daquilo que se silencie dizendo, o fato é que existe uma lacuna, uma abertura ao debate acadêmico, que contempla, no nosso entendimento, não tão somente a pertinência ou não do caráter distinto das raízes genéticas do pensamento e da linguagem, mas todo processo de desenvolvimento da criança ou de constituição do sujeito na e pela linguagem no âmbito do ISD. Tema, então, de discussão nesse estudo.

Assim, embora a temática do desenvolvimento psicológico humano nos pareça dogmática entre aqueles que se filiam ao quadro (e para os partidários do Brasil, em especial, onde circula a maior gama de textos de nossa leitura), ainda há assunto para o debate. Corroboramos nosso entendimento o fato de “*La problématique du développement psychologique. Les apports de Piaget et Vygotski à la lumière des recherches contemporaines*”²⁵ ter sido objeto de discussão, pelo próprio Bronckart (2017), no último evento do ISD, o “V Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo: atividade de linguagem, textos e discursos: percursos de pesquisa e intervenção” e, também, o fato de, esse ano, em 2018 (no período de 20 a 22 de junho), ter sido realizado o “*7^o Séminaire International Vygotski*”, na Universidade de Genebra, promovido por aqueles que integram o grupo bronckartiano, no qual a proposta foi (re)discutir o conceito de desenvolvimento na obra do autor russo. Apresentemos, então, os elementos norteadores de nossas investidas.

Retomando, pois, o “Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada”, Bronckart (2006a) recobre a tese vigotskiana (proposta, de maneira mais explícita no capítulo 4 de “Pensamento e Linguagem”) das duas raízes disjuntas do

²³ BRONCKART, Jean-Paul. *Théories du langage. Une introduction critique*. Bruxelas: Dessart & Mardaga, 1977.

²⁴ BRONCKART, Jean-Paul; VENTOURAS-SPYCHER, Madeleine. The piagetian concept of representation and the Soviet-inspired view of self-regulation. In: ZIVIN, G. (ed.). *The development of self-regulation through private speech*. New York: Wiley, 1979, p. 99-131.

²⁵ Título da apresentação de Bronckart, em mesa redonda, no referido evento.

desenvolvimento. Embora já bem conhecida, nos parece, todavia, importante formulá-la, resumidamente.

Segundo Vigotski (2009[1934]), nas etapas iniciais da ontogênese, antes do aparecimento da linguagem na criança, coexistem duas raízes disjuntas, do pensamento e da linguagem, que corresponderiam: ao “estágio pré-verbal da inteligência” e ao “estágio pré-intelectual da fala”. A capacidade da criança de resolver, sem recorrer à linguagem, diversos problemas cognitivos demonstra a existência da primeira raiz; e o desenvolvimento de formas sucessivas de interação com os parceiros sociais, reguladas pelas produções vocais que, em princípio, “não têm nada de comum com o desenvolvimento do pensamento” (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 130), atesta a existência da segunda.

Num certo momento, “mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem” (VIGOTSKI, 2009[1934]): a linguagem, ou a capacidade de representação e produção de entidades sonoras, reconhecidas pelo meio social como “signos”, que lhe serve para nomear e comunicar. A partir daí, conforme bem resumiu Bronckart (2006c), as produções verbais das crianças passam a preencher, primeiro, uma função social, de comunicação e interação com o meio; e, depois, uma função individual, de controle das próprias ações, ou de pensamento. Isto é, “*a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado*” (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 131, grifos do autor).

Considerando, pois, essa concepção de desenvolvimento em “Y”, Bronckart (2006a, p. 60-61, grifos do autor) pontua:

[...] antes da aparição da linguagem, a criança segue, em paralelo, duas formas de desenvolvimento. A primeira procederia de sua interação com o mundo, “no que ele tem de físico”, e não mediada pela linguagem e pelas relações sociais. A partir desse plano, a criança construiria capacidades de representação dos objetos e das ações (de suas próprias ações, em todo caso) que culminariam no domínio do *agrupamento dos deslocamentos* e no acesso à *permanência do objeto*, e para a descrição das quais a análise piagetiana do estágio sensório-motor guardaria toda sua pertinência.

Sobre a inscrição dessa primeira raiz, então, Bronckart (2006a, 2006c) perpetra alguns comentários e questionamentos às formulações vigotskianas: primeiro, para ele, parece pouco interacionista e social a concepção de que a criança, nesse estágio, trate os objetos em seus aspectos puramente físicos, abstraindo seu estatuto de instrumento social; segundo, se o objeto é, conforme assinala frequentemente o próprio Vigotski, um instrumento moldado pelo

uso social, “como se pode sustentar a tese do paralelismo entre a inteligência dos antropóides e a das crianças?” (BRONCKART, 2006a, p. 64-65) e descrever a inteligência pré-verbal como uma idade do chimpanzé?; por fim, confrontando duas citações vigotskianas 1) de que essa inteligência prática “provém das conexões mecânicas e cria meios mecânicos apropriados a fins mecânicos” e 2) de que existe “ação provida de um sentido subjetivo, o que significa dizer provida de um sentido consciente” (BRONCKART, 2006a, p. 64), então “a consciência poderia se construir independentemente de qualquer mediação social, por abstração e interiorização direta das propriedades dos esquemas de ação”? (BRONCKART, 2006a, p. 64). Bronckart (2006a, p. 64) conclui que “esses dois enunciados não são nada menos que contraditórios”. E deixam Vigotski “muito próximo, certamente, da posição piagetiana, à qual pretendia se opor!” (BRONCKART, 2006c, p. 35).

Debruçando-se sobre a outra linha, o estágio pré-intelectual da fala, Bronckart (2006a, p. 61) continua:

A segunda forma [ou, a segunda raiz] procederia da interação, mediada, dessa vez, pela linguagem e pelos outros instrumentos semióticos com os parceiros sociais (com o mundo “no que ele tem de social”). A partir desse plano, a criança construiria capacidades de comunicação (co-ações, protolinguagem), para cuja descrição os trabalhos oriundos da escola de Bruner (1973) também guardariam toda sua pertinência.

A crítica bronckartiana a esse estágio, então, baseia-se, fundamentalmente, no fragmento vigotskiano de que as raízes pré-intelectuais da fala (ou seja, o grito, o balbúcio e até as primeiras palavras das crianças) “não têm nada em comum com o desenvolvimento do pensamento” (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 130). Ademais, discute se é mesmo possível admitir que não exista relação alguma entre as ações “puras”, práticas, provenientes da primeira raiz, e as ações socializadas, que se desenvolveriam paralelamente, no âmbito da segunda raiz (BRONCKART, 2006a, 2006c). E afirma: “uma concepção como essa não pode ser sustentada” (BRONCKART, 2006c, p. 36).

Ainda, tomando como certo que “a aparição da linguagem na criança, ou seja, a emergência de uma capacidade de produção de entidades sonoras reconhecidas pelos que o cercam como *signos* de uma língua natural, procederia da fusão dessas duas raízes” (BRONCKART, 2006, p. 61, grifo do autor), questiona: “É a linguagem enquanto estrutura autônoma que é interiorizada, ou é, como o autor parece indicar em outras passagens, a “ação mediada pelos signos”?” (BRONCKART, 2006a, p. 65). Ou, em outras palavras, “qual é a

relação que se estabelece entre comunicação, ação e linguagem?” (BRONCKART, 2006c, p. 36).

Igualmente, se ressentem que Vigotski tenha sido pouco alusivo acerca do estatuto das funções psicológicas inferiores. Falta que, de certa maneira, não deixa de perpassar todas as críticas e questionamentos levantados. Por fim, Bronckart (2006a, p. 65-66) ressalta que mesmo que Vigotski tenha (em “O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica” (1996[1927])) “assinalado a imperiosa necessidade de definir unidades psicológicas objetiváveis (ou unidades de análise²⁶), [...] o autor não teve sucesso em obter tais unidades em sua obra”. E, dessa ausência, também, “saltam aos nossos olhos as dificuldades e as contradições que acabam de ser evocadas” (BRONCKART, 2006a, p. 66).

A partir desses apontamentos, portanto, o autor conclui que a pertinência global do esquema de desenvolvimento vigotskiano “não deixa de colocar graves problemas” (BRONCKART, 2006c, p. 35). É necessário admitir que “ele é, apesar de tudo, insatisfatório, ou mesmo contraditório em diversos pontos e que mereceria, por consequência, ser consideravelmente aperfeiçoado” (BRONCKART, 2006a, p. 63).

Começa, então, ele mesmo – Bronckart –, a esboçar um outro esquema de desenvolvimento, próprio. Nele, o papel decisivo das significações sociosemióticas na construção do pensamento continua aceitável, mas os “processos por meio dos quais essa apropriação se opera implica que sejam delimitadas duas unidades de análise”: a ação e o discurso (BRONCKART, 2006a, p. 66).

2.4. Delimitando novas unidades de análise: as ações significantes e os discursos

Apresentando seu esquema de desenvolvimento, Bronckart (2006a; 2006c; 2012[1999]), entende, pois, por **ação**, um encadeamento organizado de fenômenos imputáveis a um agente (isto é, a um organismo vivo dotado de capacidades de ação), ao qual podem ser atribuídos um motivo e uma intenção. Para circunscrever a significação desse conceito e opô-

²⁶ Examinando as principais mudanças conceituais que emergiram no pensamento de Vigotski entre 1924 e 1934, enquanto suas perspectivas se desenvolviam, Minick (2002) identifica três fases principais no desenvolvimento do pensamento de Vigotski sobre os construtos que serviram como suas unidades de análise e princípios explanatórios. Primeiramente, entre 1925 e 1930, Vigotski se concentrou numa unidade analítica a qual chamou de “ato instrumental”. Por volta de 1929, entretanto, ele começa a abandonar esse conceito e muda seu foco de pesquisa para o que denominou de “sistema psicológico”. E, por fim, nos seus escritos de 1933 e 1934, o interesse volta-se para a análise do desenvolvimento do significado da palavra. É importante frisar, contudo, conforme mesmo salienta Minick (2002), que, conquanto exista um elevado grau de continuidade entre essas três fases no desenvolvimento do arcabouço teórico de Vigotski, seus escritos ficaram sempre vulneráveis às críticas sobre a delimitação de sua unidade de análise.

la ao conceito de evento (como se lê no texto de Bronckart, 2006a) ou acontecimento (como designa em Bronckart, 2006c; 2012[1999]), recorre à análise proposta por Anscombe, em “*Intention*” (1957).

Toma, então, como exemplo, dois enunciados célebres de Anscombe (BRONCKART, 2006a, p. 66):

- a) Duas telhas caem do telhado sob o efeito do vento.
- b) Fiz cair duas telhas do telhado para danificar o carro da vizinha que detesto.

O enunciado *a* retrata um puro acontecimento. Descreve um evento, ou seja, um encadeamento de fenômenos naturais, definíveis e identificáveis independentemente um do outro, que pode ser objeto de uma explicação causal. O agito do vento é condição necessária e suficiente para que as telhas caiam e, assim sendo, o primeiro fenômeno é causa do segundo (BRONCKART, 2006a; 2006c; 2012[1999]).

Por sua vez, o enunciado *b* é mais complexo, pois descreve uma intervenção humana no mundo: um organismo dotado de capacidades de ação desencadeia o evento (faz cair). Essa intervenção está determinada por uma representação da vizinha que, uma vez detestada, fornece o motivo ou a razão de agir de Pedro; e por uma representação do efeito desse evento, uma vez que Pedro age na intenção de que o carro seja danificado (BRONCKART, 2006a; 2006c; 2012[1999]). É essa responsabilidade que o agente assume no encadeamento dos fenômenos que define a ação. De acordo com Bronckart (2012[1999], p. 40), somente quando essas propriedades psíquicas (motivo e intenção) “são consideradas e suas relações com as propriedades comportamentais são examinadas que um encadeamento de fenômenos envolvendo um ser humano é considerado como ação”. Ou, mais precisamente, como “ação significativa” (BRONCKART, 2006a; 2006c) – a verdadeira unidade de análise da psicologia, que, à época, Vigotski não conseguiu delimitar.

Essa impossibilidade de compreensão independente das propriedades mentais e das comportamentais faz com que a ação significativa, portanto, não possa ser objeto de uma explicação causal (tal como ocorre com o encadeamento de fenômenos do enunciado *a*). Desse modo, segundo Bronckart (2006a, p. 68), “ela só pode ser objeto de uma interpretação compreensiva”, ou hermenêutica.

Para, então, responder ao problema das condições de interpretação científica da ação, Bronckart (2006a; 2006c) evoca Ricoeur. Ao atestar uma ação humana, esse filósofo pontua que é necessário operar um recorte no fluxo contínuo de ações das quais participam, em geral,

vários agentes. Ou seja, “isolar uma sequência organizada de condutas que sejam atribuídas a um agente singular” (BRONCKART, 2006a, p. 69).

Mas, ocorre que, mesmo que se possa isolar uma ação no fluxo de uma atividade coletiva e imputá-la a um agente, essa ação desenvolve consequências próprias e se torna, necessariamente, objeto de interpretações: interpretação individual, na qual o agente se auto atribui motivos e intenções; e, também, interpretações sociais, nas quais “os outros” operam essa avaliação.

Sobre essa interpretação social, incidem, segundo Ricoeur (1994; 1995; 1997), três formas de percepção da ação.

A ação se apresenta, de início, como um sistema orientado de comportamentos produzindo efeitos no mundo e deve ser avaliada sob esse primeiro ponto de vista; mas a ação se desdobra, ao mesmo tempo, em um quadro social gerador de convenções (de valores, símbolos, regras) e, portanto, sua significação deve ser analisada também como produto desse controle social; enfim, as modalidades de inscrição do agente na rede de relações sociais o conduzem a “ornar” sua ação de características singulares, que são os traços do que ele “dá a ver” de si ao outro (BRONCKART, 2006a, p. 70).

Percepções, pois, designadas por Habermas (2010[1929]) pelos termos: “agir teleológico”, “agir regulado por normas” e “agir dramático”, respectivamente. Distinguindo essas três dimensões²⁷ da ação, esse último autor apresenta o que chamou de “sistema de coordenadas formais”, isto é, um sistema de referência comum que serve como uma moldura, um quadro cognitivo e hermenêutico de entendimento das ações praticadas.

O “agir teleológico” refere-se, nesse sentido, às coordenadas de um mundo de estado de coisas existentes, objetivo, físico, que é avaliado segundo o critério de verdade. O “agir regulado por normas”, por sua vez, concerne aos valores e normas em comum subsistentes em um grupo social. Assim sendo, seus membros esperam, uns dos outros, que as ações sejam preceituadas de acordo com as expectativas construídas para um padrão de comportamento em dada situação e, por isso mesmo, a avaliação desse agir social se efetua segundo o critério de legitimidade. O “agir dramático”, enfim, designa a maneira como um indivíduo se apresenta e dirige a impressão que causa nos outros. Ele age com a intenção de controlar o acesso do público à sua esfera subjetiva (pensamentos e sentimentos) e, logo, esse terceiro aspecto da ação é avaliado segundo o critério de autenticidade. Juntos, esses três mundos representados constituem o contexto da ação significativa.

²⁷ Embora didaticamente separadas, essas três dimensões apresentam-se intercambiadas.

Decorre, então, segundo Bronckart (2006a; 2006c; 2012[1999]), do que precede que: 1) a construção pessoal desse sistema comum de referência procede da racionalização das experiências vividas mediadas pela linguagem. Assim, a interpretação que um indivíduo pode fornecer de suas próprias ações (intenções e motivos) advém da apropriação desse mecanismo de avaliação social; 2) é, com efeito, por meio desse processo de avaliação das dimensões objetiva, social e subjetiva da ação humana que um sujeito pode se constituir agente (ser dotado de capacidades cognitivas e comportamentais inferíveis na sua relação com o mundo) e se saber agindo; 3) é, também, por meio desse processo de avaliação que as ações são, de fato, delimitadas em seu estatuto externo, ou seja, isoladas no fluxo de uma atividade coletiva e imputadas a um agente.

Se, contudo, em um primeiro aspecto, essas três dimensões podem ser vistas como propriedades objetivas ou práticas da ação humana, na medida em que a atividade de linguagem apresenta-se como uma forma autonomizada de atividade social, ela torna-se objeto de uma avaliação análoga. Nas palavras de Bronckart (2012[1999], p. 45, grifos do autor), “do mesmo modo que as avaliações da atividade não semiotizada produzem ações não verbais, as avaliações metadiscursivas [*méta-langagières*], produzem ações específicas, ou **ações de linguagem**, atribuíveis a **agentes verbais**”.

Conquanto, pois, as condições de constituição das ações de linguagem sejam análogas às das ações práticas (ou ao “agir geral”, conforme Bronckart (2006d) conceituou o agir não verbal), as condições de seu funcionamento são particularmente complexas (BRONCKART, 2012[1999]). Isso porque, num primeiro aspecto, “o agir comunicacional introduz um elemento intermediário entre o sinal (uma produção sonora, por exemplo) e a resposta comportamental” (BRONCKART, 2006a, p. 74): os valores, na acepção saussureana do termo. É, portanto,

a produção languageira que, introduzindo proposições negociáveis de correspondência formal entre sinais e acontecimentos, permite ao organismo humano transformar suas representações idiossincráticas do mundo em representações compartilhadas, controláveis e contestáveis pelos “outros”, ou seja, em representações racionais (BRONCKART, 2006a, p. 75).

Na cooperação ativa, pois, como bem desenvolveu Bronckart (2006e), se convencionariam formas comuns e arbitrárias de correspondência entre representações sonoras e representações sobre quaisquer aspectos do meio (significante e significado, respectivamente), ou seja, unidades-signos de uma língua natural, também no sentido saussureano do termo. Assim, a linguagem, enquanto acordo coletivo, confere às atividades

humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de sociais. Nas outras espécies de animais, por exemplo, a correspondência entre o sinal e a resposta comportamental, nos episódios comunicativos, é direta e, dessa maneira, não se faz objeto de nenhum procedimento de negociação que implique uma conversação, um diálogo, mesmo que marcadas por modalidades de cooperação próprias da espécie ou do grupo (BRONCKART, 2012[1999]).

Uma vez, contudo, que as atividades humanas, mediadas pela linguagem, se desenvolvem e se diversificam no seio da vida social, elas se organizam em textos, ou, como preferiu Bakhtin (1997[1979]), em discursos. Num segundo aspecto, então, conforme distinção bakhtiniana, os discursos primários, os quais mantêm uma relação imediata com as situações em que são produzidos (a troca dialógica cotidiana, por exemplo) são “estruturados **na** ação”; já os discursos secundários (narração, discurso teórico etc.), provenientes de circunstâncias culturais mais evoluídas, se desligariam dela (mantendo, logo, uma relação apenas mediata com a situação de produção) e seriam submetidos a um estruturante próprio, de natureza especificamente languageira, que os fazem, portanto, “estruturados **em** ação”, uma forma particular de ação significante, a “ação de linguagem” (BRONCKART, 2006a).

É, então, com essa situação que se confronta a criança. Ela é exposta

a essas três formas de unidades funcionais, que são as ações significantes não verbais [ou ações gerais], as ações significantes articuladas aos discursos primários e as ações de linguagem autônomas ou discursos secundários. Desde seu nascimento, o adulto vai integrá-la a essas estruturas de ação, fazer com que ela participe delas, e é no âmago dessa interação social e semiótica que a criança vai se apropriar dos sistemas de coordenadas que regem as ações, interiorizá-las e tornar-se, assim, consciente de seu estatuto de agente (BRONCKART, 2006a, p. 79).

Resta-nos, a seguir, abordar, a partir da perspectiva bronckartiana designada de “reconstrutivista” (BRONCKART, 2006a, p. 75), como a criança ascende, por intermédio dessas trocas comunicativas, da razão prática às construções cognitivas, que a erigem em sujeito agente, com capacidades próprias de todo ser humano. Só depois, portanto, retomaremos a crítica, interposta por Bronckart (2006a), à hipótese vigotskiana de desenvolvimento.

2.5. A perspectiva reconstrutivista bronckartiana

Situando sua perspectiva, Bronckart (2006a; 2012[1999]) evoca, inicialmente, o esquema de desenvolvimento piagetiano, notadamente porque, como ele mesmo refere, ainda que a análise proposta por Piaget “abandone a atividade social no quadro da qual esses

processos [desenvolvimentais] se realizam e mesmo que os tome apenas no estado inicial da ontogênese dos conhecimentos humanos, ela continua globalmente pertinente” (BRONCKART, 2012[1999], p. 49).

Desdobramos, então, a seguir, esse primeiro estágio do desenvolvimento humano, postulado pelo psicólogo e epistemólogo suíço, sobretudo porque, conquanto Bronckart (2006a; 2012[1999]) julgue-o válido e aceito no cerne de sua teoria, não lhe é dado o devido reconhecimento pelos que fazem o ISD, de modo que Vigotski sempre o ofusca. Ademais, ele trará toda sua pertinência às discussões winnicottianas, levantadas no capítulo seguinte.

Em sua análise, então, desse estado inicial, ontogenético, do desenvolvimento da inteligência, que vai do nascimento aos 18 meses de vida, mais ou menos, ao qual denominou “sensório-motor”, Piaget (1970; 1971; 1996[1937]; 2015[1940]) mostrou o movimento (direto e imediato) do bebê com o meio através de um conhecimento prático, pré-verbal, isto é, anterior a qualquer conceptualização representativa.

Segundo ele, portanto, a primeira questão que se coloca, aqui, “é saber se, já durante os primeiros meses, a criança concebe e percebe as coisas como fazemos nós mesmos, em forma de objetos substanciais” (PIAGET, 1996[1937], p. 23). Suas observações e experimentações, combinadas, demonstraram, então, que a noção de objeto (e, logo, a percepção de si, enquanto sujeito), longe de ser inata ou dada pronta na experiência, se constrói progressivamente. Assim sendo, conforme referiram Sanchis e Mahfoud (2007), falar em construção do conhecimento significa, para Piaget, concomitantemente, abordar a construção do sujeito que conhece e do objeto a ser conhecido.

Isso porque, ao nascer, a criança “não manifesta qualquer índice de uma consciência do seu eu, nem de uma fronteira estável entre dados do mundo interior e do universo externo” (PIAGET, 1971, p. 134). De tal modo, portanto, se não há nem sujeito (no sentido epistemológico do termo) nem objetos concebidos como tais, o único liame possível entre o que, mais tarde, se tornará sujeito e objeto é constituído por ações, em sua plasticidade, ou *interações* que se produzem a meio caminho, entre os dois (PIAGET, 1971). É nesse sentido mesmo que ele, nesse momento, situa o início do conhecimento na interação mediada pela ação do sujeito dirigida ao objeto.

Chegado ao mundo, o bebê é um ser dotado, biologicamente, de um sistema nervoso, bem como de órgãos sensoriais que, embora imponham limites a sua percepção, possibilitam todo processo de construção do conhecimento; mas, ele é, também, segundo Piaget (1970; 1971; 1996[1937]; 2015[1940]), dotado das capacidades, inatas e invariantes, de adaptação.

A adaptação, como bem pontuaram Sanchis e Mahfoud (2007), ao contrário do que se possa imaginar, não pressupõe uma adequação perfeita e harmoniosa do sujeito ao meio. Mais que isso, ela é o próprio processo dialético, que permite a transformação, permanente, tanto de um como de outro. Para, então, explicar esse processo, Piaget (1971; 1996[1937]; 2015[1940]) traz à baila os conceitos de assimilação e acomodação – mecanismos do conhecimento (complementares e, por vezes, simultâneos) que definem essas trocas adaptativas.

Assim, uma criança provida de capacidades reflexas congênitas (que correspondem a tendências instintivas) ou, como preferiu designar Piaget (1970; 1971; 1996[1937]), dotada de “esquemas iniciais”, se põe a conhecer o mundo pelos sentidos. Ela “assimila” quando incorpora elementos do meio aos esquemas prévios e “acomoda” quando modifica, sempre que é desestabilizada no seu sistema de interações, esses esquemas de ação, de modo a responder às exigências do ambiente. Desse ponto de vista, Piaget (2015[1940]) compara o desenvolvimento mental à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo novo a sua estrutura, torna-se mais sólido. “O essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como subestruturas, sob as quais se edificam novas características” (PIAGET, 2015[1940], p. 5).

Cada estágio, então, gera, paralelamente: um movimento de transformação/superação, de mudança quantitativa em relação ao estado anterior; e uma forma particular de equilíbrio, de regulação de modelos que permitem a repetição da ação em situações análogas ou sua generalização a objetos variados. O desenvolvimento, portanto, é, conforme o pensamento piagetiano, uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior, numa adaptação sempre mais precisa à realidade.

O sujeito, a partir desses apontamentos, só se constitui enquanto tal e só objetiva o mundo ao seu redor nessa dupla relação (assimilação-acomodação) de construção do conhecimento. Em princípio, então, ele não situa um universo estável, exterior, decomposto em objetos substanciais e permanentes. E apenas interage com aquilo que afeta de maneira direta sua percepção. Aos poucos, contudo, suas coordenações sensoriais e motoras de fundo hereditário vão se tornando mais complexas, por assimilação e acomodação de movimentos e percepções organizados em “esquemas de ação”, constituindo o ponto de partida para novas condutas, “até que os progressos da inteligência senso-motora levem à construção de um

universo objetivo, onde o próprio corpo aparece como um elemento entre os outros, e ao qual se opõe a vida interior” (PIAGET, 2015[1940], p. 12).

Quatro processos caracterizam essa revolução “copérnica”, conforme adjetivou Piaget (1971; 1996[1937]; 2015[1940]): a construção de categorias do objeto, do espaço, da causalidade e do tempo. O esquema prático do objeto equivale à permanência substancial atribuída a um corpo mesmo quando fora de seu campo perceptivo. Durante os primeiros meses, a criança não percebe objetos propriamente ditos, apenas distingue e reconhece, muito rapidamente, certos grupos estáveis, os quais Piaget (1996[1937]) chamou de “quadros”. Para, então, que um quadro reconhecido se torne um objeto,

é preciso que ele se dissocie da ação própria e esteja situado em um contexto de relações espaciais e causais independente da atividade imediata. O critério dessa objetivação, e portanto dessa ruptura de continuidade entre as coisas percebidas e os esquemas sensório-motores elementares, é o surgimento das condutas relativas aos quadros ausentes: procura do objeto desaparecido, crença em sua permanência, evocação, etc (PIAGET, 1996[1937] p. 26).

Desse modo, o reconhecimento de um espaço prático é solidário com a construção dos objetos. Sua elaboração, todavia, “é devida essencialmente à coordenação de movimentos, sentindo-se aqui a estreita relação que une este desenvolvimento ao da inteligência sensório-motora” (PIAGET, 2015[1940], p. 13). Enfim, o objeto se completa em correlação com a causalidade e com a reificação das séries temporais na medida em que a coordenação de esquemas leva ao reconhecimento de relações de causa e efeito e à constituição de um universo espaço-temporal inteligível.

Isso posto, Piaget (1996[1937], p. 23-24) completa:

Um mundo composto de objetos permanentes constitui não apenas um universo espacial mas também um mundo que obedece à causalidade, sob a forma de relações entre as coisas como tais, e ordenado no tempo, sem aniquilamentos nem ressurreições contínuas. É, portanto, um universo concomitantemente estável e exterior, até certo ponto distinto do mundo interior, e no qual o indivíduo se situa como um termo particular entre o conjunto dos outros.

É, pois, a partir da ação – e da ação que é, de acordo com Sanchis e Mahfoud (2007), na verdade, interação, pois não se dá no vazio – que o sujeito percebe, significa os objetos e elabora o mundo exterior. É, ao mesmo tempo, no momento em que descentraliza essa ação em relação ao corpo próprio e passa a considerar este como objeto entre os demais, num espaço que a todos contém, que o sujeito identifica e constrói a si. Dessa maneira, de acordo com os autores supracitados,

para falar em constituição do sujeito, faz-se necessário falar em constituição do objeto e construção do conhecimento, pois é exatamente nesse processo – de uma determinada relação de um sujeito com um objeto, tendo como resultado o conhecimento – que surge, se constitui e se constrói qualquer sujeito (SANCHIS; MAHFOUD, 2007, p. 173).

Eis, aqui, a “tese central do construtivismo piagetiano: é estruturando o real que o homem se estrutura, e a cada progresso na direção do conhecimento do mundo exterior corresponde um progresso na direção do auto-conhecimento” (PIAGET, 1996[1937], p.10).

Não custa, contudo, ressaltar, segundo mesmo ponderou Piaget (1970; 1971), que, nesse momento inicial, as ações sensório-motoras, pelo fato de que não podem ser manipuladas por um pensamento, não formam ainda conceitos. O funcionamento psíquico desse estágio, segundo Bronckart (2012[1999], p. 50, grifos do autor), “não constitui senão uma *inteligência prática*”. A posteriori, com a linguagem, o jogo simbólico e a imagem mental, a situação muda de modo notável e às ações simples (práticas e materiais), que garantem a interdependência direta entre sujeito e objeto, se superpõem um novo tipo de ação, capaz de ser interiorizada e, mais precisamente, conceptualizada. Concluindo, pois, esse entendimento, Bronckart (2006c, p. 53), afirma que “as regras e leis da “razão pura” são apenas um produto secundário das regras e das leis da “razão prática””.

No momento, então, que a inteligência sensório-motora já tenha, suficientemente, elaborado o conhecimento a ponto de que a organização do real se efetue e de que o eu liberte-se de si mesmo situando-se como coisa entre as coisas, em um universo espaço-temporal e causal do qual ele vem a tornar-se parte integrante, na medida em que aprende a atuar eficazmente sobre ele, a linguagem e a inteligência reflexiva tornam-se possíveis (PIAGET, 1996[1937]). Assim sendo, o conhecimento prático “é decisivo para todo o curso da evolução psíquica” (PIAGET, 2015[1940], p. 8). Ele constitui a subestrutura do conhecimento representativo posterior. Isso porque, apenas ao descobrir o objeto, a criança organiza seus esquemas motores e elabora relações operatórias. Com isso, Sanchis e Mahfoud (2007) referem que a tomada de consciência não é uma espécie de iluminação, mas uma construção que tem como fundamento uma interação mediada pela ação.

O conhecimento propriamente dito procederá, pois,

da interiorização do esquematismo sensório-motor e de sua reorganização no plano das representações, pelo jogo dos mecanismos de abstração: de início, abstração empírica, que incide sobre as propriedades do mundo (dos objetos, dos acontecimentos) e que as reconstrói em imagens mentais cada vez mais estáveis; sobretudo, abstração reflexiva, que incide sobre as propriedades do próprio esquematismo sensório-motor e que, transpondo para o plano

representativo as estruturas objetivas de coordenação das ações, transforma essas últimas em estruturas operatórias. A partir daí o sujeito não opera mais apenas sobre o mundo; opera, também, sobre as representações que ele mesmo forjou; ele dispõe de um primeiro esboço de estrutura lógica de raciocínio (BRONCKART, 2006a, p. 81).

Assim resumida, a teoria piagetiana do desenvolvimento arrazoa que a racionalidade humana procede “*diretamente* da diferenciação progressiva das modalidades de interação entre o organismo e o mundo objetivo e, em seguida, da abstração e da interiorização das propriedades lógicas dessa interação” (BRONCKART, 2006a, p. 82, grifo do autor).

A clássica crítica a seu respeito, encaminhada, também, por Bronckart (2006a; 2006c; 2012[1999]), é a de que esse processo, essencialmente biológico, parece se operar em uma relação de total independência do mundo social, das ações significantes e dos discursos. De forma geral, então, não se pode negar que a ação é explicitamente proposta, por Piaget (1970; 1971; 1996[1937]; 2015[1940]), como unidade de análise central, porém, o que é designado por esse termo está muito distante do que as formulações bronckartianas entendem por “ação significativa”. As interações indivíduo-meio ocorreriam, pois, “sem que as mediações sociais, a ação dos adultos e suas atribuições de significações desempenhassem nenhum papel” (BRONCKART, 2006c, p. 43). E, assim sendo, “a discretização das unidades de pensamento estaria ligada à emergência da linguagem só por uma relação de simples coincidência” (BRONCKART, 2006c, p. 43).

Apesar disso, Bronckart (2006a) julga que, na interpretação dessa primeira fase do desenvolvimento humano, Piaget traz à baila duas considerações determinantes. A primeira delas é que, no quadro dessa esquematização sensório-motora, já se pode observar a colocação em funcionamento das formas iniciais de significação. Para justificar essa assertiva, ele, então, acrescenta:

Um bebê que assimila um objeto a um esquema lhe confere, de fato, uma significação, mas essa significação continua “material”, na medida em que os significantes dos esquemas só são constituídos nesse nível pelos próprios índices elaborados na interação, índices que Piaget chama, por essa razão de “não diferenciados” (BRONCKART, 2006a, p. 80-81).

A segunda, é que os processos (assimilação/acomodação/equilibração), nos quais se baseia toda construção dos “esquemas de ação” piagetianos traduzem, no homem, as leis gerais de coordenação das trocas que provêm da capacidade biológica e invariante de adaptação. Eles garantem, assim, um sistema cognitivo universal. “E é, portanto, no nível

desses processos inatos que se situa a causa última do desenvolvimento cognitivo humano” (BRONCKART, 2006a, p. 81).

Com base no exposto, e nas contribuições advindas de Ascombe, Ricoeur e Habermas, Bronckart (2006a) propõe um “novo” esquema de desenvolvimento. Nele, o autor demonstra que, desde o nascimento, a criança não tem, por si mesma, uma relação solitária com o mundo. Do contrário, desde o início, ela já se encontra imersa em um universo social, de atividades mediadas pelas interações languageiras. O ambiente humano circundante intervém, então, para integrar o bebê a essas atividades (às ações significantes não verbais, às ações significantes articuladas aos discursos primários e às ações de linguagem, conforme mesmo já referimos anteriormente) e, nesse quadro interativo, ele é confrontado com os objetos, ou com o mundo, no que ele tem de físico (BRONCKART, 2006a).

Dotado das capacidades, inatas e invariantes, de adaptação, o bebê constrói, a partir de suas interações, “traços representativos dos parâmetros da atividade humana (distinção de fins e meios, por exemplo) assim como dos objetos implicados nessa atividade (objetos indissociáveis, portanto, logo de saída, de seus usos e de sua significação social)” (BRONCKART, 2006a, p. 83). Ainda segundo o autor, essas representações iniciais são práticas, ou seja, não podem ser operacionalizadas pelo pensamento propriamente dito. Elas são, igualmente, indiferenciadas, pois a criança ainda não conseguiu delimitar uma fronteira estável entre aspectos do mundo objetivo, social e subjetivo. E são, por último, idiossincráticas, porque originárias tão-somente do mundo vivido, ainda não compartilhado nem confrontado às representações dos outros, isto é, ainda não racionalizado.

No progresso do desenvolvimento desse esquematismo prático, a criança constrói, também, traços representativos do agir comunicacional. Ela apreende, então, primeiramente, a função ilocutória da linguagem à medida que é confrontada com as pretensões à validade, relativas aos três mundos habermasianos. Essa apreensão “é atestada pela capacidade do bebê de utilizar as produções vocais no quadro de (co)ações com os adultos (gritos, balbucios, etc.)” (BRONCKART, 2006a, p. 83).

Posteriormente, num segundo momento, ela apreende a função locutória da linguagem. Conforme Bronckart (2006a; 2012[1999]) pontuou, ela passa, agora, a perceber uma relação estável, cristalizada, de correspondência entre objetos e/ou comportamentos, de um lado, e segmentos de produções sonoras, de outro. E chega, assim, à representação prática do estatuto dos signos, enquanto valores relativos a um sistema, ou a uma língua natural, em interdependência com o contexto sociocultural determinado. Nessa nova etapa da ontogênese,

a criança “não dispõe somente de traços diretamente dependentes dos objetos ou dos comportamentos que os suscitaram; dispõe também de traços de origem verbal, autônomos em relação a seus referentes” (BRONCKART, 2012[1999], p. 51). Essa segunda apreensão é atestada pelo seu interesse ativo pelo nome das coisas e pelo sentido das palavras.

Por fim, num terceiro momento, ela torna-se capaz de produzir unidades sonoras como substitutas de suas próprias representações, de utilizar essas unidades como instrumento ou filtro de seu acesso ao mundo e de organizar suas produções em formas elementares de discurso, capazes de refigurar as ações humanas.

Daí em diante, segundo Bronckart (2006a), o desenvolvimento da linguagem segue as duas direções funcionais aventadas por Vigotski: de um lado, intervém nas interações comunicativas externas, renegociando os valores dos signos e reestruturando as representações infantis de mundo às dos adultos. Fazendo isso, a criança integra e reconstrói para si, num mesmo movimento, o sistema de coordenadas formais habermasiano e chega à **racionalidade social**; de outro lado, ela se apropria dos signos e das estruturas da língua natural e os interioriza, num processo marcado, essencialmente, pelo social (longe de ser biologicamente fundado). O pensamento consciente é, dessa maneira, “um produto da semiotização do psiquismo, um produto da apropriação e da interiorização das propriedades sociais, comunicativas, imotivadas, arbitrárias e discretas dos signos” (BRONCKART, 2012[1999], p. 57). Sob o efeito dessa interiorização, a criança se dota de um sistema de unidades organizáveis em pensamento, desenvolve o movimento autorreflexivo característico do funcionamento consciente e alcança, assim, a **racionalidade individual**.

Finalizando, então, seu esquema de desenvolvimento, Bronckart (2006a) acrescenta três observações:

- 1) Os recortes e as reorganizações operadas pelos signos no funcionamento psíquico “não chegam nunca a impor sua estruturação à totalidade das formas representativas elementares de um ser humano singular” (BRONCKART, 2012[1999], p. 57). A artificialidade dos signos e sua falta de adequação para traduzir plenamente o mundo implicam, sempre, um “resto”, na acepção psicanalítica mesma do termo²⁸. Assim sendo, a realidade, enquanto totalidade, é inacessível a qualquer um.

²⁸ “Resto” enquanto “realidade desejante que é inacessível a qualquer simbolização” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 715).

- 2) A racionalidade social e, conseqüentemente, as pretensões à validade relativas aos mundos (objetivo, social e subjetivo) representados são historicamente elaboradas por uma comunidade verbal. Nesse sentido, são contextualizadas e de ordem sociocultural.
- 3) Uma racionalidade lógica, universal, característica das operações lógico-matemáticas, só é alcançada no final de um longo processo de generalização e de descontextualização (de “de-semantização”), sendo, portanto, um derivado secundário do pensamento prático ou acional e das significações sociolinguageiras (BRONCKART, 2006a; 2012[1999]). No entanto, qualquer que seja, “sua importância no funcionamento intelectual, elas continuam a coexistir com as significações e operações culturais particulares” (BRONCKART, 2006a, p. 86).

Uma vez, então, que esse sistema de desenvolvimento seja aceito, Bronckart (2006a, p. 86) sugere que a hipótese de desenvolvimento vigotskiana seja, por sua vez, “objeto de reajustes mais ou menos importantes”, os quais organiza em cinco proposições, que serão abordadas na seção seguinte. Antes, porém, de concluirmos esse ponto, cabe salientar que, conquanto os adeptos ao ISD pareçam assumir o esquema bronckartiano, há uma total indiscriminação àquilo que é, por Bronckart (2006a), contestado. E isso torna as discussões, alcançadas com esse trabalho, originais, atuais e pertinentes.

2.6. Rematando a crítica

Com seu esquema posto, Bronckart (2006a) retoma as críticas direcionadas à teoria vigotskiana, justificando-as. E, conforme já referimos, ele organiza isso em cinco proposições conclusivas. Vejamos.

- 1) Bronckart alega que Vigotski, ao postular a tese das raízes disjuntas – pensamento e linguagem –, propõe uma concepção de desenvolvimento da criança que mostra uma projeção, ao menos parcial, da filogênese sobre a ontogênese. Isso porque, se nos animais as capacidades representativas não se ligam, jamais, aos processos comunicativos, no ser humano há, desde sempre, uma interação estreita entre essas duas linhas. Atestam isso, como vimos, as construções operadas no decorrer do estágio sensório-motor, apresentado por

Piaget, no qual a diferenciação progressiva organismo-meio e a interiorização/abstração das propriedades práticas, possibilitadas pelas interações com os objetos (e, acrescente-se, com o mundo no que ele tem de social, cultural, simbólico e linguístico), assentam a base do conhecimento representativo posterior. Ou seja, o bebê, mergulhado em um contexto de ações significantes e discursos, constrói, por assimilação/acomodação dos índices produzidos no decurso da atividade social, um esquematismo primário indispensável à estruturação do pensamento consciente. Assim sendo, Bronckart (2006b, p. 17) é enfático:

contesto a hipótese vygotskyana a respeito das duas raízes disjuntas de desenvolvimento, mas assumo plenamente a hipótese do papel decisivo da interiorização dos signos sociais na constituição e no desenvolvimento do pensamento consciente.

- 2) A verdadeira unidade de análise da psicologia (nunca alcançada por Vigotski) é a ação significante e, no bojo dela, os textos-discursos. Assim sendo, o bebê só pode apreender a função ilocutória da linguagem e construir suas primeiras representações práticas da ação por intermédio dessas trocas comunicativas. E isso, de acordo com Bronckart (2006a, p. 88), “constitui um argumento suplementar para rejeitar a tese das duas raízes disjuntas”.
- 3) *“O acesso à compreensão do valor ilocutório dos signos é uma etapa decisiva do desenvolvimento”* (BRONCKART, 2006a, p. 88, grifos do autor). Mas, como Bronckart (2006a) mesmo pontuou, não como referia Vigotski: marcando a passagem do desenvolvimento biológico ao sociohistórico; afinal, desde o nascimento, o mundo social regula os processos interindividuais de cooperação. É decisiva porque “só sob o efeito da confrontação do valor ilocutório das produções dos interactantes que se estabilizam progressivamente os signos” (BRONCKART, 2012[1999], p. 34), que garantem à linguagem sua função declarativa e permitem ao sujeito desenvolver as racionalidades social e individual.
- 4) A apropriação das estruturas discursivas e sua interiorização desempenham, sem dúvida, um papel decisivo também nas etapas posteriores do desenvolvimento do pensamento humano. E elas ultrapassam, segundo Bronckart (2006a), o nível de equilíbrio final, ou o estágio operatório formal, proposto pela psicogênese piagetiana.

- 5) Por fim, o desenvolvimento psicológico humano apresenta, como arrazoou Bronckart (2006a), um aspecto menos revolucionário do que sugeria Vigotski e menos continuísta do que sugeria Piaget. Notadamente porque as mudanças que se realizam no transcorrer desse processo – em essência, social e dialético - decorrem da “integração sucessiva dos aspectos ilocutório, locutório e discursivo do agir comunicacional” (BRONCKART, 2006a, p. 89).

Chegado aqui, podemos referir que esse esquema de desenvolvimento bronckartiano, proposto em revisita a Vigotski (BRONCKART, 2006a) e consolidado na apresentação geral do quadro do ISD (BRONCKART, 2012[1999]), é o que fundamenta toda abordagem, epistemológica e metodológica, interacionista sociodiscursiva. Nesse sentido, ele é o alicerce de todas as incursões posteriores, sejam elas teóricas ou práticas, dos que perpetuam essa corrente. Qualquer contribuição de ordem teórica não deixa, assim, de ter seus reflexos de ordem prática.

Certos disso, apresentaremos, no próximo capítulo, uma sistematização sobre o desenvolvimento emocional inicial do ser humano com base nas teorizações winnicottianas, as quais, na contracorrente do espírito intelectual da época, assumiram que ao homem cabem o corpo físico, o emocional e o cognitivo, construídos na relação com o mundo e com os outros. Assim colocada, discutiremos, ainda, de que modo o pensamento do autor inglês dialoga com a crítica levantada por Bronckart (2006a) à concepção de desenvolvimento mental vigotskiana, que acabamos de apresentar, a fim de corroborá-la ou contrapô-la.

3. CONSIDERAÇÕES PSICANALÍTICAS: O DEBATE COM WINNICOTT

Devemos iniciar dizendo que, em seu percurso teórico, Winnicott não esteve focado em estudar de que modo se dá a constituição do pensamento humano. Seu interesse recaía em entender o processo de desenvolvimento emocional, sobretudo no que concerne à valorização do ambiente e da dependência nas etapas iniciais desse processo. Isso não significa, todavia, que não seja possível traçar relações e implicações entre o mental e o emocional. Na verdade, isso está posto na medida em que definiu como sua tarefa “o estudo da natureza humana²⁹” (WINNICOTT, 1988, p. 21), o que o faz olhar para o seu objeto intercambiando, sempre, três dimensões: corpo, psique e mente. Ele explica:

a pessoa total é física, se vista de um certo ângulo, ou psicológica, se vista de outro. Existem o soma e a psique. Existe também um inter-relacionamento de complexidade crescente entre um e outra, e uma organização deste relacionamento proveniente daquilo que chamamos mente. [...] Não iremos cair na armadilha que nos é preparada pelo uso popular de “mental” e “físico”. Estes termos não descrevem fenômenos opostos. O soma e a psique é que são opostos. A mente constitui uma ordem à parte, e deve ser considerada como um caso especial do funcionamento psicossoma (WINNICOTT, 1988, p. 29).

Assim sendo, ainda segundo o autor, existe o soma, avaliado em termos da saúde física; existe a psique, avaliada em termos da saúde emocional; e existe o mental, para o qual não existe sentido no termo “saúde”. “Não há, de fato, nenhum vínculo entre os conceitos de saúde e de intelecto” (WINNICOTT, 1988, p. 32). A base do intelecto é, sem dúvida, a qualidade do cérebro, mas o intelecto em si mesmo não pode estar doente, ainda que possa ser explorado por uma psique doente ou mutilado por alguma doença física.

Nesse sentido mesmo, o pensamento winnicottiano supera a crítica vigotskiana “de um posicionamento dualista ao conjunto das escolas de psicologia” (BRONCKART, 2012[1999], p. 26) e a apreciação desfavorável de que nenhuma tendência psicológica lograva buscar uma explicação para a condição humana, tomando como referência a própria especificidade do humano, enquanto ser físico, psíquico e mentalmente constituído em suas

²⁹ Entenda-se “natureza humana” como o essencialmente humano. Rompendo com todo o caráter biologizante do termo, Pino (2005, p. 268) poeticamente refere: “Se a natureza precede a cultura, a cultura supõe a natureza, porque ela é, em última instância, a própria natureza transformada em cultura, mas uma cultura que, sem deixar de ser natureza, torna-se algo novo. Eu a chamaria uma natureza humanizada”.

interações sociais. O que atesta, claramente, a filiação de Winnicott a uma epistemologia monista³⁰, tal como defendida pelo psicólogo russo e, no seu encalço, por Bronckart.

Conforme reconhece Abreu (2017), buscar essas relações tem sido uma esfinge comum a uma série de pesquisadores, notadamente no que concerne ao aspecto emocional ou afetivo, e, no campo da Linguística Aplicada, a situação não tem sido diferente. Como o autor mesmo mencionou, esses estudos marcam o apelo feito pela LA contemporânea (e que tanto temos defendido ao longo desse trabalho) de um afã transdisciplinar, desmistificando as particularidades e territorialidades no processo de produção do conhecimento. Isso implica, necessariamente, romper com as dicotomias e, entre elas, o físico *versus* o psíquico, a razão *versus* a emoção.

Justificando esse trabalho, entendemos, pois, assim como o autor, que os efeitos do corpo, os sentimentos humanos e as funções mentais superiores se constituem “de forma entrelaçada e inter-relacionada através de conexões e tangências complexas” (ABREU, 2017, p. 24) e que, por isso mesmo, sua compreensão se faz abraçar por esse paradigma, transdisciplinar. Isso posto, uma vez apresentado o processo de desenvolvimento mental bronckartiano³¹, anteriormente, resta nos debruçarmos sobre o desenvolvimento emocional primitivo winnicottiano, a seguir.

3.1. A teoria do desenvolvimento emocional primitivo de Winnicott

Conforme referiu Lemgruber (2005), ao nos debruçarmos sobre a obra winnicottiana nos encontramos, de imediato, imersos num emaranhado de ideias que, aparentemente, não têm início, meio ou fim. Elas formam, segundo arrazoou Outeiral (1983), uma rede, isto é, um tecido de fios entrecruzados, de maneira que sua escrita revela um alguém que jamais pretendeu sintetizar suas construções teóricas. Estava mesmo, de acordo com Bizzarri (2010, p.18), “mais preocupado em aliviar o sofrimento de seus pacientes do que em escrever uma obra”. No entanto, o estilo intrincado e, quase sempre, espirituoso com que fala de suas observações clínicas, mascara toda complexidade que ali se esconde.

³⁰ Peixoto Junior (2013, p. 14) mesmo afirma que a teoria winnicottiana, com sua proposta original dentro da psicanálise clássica, se aproxima do pensamento monista spinozano, uma vez que ambos se coadunam a “uma visada que corrobora a completude do ser e a integração básica entre os aspectos somático e o psíquico do homem”.

³¹ Após a explicação winnicottiana, devemos mesmo entender que Vigotski buscou, assim como Bronckart busca, independentemente da conceituação terminológica empregada por ambos, entender o desenvolvimento cognitivo humano. Seus interesses recaíam/recaem nos meios pelos quais o ser humano ascende ao pensamento, à consciência, embora não neguem as influências físicas, psíquicas e sociais nesse processo.

Nessa seção, então, tentaremos trazer, de forma pormenorizada, a tessitura de suas ideias de modo a apresentar um dos seus principais alvos de interesse teórico-clínico: o desenvolvimento emocional primitivo. Nessa tarefa, percorreremos as transformações que ocorrem desde a vida intrauterina, passando pela experiência do nascimento e pelas relações pós-natais que se estabelecem na área intermediária de experiência entre o objeto subjetivo (fruto da onipotência inicial do bebê) e o objeto objetivamente percebido (atravessado pela realidade). Sigamos, portanto, cientes, logo de saída, de que o desenvolvimento emocional tem lugar desde o princípio e de que não é possível fazer, segundo ponderou Winnicott (1975, p. 79), uma descrição desse desenvolvimento “inteiramente em termos do indivíduo, mas considerando que [...] o comportamento do ambiente faz parte do próprio desenvolvimento pessoal do indivíduo e, portanto, tem de ser incluído”. Isso, logo, conforme ressaltou Muratori (2015), põe em xeque a própria visão psicanalítica, tradicional, de que o desenvolvimento se dá através de um processo exclusivamente intrapsíquico.

Como pediatra e psicanalista, então, Winnicott construiu a base principal de tudo que erigiu em teoria a partir de sua observação e avaliação do material clínico. Com sua dialética teórica, debruçou-se sobre o desenvolvimento humano a partir, sobretudo, da relação materno-infantil, que, para ele, já se dá “desde o período mais primitivo, leia-se, muito antes da experiência do nascimento” (SILVA, 2016, p. 33).

Assim, de saída, ressaltou que, para se compreender as origens do indivíduo, deve-se investigar, antes de tudo, quando os bebês foram concebidos mentalmente, antes de o serem biológica ou fisicamente (WINICOTT, 2012[1966]b). Isso porque antes que um bebê exista, é necessário que ele tenha sido desejado ou, no mínimo, que a ideia de tê-lo tenha começado a se formar na fantasia interna de ambos os pais, ou de, ao menos, um deles. Paralelamente, deve-se verificar quando e em que circunstâncias esse bebê foi concebido como um ato físico entre o casal. Essas vicissitudes determinam, significativamente, o comportamento do ambiente em relação àquele bebê que está para chegar.

Se os pais desejam, por exemplo, um menino (por razões culturais, de transmissão de um nome etc.) e concebem uma linda menina (ou vice-versa) não é raro que esse estado gere um sentimento de frustração, desencantamento, desapontamento ou que passem a criá-la sob os interesses que movem os meninos, ainda que seja uma menina. Do mesmo modo, nem sempre o bebê é gerado em um ato físico de amor entre os pais. Além, por exemplo, dos avanços da medicina com os métodos de concepção assistida, ou da possibilidade legal de

adoção de uma criança, existem os bebês que são frutos de um “pequeno acidente” entre genitores que, muitas vezes, nem compartilham um relacionamento a dois, o que os deixa

inicialmente surpresos, quando não aborrecidos, devido aos imensos distúrbios que tal fato traz para suas vidas. É um desastre que só se transforma em seu contrário em circunstâncias favoráveis, quando os pais, rápida ou lentamente, chegam a conclusão de que este é exatamente o desastre de que precisam (WINNICOTT, 2012[1966]b, p. 44).

Somam-se a isso, os inúmeros formatos de configuração familiar na atualidade e, a eles, a possibilidade de uma criança sobrevir de uma produção monoparental independente, de um casal homoafetivo etc.

Seja como for, o fato é que, se nossa intenção é abarcar as situações totais, isto é, o estado da pessoa e do ambiente, e compreender um comportamento em relação ao meio que o circunda, não podemos negligenciar essas situações, “que escapam ao controle de um indivíduo e que passarão a fazer parte de seu próprio modo de ser, de forma mais ou menos preponderante e/ou permanente” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 16).

Conforme referiu Winnicott (2012[1968]b, p. 80),

a parte mais precária do complexo a que damos o nome de bebê é a sua experiência cumulativa de vida. Há, de fato, uma diferença muito grande entre ter nascido filho de um beduíno que vive nas areias escaldantes, de um prisioneiro político na Sibéria ou da esposa de um comerciante da úmida, porém bela, parte ocidental da Inglaterra. Posso ser uma pessoa convencionalmente suburbana, ou um bastardo. Posso também ser filho único, filho mais velho, o do meio entre cinco filhos, ou ainda o terceiro de uma série de quatro meninos. Tudo isso tem importância e faz parte de mim.

O momento seguinte, como mesmo balizou Silva (2016), é a provisão do ambiente corporal materno e o desenvolvimento do próprio feto no tocante à qualidade e vitalidade dos órgãos. Isso requer da mãe, além uma capacidade biológica saudável para gerar e sustentar um bebê vivo e íntegro, condições favoráveis durante a gestação. Estariam, aqui, implicados, por exemplo, fatores como o uso/abuso de drogas e/ou álcool, a idade da mãe no momento da gravidez, seu acometimento por alguma doença física ou psíquica etc. Tudo que se passa no corpo da mãe durante esse período é também percebido e experimentado pelo feto através da ligação insofismável de um ser humano desenvolvido e carregado pela visceralidade de outro corpo que o sustenta, o apoia e o nutre (SILVA, 2016).

À medida que a gravidez avança e que, no nível do soma, houve o desenvolvimento saudável do cérebro ou do sistema nervoso central, o feto torna-se capaz de armazenar

memórias corporais vividas ainda no útero (WINNICOTT, 1988; 2012[1966]). Ele reconhece e organiza, por exemplo, as mudanças de pressão e temperatura do corpo materno; compartilha o gosto das refeições da mãe; experimenta seus estados de ansiedade, tristeza, agitação, raiva, euforia; percebe sua respiração, seus movimentos abdominais digestivos, as mudanças rítmicas de seus batimentos cardíacos... E, conforme nos lembra Silva (2016), os sons que atravessam a barreira da barriga da mãe também não lhe são indiferentes, sobretudo se a audição já estiver desenvolvida. Tudo é sentido e armazenado. E pode ser percebido pela necessidade de o bebê reatar, após o parto, o contato com as funções fisiológicas da mãe, as quais, a tecnologia e a prática médica confirmam, ele é capaz de identificar.

Da parte do feto, a motilidade vai se constituir como uma verdadeira reação às vivências e mudanças ambientais. Desse modo, os movimentos do corpo na vida intrauterina são significativos, assim como a quietude vivenciada nesse período também o é, notadamente porque os pormenores do modo como as invasões são sentidas, e a reação do bebê a elas, tornam-se importantes fatores ao desenvolvimento ulterior. Isso significa que, no momento do nascimento, até a mãe poder vê-lo, colocá-lo nos braços e acolhê-lo em seu peito, já houve uma grande soma de experiências, uma “interação precoce” segundo Silva (2016), partilhada por ambos, através de uma comunicação, ou uma linguagem, absolutamente não-verbal.

Destarte, do ponto de vista winnicottiano, a termo, no momento do nascimento, “já existe um ser humano no útero, capaz de ter experiências e acumular memórias corporais e até mesmo organizar defesas contra possíveis traumas” (WINNICOTT, 1988, p. 165). Isso, de acordo com Silva (2016), vai de encontro à hipótese de uma vida que começa apenas com o nascimento do bebê, na qual o feto é concebido como uma tábula rasa, sem nenhum *a priori*. Ao mesmo tempo, pressupõe uma atitude interacionista (se pensarmos na relação do homem com o meio), primitiva, que toda mãe e todo bebê começam a estabelecer ainda no ventre materno.

A mudança seguinte, então, do estado de feto para o estado de recém-nascido, requer um ambiente que o acolha o mais próximo possível da experiência intrauterina, anterior. Especialmente porque se para um observador externo, após o corte do cordão umbilical, a criança já é uma unidade, do ponto de vista infantil há uma percepção totalmente diferente daquela do observador, a qual, Winnicott (2012[1966]a) avaliou, devia ser proveitosamente examinada. Nessa empreitada, constatou que, ao nascer, o bebê não tem o sentido de sua própria corporeidade ou as dimensões de tempo e espaço, isto é, ele não se percebe, ainda, como sujeito (não existe como uma unidade separada do ambiente), nem é capaz de

reconhecer a realidade externa. Ou seja, “do ponto de vista do bebê, nada existe além dele próprio” (WINNICOTT, 2012[1966]a, p. 9).

Isso significa que,

no início, o bebê ainda não estabeleceu uma divisão entre aquilo que constitui o não-EU e o EU, de tal forma que, no contexto especial dos relacionamentos iniciais, o comportamento do meio ambiente faz parte do bebê da mesma forma que o comportamento de seus impulsos hereditários para a integração, para a autonomia e a relação com objetos (WINNICOTT, 2012[1968]b, p. 80).

Nesse estado inicial, pois, o que existe, ainda segundo Winnicott (2012[1968]b, p. 79), “é um complexo anatômico e fisiológico, e, junto a isso, um potencial para o desenvolvimento de uma personalidade humana. Há uma tendência geral voltada para o crescimento físico e uma tendência ao desenvolvimento da parte psíquica [...]”. E, em termos dessa hipótese, há, também, uma dependência absoluta do bebê ao ambiente. Se concordarmos com isso e com o fato de que dependência realmente significa **dependência**, então temos de reconhecer que “a história de um bebê individualmente não pode ser escrita apenas em termos do bebê. Tem de ser escrita também em termos da provisão ambiental que atende a dependência ou que nisso fracassa” (WINNICOTT, 1975, p. 102).

Para que esse potencial, então, venha a ter uma oportunidade de atualizar-se é necessário que as condições ambientais sejam adequadas. Ou, como preferiu Winnicott (2012[1968]b, p. 80), é necessário que o bebê encontre uma “maternagem suficientemente boa”. “Se ninguém ali está para ser mãe³², a tarefa desenvolvimental do bebê torna-se infinitamente complicada” (WINNICOTT, 1975, p. 153). Isso porque, a mãe, e, mais especificamente, a “mãe suficientemente boa” é aquela que efetua uma adaptação ativa às necessidades da criança, proporcionando-lhe não apenas uma rotina de cuidados, mas, também, “inúmeras [outras] coisas sutis, coisas que somente meu amigo poeta seria capaz de expressar adequadamente em palavras” (WINNICOTT, 2012[1966]a, p. 4). De sua parte,

³² Winnicott (1975; 2012[1968]b) deixa claro que quando se refere à mãe não está, de maneira alguma, excluindo o pai ou qualquer pessoa que se dedique ao cuidado infantil inicial e que, portanto, cumpra essa função de maternagem, mas ocorre que o que lhe interessa, nesse estágio, é, de fato, o aspecto materno daquele que, em sua atitude para com o bebê, cuide deste. Assim, entendam, sempre que nos referirmos à mãe, estamos reportando àquela pessoa que se investe dessa tarefa sumamente delicada e constante. Entendemos ser importante ressaltar isso em especial devido às novas configurações familiares que refletem a transformação da sociedade nos últimos tempos e novos arranjos. Não abdicaremos do termo “mãe”, todavia, porque, conforme mesmo pontuou Winnicott (2011[1958]), é ela quem tem a virtude de parir um filho e que com maior probabilidade, entregar-se-á de modo mais natural e delicado à causa da criação dele.

então, Winnicott (1975; 1983[1960]; 2011[1960]; 2012[1964]) se diz satisfeito por reduzir essas “outras coisas” aos termos: segurar (*holding*)³³, manejar e apresentar objetos.

O “segurar” tem relação com a capacidade de identificação da mãe a seu bebê. Ele inclui a rotina completa de cuidado dia e noite e representa, em especial, a maneira como a criança é segurada no colo (impedindo-a que caia, acalentando-a, movendo-se lentamente, adaptando a pressão dos braços, irradiando calor, amamentando-a). Essa vivência física reflete a firmeza com que é amada e desejada como filho(a). É nesse sentido que Winnicott (1983[1960], p. 49) diz que o “segurar”

é uma forma de amar. É possivelmente a única forma em que uma mãe pode demonstrar ao lactante³⁴ o seu amor. Há aquelas que podem sustentar um lactante e as que não podem; as últimas produzem no lactante uma sensação de insegurança e um chorar nervoso.

Um “segurar” deficiente causa extrema aflição na criança. Ele gera, segundo Winnicott (2011[1960]), uma sensação de despedaçamento, um sentimento que a realidade exterior não pode ser usada para o reconforto interno, além de outras ansiedades geralmente classificadas como “psicóticas”.

O “manejar”, por sua vez, possibilita à criança entrar em contato com as diversas partes do corpo através das mãos cuidadosas da mãe. O toque, o banho, a troca de fraldas mantêm uma sensação de bem-estar físico, mas, mais que isso, facilita a formação de uma parceria psicossomática, ou seja, permite a harmonização da vida psíquica com o corpo. O manejo deficiente trabalha contra o desenvolvimento do tônus muscular, da coordenação motora e contra a capacidade de a criança gozar a experiência do funcionamento corporal (WINNICOTT, 2011[1960]).

³³ Utilizaremos o verbo “segurar” para traduzir o termo, em inglês, *holding*, assim como o fazem alguns tradutores dos textos de Winnicott, conquanto outros acreditem que, ao traduzi-lo, perderíamos em essência e conteúdo. Conforme esclarece Outeiral (1983, p. 10), “*holding*, se traduzido por “sustentação” ou “suporte” não corresponderia à expressão utilizada pelo autor”. Uma vez feita essa observação, o que ele especificamente designa será tratado ao longo de nosso texto.

³⁴ Como mesmo explicou Winnicott (1983[1960]), a palavra lactante é usada por ele para se referir à criança muito nova. “O corolário é que ela se refere à fase em que o infante (lactante) depende do cuidado materno que se baseia na empatia materna mais no que na compreensão do que é ou poderia ser verbalmente expresso” (WINNICOTT, 1983[1960], p. 41). Em nada ela designa uma atitude sentimental em relação à amamentação ou à propaganda em favor da amamentação. Como ele mesmo colocou, “não há a menor dúvida de que, atualmente, um número enorme de pessoas se desenvolveu satisfatoriamente sem que tenha passado pela experiência da amamentação. Isto significa que existem outras formas através das quais um bebê pode experimentar um contato físico íntimo com a mãe. No entanto, eu sentiria muito se a amamentação estivesse ausente em um único caso, simplesmente porque acredito que a mãe ou o bebê, ou ambos, estarão perdendo algo se não passarem por essa experiência” (WINNICOTT, 2012[1968]a, p. 19-20). Mas, conclui Winnicott (1975, p. 26), “não é impossível, para uma mãe, ser suficientemente boa (à minha maneira de expressá-lo) com uma mamadeira para a alimentação real”.

Por último, o “apresentar objetos” inclui não só o início das relações interpessoais, mas, também, a apresentação, para o bebê, da realidade compartilhada e envolve, em especial, a introdução, pela mãe, de objetos adequados ao estado atual de desenvolvimento da criança. As falhas nesse cuidado bloqueiam “o desenvolvimento da capacidade da criança de sentir-se real em sua relação com o mundo dos objetos e dos fenômenos” (WINNICOTT, 2011[1960], p. 27).

Onde, então, o ambiente possuir características suficientemente boas (e boas, inclusive, para a mãe, que precisa usufruir de um meio que lhe dê o suporte necessário para se ocupar de seu filho), as tendências hereditárias de crescimento do bebê podem alcançar resultados favoráveis. E, como afirmou Winnicott (2012[1966]a, p. 9), “não há nada de místico nisto”. Sua base assenta-se nos primórdios da vida quando a mãe desvia o interesse de seu próprio eu e volta-se para o bebê, num tipo de identificação extremamente sofisticada, cuja atitude Winnicott (1983[1963]a; 2011[1960]; 2012[1968]b) denominou “preocupação materna primária”. Para isso, existe um período de preparação muito útil e importante, de nove meses, ao longo do qual há tempo suficiente para que ocorra uma transformação na mãe, no pai e o mesmo se observa nas pessoas que decidem adotar um bebê e que se vêm às voltas com a ideia da adoção até que o processo, de fato, se materialize (WINNICOTT, 2012[1966]a).

Essa preocupação/identificação confere à mãe um conhecimento intuitivo que a torna capaz de cuidar de seu bebê independentemente de qualquer aprendizado. Ela “não pode aprender nos livros, com as enfermeiras ou com os médicos, a fazer o que lhe cabe fazer” (TIZARD, 2012[1986], p. VII), simplesmente porque essa “capacidade não se baseia no conhecimento formal, mas provém de uma atitude sensível adquirida na medida em que a gravidez avança, e depois perdida à proporção que a criança se desenvolve e se afasta” (WINNICOTT, 2011[1958], p. 3).

Ratificando a premissa de que o êxito no cuidado infantil depende mais de devoção do que de esclarecimento intelectual, Winnicott (2012[1950], p. 18, grifos do autor), certa vez, proferiu, dirigindo-se às mães:

Poder-se-ia pensar que estive tentando ensinar-lhes como devem segurar seus bebês. Isto, parece-me, está muito distante da verdade. Estou tentando descrever os diversos aspectos das coisas que vocês fazem naturalmente, para que possam reconhecer aquilo que fazem, e para que possam ter consciência desta capacidade natural que possuem. Isto é importante, pois pessoas insensatas tentarão, muitas vezes, ensinar-lhes como fazer as coisas

que vocês podem *fazer* muito melhor do que podem *aprender* a fazer. Se estiverem certas disso, podem aumentar o valor que possuem enquanto mães, aprendendo coisas que podem ser ensinadas. Afinal, a melhor parte de nossa civilização e cultura tem muitas coisas valiosas a oferecer, desde que vocês consigam assimilá-las sem que percam o que têm de natural.

Não é demais registrar, ainda, que essa capacidade em nada tem a ver, também, com condição social. Ao dirigir seu olhar para a miséria e a pobreza Winnicott (1975, p. 192) constatou que “uma família pobre pode ser mais segura e “melhor” como meio ambiente facilitante do que uma família numa casa encantadora, onde haja ausência das perseguições comuns” (isto é, onde não habite a inanição, a superpopulação, a ameaça constante por parte da doença física e da calamidade). “Assim, portanto, existem “os que têm” e “os que não têm”, e isso nada tem a ver com finanças; tem a ver com aqueles que começam muito bem suas vidas, e com aqueles que não tiveram a mesma sorte” (WINNICOTT, 2012[1968]a, p. 20-21).

É, então, essa capacidade de entregar-se de modo natural e deliberado à causa da criação de um filho que proporciona as condições necessárias para que se manifeste o sentimento de unidade entre duas pessoas. “A identificação é aqui aquilo com que a criança *começa*” (WINNICOTT, 2011[1960], p. 25, grifo do autor). Isso porque, se, em princípio, no bebê, “nada ainda distinguiu-se como não-eu, de modo que ainda não existe um EU”, é, logo, o ego da mãe quem está disponível para apoiar o ego do filho em todos os aspectos. Um apoio que só será possível se ela for capaz de orientar-se para a criança, segundo o processo que já descrevemos em parte.

“A adaptação da mãe às necessidades do bebê, quando suficientemente boa, dá a este a *ilusão* de que existe uma realidade externa correspondente à sua própria capacidade de criar” (WINNICOTT, 1975, p. 27, grifo do autor). Isso significa que, nesse início do desenvolvimento, o bebê, em determinado ambiente proporcionado pela mãe, é capaz de conceber algo que atenderia à crescente necessidade que se origina da tensão instintual. Não se pode dizer, todavia, conforme ressaltou Winnicott (1975), que ele saiba, de saída, o que deve ser criado. Ele vivencia essa tensão (essa onda de excitação gerada pela própria necessidade) e, nesse exato momento, a mãe se apresenta. Ela concretiza exatamente aquilo que ele está a desejar e, com isso, ele passa a desenvolver a ilusão de que o que ele encontra foi por ele criado. Por exemplo:

O bebê diz (sem palavras, é claro): “Estou precisando de..., e neste momento a mãe vira o bebê de lado ou se aproxima com as coisas necessárias para

alimentá-lo, e o bebê pode, então, completar a sua frase: “...uma mudança de posição, um peito, mamilo, leite, etc., etc.” (WINNICOTT, 2012[1968]b, p. 89).

Por intermédio de sua presença ativa, então, a mãe responde: “Sou confiável – não por ser uma máquina, mas porque sei do que você está precisando; além disso, me preocupo, e quero providenciar as coisas que você deseja” (WINNICOTT, 2012[1968]b, p. 87).

Toda essa comunicação, porém, é silenciosa. O que se registra dela são apenas os efeitos da confiabilidade. Efeitos, contudo, que não são compreendidos

a não ser a partir dos efeitos da *falta* de confiabilidade. É aqui que se dá a diferença entre perfeição mecânica e amor humano. Os seres humanos cometem muitos erros, e durante o tempo em que a mãe cuida normalmente do seu bebê ela está continuamente corrigindo suas falhas³⁵. Estas falhas relativas, às quais se dá uma solução imediata, acabam sem dúvida sendo comunicadas, e é assim que o bebê acaba tomando conhecimento do sucesso. Assim, a adaptação bem-sucedida dá uma sensação de segurança e um sentimento de ter sido amado (WINNICOTT, 2012[1968]b, p. 87, grifo do autor).

Conforme referiu Winnicott (2011[1960]), trata-se, portanto, de algo que nunca poderia ocorrer num tubo de ensaio projetado pelo mais conceituado cientista, por exemplo. E nem mesmo num tubo bastante grande. Isso porque, nesse caso, “nem mesmo a melhor das máquinas pode oferecer aquilo de que se necessita” (WINNICOTT, 2012[1968]b, p. 82).

A adaptação suficientemente boa da mãe possibilita ao bebê, logo, a experiência de onipotência, ou, como aparece em Winnicott (1975), a experiência de “controle mágico”, isto é, o sentimento de que sujeito e objeto (ambiente) são uma só coisa, não havendo distinção entre os dois. O bebê desenvolve a convicção de que ele é os cuidados maternos e de que ele é a confiabilidade do ambiente, haja vista que não tem nenhuma condição, em termos de amadurecimento, para se dar conta de que o objeto é algo externo.

Em outras palavras,

ocorre uma sobreposição entre o que a mãe supre e o que a criança poderia conceber. Para o observador, a criança percebe aquilo que a mãe realmente apresenta, mas essa não é toda a verdade. O bebê percebe o seio apenas na medida em que um seio poderia ser criado exatamente ali e naquele então (WINNICOTT, 1975, p. 27).

³⁵ Há de se compreender que as falhas relativas da vida cotidiana não devem ser em nada comparadas às falhas básicas de adaptação, frutos da *privação*, que deturpam o desenvolvimento do bebê para sempre (WINNICOTT, 2012[1968]b). Veremos seus efeitos adiante quando tratarmos dos bebês que não tiveram um cuidado suficientemente bom no estado inicial da vida.

Nesse processo, conforme pontuou Muratori (2015, p. 6, grifos do autor), “*a qualidade do ambiente é indistinguível (da qualidade) do si-mesmo*”. É nestes termos que Winnicott (1975) formula sua ideia de “objeto subjetivo”.

A partir daqui, então, Winnicott (1975) volta-se para a primeira possessão que seja “não-eu”, ou seja, para a capacidade de o bebê entremear objetos “diferentes-de-mim”, no padrão pessoal. Seu interesse, portanto, não recai especificamente, como ele mesmo ressalta, no primeiro objeto das relações de objeto, mas na primeira possessão e na área entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido, isto é, entre a realidade psíquica interna e o mundo externo, tal como percebido por duas pessoas em comum.

Nessa jornada, que vai do subjetivamente concebido ao objetivamente percebido, Winnicott (1975) introduz a noção de “objeto transicional ou fenômenos transicionais”. Refere-se, com isso, a um objeto específico ou padrão de comportamento que começa a surgir por volta dos quatro e seis meses de idade e que intermedeia a transição do estado em que o bebê sente-se fundido à mãe ao estado em que, alternativamente, passa a percebê-la enquanto pessoa, separada de si. Trata-se, por exemplo, de um maneirismo (chupar a ponta de um cobertor, enrolar o cabelo, sugar o polegar enquanto os dedos acariciam o rosto, entoar sons e melodias), talvez um objeto macio (uma fralda de pano, um ursinho), ou outro tipo de objeto que se torna importante para o bebê, especialmente no momento de ir dormir, ou em períodos de solidão, constituindo uma defesa contra a ansiedade. Os pais sabem, muito bem, “de seu valor e levam-no consigo quando viajam. A mãe permite que fique sujo e até mesmo malcheiroso, sabendo que, se lavá-lo, introduzirá uma ruptura na experiência do bebê” (WINNICOTT, 1975, p.17).

São, portanto, objetos que, segundo Winnicott (1975), não fazem parte do corpo do bebê (não vêm de dentro), embora ainda não sejam plenamente reconhecidos como pertencentes à realidade externa (nem tampouco de fora), o que equivale dizer que eles habitam uma área intermediária, ou, como preferiu o autor, um “espaço potencial”, localizado “na interação entre nada haver senão eu e a existência de objetos e fenômenos situados fora do controle onipotente” (WINNICOTT, 1975, p. 139). Eles têm a função de produzir conforto, segurança e preencher o espaço aberto à medida que a mãe (suficientemente boa) diminui seu grau de adaptação às necessidades do bebê. Nesse sentido, são substitutos transitórios do conforto psicológico que o corpo materno exerce na vida emocional da criança.

Sob esse prisma, o objeto/fenômeno transicional constitui um símbolo da união do bebê e da mãe, “*no ponto, no tempo e no espaço, do início de seu estado de separação*”

(WINNICOTT, 1975, p. 135, grifos do autor). O fato de ele não ser a mãe é tão importante quanto o fato de representar a mãe e seus cuidados. Aqui teríamos, portanto, segundo mesmo afirmou Winnicott (1975, p. 19, grifo nosso), “a **raiz** do simbolismo” humano.

A separação, logo, é evitada (e o espaço potencial, portanto, preenchido) pelo uso de símbolos e com tudo mais que acaba a se somar a uma vida cultural, da qual a linguagem verbal é o principal exemplo. Utilizando a palavra “cultura”, Winnicott (1975, p. 138) estava pensando na tradição herdada, “em algo que pertence ao fundo comum da humanidade, para o qual indivíduos e grupos podem contribuir, e do qual todos nós podemos fruir”. E acrescenta: “São essas experiências que fornecem a continuidade da raça humana que transcende a existência pessoal” (WINNICOTT, 1975, p. 139). São elas também que, paradoxalmente, concedem certo grau de variabilidade de acordo com a soma das experiências concretas da pessoa individual. Isso significa que o uso desse espaço é determinado pelas experiências de vida, e não por tendências herdadas – experiência, pois, como princípio de singularização, diferenciação, não de adaptação ou de adequação.

Considerando esse construto, o axioma é:

a sociedade existe como estrutura ocasionada, mantida e constantemente reconstruída por indivíduos, não havendo, portanto, realização pessoal sem a sociedade, assim como é impossível existir sociedade independentemente dos processos coletivos de crescimento dos indivíduos que a compõem (WINNICOTT, 1975, p. 190).

Assim, Winnicott (1975, p. 138), sensivelmente, conclui que a oposição social *versus* individual (tradição *versus* originalidade) parece-lhe “apenas mais um exemplo, e um exemplo emocionante, da ação recíproca entre separação e união”.

Entre os oito meses e o primeiro ano de vida, então, a criança, tendo vivenciado todo esse processo, torna-se capaz de “levar em consideração o fato de que, embora a realidade psíquica interior continue sendo pessoal (apesar de enriquecida pela percepção do meio ambiente), mesmo assim existe um ambiente e um mundo exterior a ela” (WINNICOTT, 2012[1966]b, p. 48). Existe uma realidade compartilhada, separada e concreta. Existe uma mãe, um pai, uma família, um grupo social. Existe, ao mesmo tempo, um sentimento de identidade pessoal, um EU, que “tem um lugar na comunidade sem por isso perder sua individualidade” (WINNICOTT, 2011[1950], p. 30). E existe, conforme reivindicou Winnicott (1975, p. 15, grifo do autor), uma “terceira parte da vida de um ser humano, parte que não podemos ignorar, constitui uma área intermediária de *experimentação*, para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa”.

A partir desses apontamentos, portanto, teríamos “três, ao invés de dois estados humanos” (WINNICOTT, 1975, p. 147): o mundo interno, o mundo externo e um espaço intermediário, matriz da experiência cultural, que mantém as realidades externa e interna separadas, ainda que inter-relacionadas. É neste último que se oficia a experiência da vida criativa. Nele o sujeito interage com o outro, com o meio, com a cultura, com o mundo e com as diversas subjetividades. Essa interação é, agora, quem enriquece e complementa o processo de construção do *self*³⁶.

Esse enriquecimento inclui, segundo mesmo ressaltou Winnicott (1975), a organização dos mecanismos mentais superiores (da capacidade de pensar, de relacionar causa e efeito, de usar o tempo como forma de medida e também medir o espaço, de catalogar eventos, acumular memórias e classificá-las) aos quais se tem conceder tempo para surgirem, se desenvolverem e se estabelecerem como parte da aparelhagem do novo sujeito, caso não haja “empecilhos a seu funcionamento, devidos à imaturidade e a danos cerebrais associados ao processo do nascimento” (WINNICOTT, 1975, p. 115).

Precisamos levar em consideração que, até aqui, ponderamos que todos os bebês do mundo nasceram em um meio ambiente humano suficientemente bom, mas, sabemos, isso não é verdade. Existem, como abalizou Winnicott (2011[1960]; 2012[1966]a; 2012[1968]b), aqueles que não tiveram cuidados suficientemente bons no estágio precoce, antes de ter distinguido o “eu” do “não-eu”. Daremos três exemplos para ilustrar três tipos de situações problemáticas. O primeiro deles é a simples probabilidade da mãe morrer e não haver uma pessoa substituta que facilite os estágios iniciais do processo de desenvolvimento (WINNICOTT, 2012[1966]a). Pode ser também que ela entre em depressão e prive seu filho daquilo que ele necessita, sem que tenha capacidade suficiente para modificar seu estado de espírito (WINNICOTT, 2012[1966]a). Por último, algumas mães simplesmente não se dedicam aos cuidados maternos por temerem “que esta condição vá transformá-las em vegetais, e então elas se prendem aos vestígios de uma carreira como a um salva-vidas e nunca se entregam por completo, nem mesmo temporariamente, a um envolvimento total” (WINNICOTT, 2012[1968]b, p. 83). Todavia, conforme esclarece Winnicott (2011[1960], p. 23), “não só o desenvolvimento da “preocupação materna primária” é difícil de alcançar para certas mulheres, mas também o processo de recobrar uma atitude normal em relação à vida”.

³⁶ “Conceito psicanalítico que inclui o eu e o não-eu. É a totalidade da própria pessoa. Inclui também o corpo com todas as suas partes, a estrutura psíquica com todas as suas partes, o vínculo com os objetos internos e externos e o sujeito como oposto ao mundo dos objetos” (WINNICOTT, 2011[1958], p. 7).

Em outras palavras, “há um grande número de razões pelas quais algumas crianças são atingidas antes que sejam capazes de evitar que sua personalidade seja ferida ou lesada por algum acontecimento” (WINNICOTT, 2012[1966]a, p. 6).

“Tocamos aqui num assunto vasto, que se vincula à questão dos chamados distúrbios mentais puerperais a que as mulheres podem estar sujeitas” (WINNICOTT, 2011[1960], p. 23). Nesses casos, operam-se, no bebê, falhas básicas de adaptação (frutos da privação ou de um colapso da cobertura protetora) e o padrão da criança é o da fragmentação (da não-integração) da continuidade do ser, cuja resposta psicopatológica pertence, clinicamente, à ordem psicótica (esquizofrenia, personalidade esquizóide, estados limítrofes) e autística. São indivíduos, conforme bem descreve Pincerati (2013), nos quais a alteridade da linguagem se comporta como lesão ou agente patogênico, embora ascendam à língua. Para esses, a realidade externa permanece, até certo ponto, um fenômeno subjetivo, “mesmo quando os genes poderiam levar a criança em direção à realização” (Winnicott, 1975, p. 192). No caso extremo, eles alucinam, deliram, tornam-se incapazes de uma boa coordenação, apresentam falta de atenção, concentração. Não conseguiram atingir um status unitário no desenvolvimento pessoal e, conseqüentemente, estarão debilitados nas funções subsequentes³⁷.

Isso significa, segundo Winnicott (2012[1966]a, p. 5), que “em termos de saúde a complexidade da mente e da personalidade desenvolve-se gradualmente e através de um crescimento constante, que vai sempre do simples para o complexo”, com o mais simples sendo tomado como o contato humano que cria as condições necessárias para que se manifeste o sentimento de unidade entre duas pessoas. Isso dá à criança a oportunidade de ser, a partir da qual podem surgir as coisas seguintes, inclusive a ação, e o sentimento de responsabilidade por ela (WINNICOTT, 2012[1966]a).

Tomando como certa a condição *sine qua non* do ambiente facilitante e suficientemente bom para o desenvolvimento de cada indivíduo, finalizamos essa parte com um remate do próprio Winnicott (1975, p. 203):

Minha proposição se baseia na existência de um estágio no desenvolvimento dos seres humanos que precede a objetividade e a perceptividade. Teoricamente, pode-se dizer, de início, que o bebê vive num mundo subjetivo ou conceptual. A mudança do estado primário para um estado em

³⁷ Os trabalhos de Winnicott são, quase sempre, ilustrados com seus estudos de caso e, em muitos deles, é possível perceber essas falhas básicas no processo de constituição do sujeito. De nossa parte, um exemplo disso pode ser encontrado em nossa dissertação de mestrado (MENEZES, 2015).

que a percepção objetiva é possível não é apenas questão de um processo de crescimento inerente ou herdado; necessita, além disso, de uma mínima provisão ambiental e relaciona-se a todo o imenso tema do indivíduo a deslocar-se da dependência no sentido da independência.

A seguir, portanto, como já adiantamos ao final do capítulo anterior, veremos de que modo essa proposição winnicottiana, com todos os seus pormenores delineados ao longo dessa seção, dialoga com a crítica formulada por Bronckart (2006a) sobre a concepção vigotskiana de desenvolvimento da criança a fim de corroborá-la ou contrapô-la.

3.2. Retomando a crítica bronckartiana a partir do olhar winnicottiano

Conforme já referimos anteriormente, a motivação bronckartiana para esboçar um “novo” esquema de desenvolvimento humano partiu das críticas endereçadas a Vigotski e sintetizadas, mais diretamente, em “Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada” (BRONCKART, 2006a). Assim sendo, nossa retomada não poderia, então, provir senão daí.

Sobre a inscrição do “estágio pré-verbal da inteligência”, Bronckart (2006a) refere que Vigotski parece pouco interacionista social quando trata a interação primitiva da criança com o mundo no que ele tem de físico, e não mediada pela linguagem e pelas relações sociais. De nossa parte, não acreditamos, assim como Matencio (2007, p. 52), que, de fato, o autor “defenda que o desenvolvimento pré-verbal da inteligência é disjuncto de toda interação social e semiótica”. Isso, parece-nos, está determinado, de saída, pela sua inscrição no “materialismo histórico”. Mas, reconhecemos, não está explícito quando o autor aborda o assunto, especificamente, em “As raízes genéticas do pensamento e da linguagem”³⁸, texto ao qual Bronckart faz referência.

Não existe, é verdade, um fragmento evidente no qual Vigotski reforce os aspectos particulares da interação social humana na fase pré-verbal da inteligência, em especial, na seção II, quando discorre sobre o desenvolvimento ontogenético. Nesse capítulo, entretanto, o autor dialoga, constantemente, com os estudos de Kohler, Bühler e Yerkes e toda uma série de investigações no campo da psicologia animal, sua questão básica para isso era: “é possível constatar de modo indubitável se os antropoides possuem o mesmo tipo de intelecto que o homem?” (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 140). Ao tentar responder essa pergunta, todavia, ele

³⁸ Título do capítulo 4 da obra vigotskyana “Pensamento e linguagem”. que na nossa consulta da tradução de Paulo Bezerra assumiu o título “A construção do pensamento e da linguagem” (2009[1934]).

não enfatiza o papel da experiência social na inteligência prática da criança. Mas, nos parece mesmo que isso não é um problema, pois, nesse estado inicial, a interação dela com o meio é, deveras, tão-somente mecânica, conquanto ela se ache inscrita numa tradição de pré-construídos que confere aos objetos um *status* social.

Sirgado (2000) pontua isso muito bem. Ele diz que a adaptação assemelha-se ao fenômeno migratório, que exige uma adequação do imigrante às condições sociais e culturais do novo mundo. Nesse estado do desenvolvimento, a criança, a partir de sua interação com o meio, adapta suas condutas individuais, essencialmente biológicas, às práticas sociais. Ao invés, pois, de avaliarmos como a criança se comporta no meio social, devemos abalizar como o meio social age na criança para integrá-la a um ambiente de origem e natureza fundamentalmente cultural. Isso porque, como bem descreveram Piaget (1971; 1996[1937]) e Winnicott (1975; 2011[1960]; 2012[1966]a; 2012[1968]b, apenas para citar alguns), a noção de realidade, longe de ser inata, se constrói progressivamente.

Sabemos, calcados em Winnicott (1975; 2011[1958]; 2012[1966]a; 2012[1968]b, também só para citar alguns), que essa fase marca o início de um relacionamento humano, pautado na fusão do bebê com a mãe, e dos cuidados dessa com o seu filho. Sabemos, também, que no estado de dependência absoluta, o meio ambiente humano é de grande importância. Ele proverá o sentimento de confiança, a integração psicossomática e a capacidade da criança de sentir-se real em sua relação com o mundo dos objetos e dos fenômenos. Até lá, o único liame possível entre o que mais tarde se tornará sujeito e objeto é constituído por ações ou *interações* que se produzem a meio caminho, entre os dois (PIAGET, 1971). Ações, de início, sensório-motoras, porque não operadas por uma consciência e um sistema de signos.

Certamente por isso essa fase da vida foi denominada, por Vigotski (2009[1934]), de “idade chimpanzóide”, afinal, o uso de instrumentos entre macacos antropoides, também, é independente da atividade simbólica e, portanto, do pensamento. “Essa **analogia** direta entre a inteligência prática na criança e respostas similares apresentadas por macacos tornou-se o princípio e guia do trabalho experimental nesse campo” (VIGOTSKI, 2007, p. 5, grifo nosso). Sob esse prisma, julgamos impertinente a crítica bronckartiana de que, uma vez que o objeto é, para a criança, um instrumento moldado pelo uso social, não se pode sustentar a tese do paralelismo entre a inteligência dessas e dos antropoides, notadamente porque, nesse estado, a criança não reconhece, ainda, o significado do mundo das coisas vivas, ou a realidade compartilhada.

Nesse primeiro momento, conforme arrazoaram Silva e Peixoto Júnior (2017), a semiotização (da língua e das coisas) é uma instância secundária para o bebê, na medida em que a sucessão de cuidados, por meio de uma cadeia de sensações visuais, táteis, gustativas, auditivas e olfativas é o que estrutura a experiência. Assim sendo, como bem exemplificou Winnicott (2012[1968]b) uma mãe pode dizer: “Dane-se, seu idiotinha” de um jeito tão agradável que o bebê, encantado, lhe retribua um sorriso. Ou, mais sutilmente, embalar um: “Boi, boi, boi, boi da cara preta, pega este menino...”, que verbalmente não é lá muito agradável, mas que pode ser muito doce enquanto canção de ninar. A voz da mãe remete, pois, nessas situações, mais a afeto, do que ao que é dito. É a melodia de sua voz que envolve o bebê e lhe diz sobre uma relação de confiança. Importa-nos, aqui, que o objeto (a língua, as coisas) com o qual o bebê se relaciona, não é, para ele, símbolo de nenhum outro.

A conclusão, então, é aquela já esboçada por Vigotski (2009[1934], p. 149, grifos do autor): “um desenvolvimento não é a simples continuação direta de *outro*, *mas* ocorre uma mudança do *próprio tipo de desenvolvimento* – do biológico para o social”. Ou, no entendimento de Winnicott (1975; 1988; 1983[1963]a), a passagem da dependência absoluta para a dependência relativa é a passagem do estado de natureza para o estado da cultura.

Não podemos deixar em suspenso, ainda, uma terceira crítica a esse primeiro estágio (pré-verbal da inteligência). Talvez Vigotski (2009[1934], p. 129) tenha sido infeliz ou, no mínimo, pouco explicativo ao trazer a citação de Bühler:

Costumava-se dizer que a fala era o princípio da hominização (*Menschwerden*): talvez sim, mas antes da fala há o pensamento associado à utilização de instrumentos, isto é, a compreensão das relações mecânicas, e a criação de meios mecânicos para fins mecânicos; ou, em resumo, antes do aparecimento da fala a ação se torna subjetivamente significativa – em outras palavras, conscientemente intencional.

Temos certeza, entretanto, que ele não considerou, conforme presumiu Bronckart (2006a, p. 64) que “a consciência poderia se construir independentemente de qualquer mediação social, por abstração e interiorização direta das propriedades dos esquemas de ação”. São inúmeras as passagens em que ele sustenta absolutamente o contrário, ou seja, que “o pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento, mas uma forma histórico-social” (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 149) – e essa é, apenas, uma delas. O que, enfim, Vigotski (2009[1934], p. 129) pretendia reforçar, através das palavras de Bühler, era a “independência das reações intelectuais rudimentares em relação à fala”, e isso, não se pode negar, está lá, posto.

Todavia, para não incorrermos em erro quanto se trata do problema do paralelismo entre antropoides e seres humanos, seguimos Winnicott (2011[1960], p. 23) quando diz que “de um modo ou de outro, as mães e bebês humanos possuem certas qualidades humanas que devem ser respeitadas. Também possuem reflexos e instintos grosseiros, mas não é possível descrever satisfatoriamente o ser humano em termos daquilo que ele compartilha com os animais”. Para não deixar de dizer o óbvio, então: não podemos descrever as ações dos bebês em termos dos que eles compartilham com os animais simplesmente porque “os bebês são **humanos** desde o início” (WINNICOTT, 2012[1964], p. 32, grifo nosso). E, rematando com Bühler (*apud* VIGOTSKI, 2009[1934], p. 117), “nenhum viajante jamais confundiu um gorila ou um chimpanzé com um homem”.

A afirmativa vigotskiana de que “o pensamento e a linguagem tem raízes genéticas inteiramente diversas” (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 112), no entanto, esteve solidamente estabelecida sob toda uma série de investigações no campo da psicologia animal. Vigotski (2009[1934]) buscava mesmo compreender a ontogênese a partir da filogênese. E é, portanto, nesse pano de fundo, ou seja, calcado nas “decisivas e modernas [à época] investigações do intelecto e da linguagem dos antropoides, particularmente nos estudos de Köhler e Yerkes” (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 112), que ele assenta sua tese das raízes disjuntas e isso, certamente, precisa ser considerado na compreensão de sua teoria.

Ela parece, pois, bastante aceita se pensarmos, como ele propôs, na existência, nos antropoides, “de um intelecto semelhante ao do homem com ausência de um mínimo de linguagem semelhante à humana” (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 113). É tentando, então, demonstrar a “independência entre os atos do chimpanzé e a linguagem” (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 114) que Vigotski, didaticamente, formula a conclusão básica de que “o pensamento e a linguagem possuem diferentes raízes genéticas” (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 128).

Pensar o desenvolvimento nos termos de uma psicologia animal, no entanto, embora muito tentador para a época, é, para Winnicott (2012[1966a]), absolutamente inadequado porque, conforme já citamos, “os bebês são humanos desde o início” (WINNICOTT, 2012[1964], p. 32). Humanos, queremos dizer, porque inseridos, desde sempre, numa comunidade de pessoas humanas. Sobre isso, ele refere:

os processos de maturação, facilitados de uma forma extremamente complexa pelos seres **humanos** que cuidam do bebê, terminam por fazer com que a criança repudie o que é não-EU, vindo a constituir o EU. Chega

um momento em que, se a criança pudesse falar, diria EU sou (WINNICOTT, 1966b, p. 47, grifo nosso).

Do contrário, “o animal não pode construir para si uma representação de si mesmo” (BRONCKART, 2006a, p. 74). Por esse motivo Winnicott (2012[1966a], p. 7) diz: “não acredito na história de Rômulo e Remo, por maior que seja meu respeito pelas lobas. Alguém humano encontrou e cuidou dos fundadores de Roma, se de fato pretendemos atribuir alguma verdade a este mito”.

Desse modo, o desenvolvimento humano natural não é análogo ao das espécies animais e só *a posteriori* torna-se sócio-histórico, conforme atribuiu Bronckart (2006a) às colocações vigotskianas. Ele é *sui generis*, peculiar, singular, desde o início, simplesmente por ser sócio-histórico.

Num último comentário às críticas endereçadas a esse primeiro estágio, destacamos que, embora, quiçá, Vigotski tenha sido pouco alusivo em “As raízes genéticas do pensamento e da linguagem” (2009[1934]) sobre o papel das relações sociais na interação primitiva da criança com o mundo, ele foi muito direto em “A formação social da mente” (2007), quando criticou os estudos de Shapiro e Gerke por – ainda que oferecessem uma análise importante do desenvolvimento do raciocínio prático e que enfatizassem o papel da experiência social do desenvolvimento humano – não levarem em consideração as mudanças que ocorrem na estrutura interna das operações intelectuais da criança, a partir dessas experiências maximamente significantes. E isso vai, certamente, de encontro a toda apreciação bronckartiana.

Debruçando-se, então, sobre a outra linha, o “estágio pré-intelectual da fala”, Bronckart (2006a) baseia sua crítica, exclusivamente, no fragmento textual vigotskiano de que as raízes pré-intelectuais da fala “não têm nada em comum com o desenvolvimento do pensamento” (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 130). Sobre isso, devemos iniciar dizendo, conforme Matencio (2007) mesma já o fez, que Vigotski (2009[1934]) apenas defende sua tese central de que o pensamento e a fala têm raízes genéticas diferentes. Assim sendo, segundo ele, conquanto o grito, o balbucio, e até as primeiras palavras da criança sejam estágios absolutamente nítidos no desenvolvimento da fala, eles não são operados por um pensamento, isto é, são estádios pré-intelectuais. E, com isso, devemos concordar.

Eles são, como o próprio Vigotski (2009[1934]) proferiu, e Matencio (2007) retomou, uma forma de comportamento predominantemente emocional, uma **linguagem** afetivo-volitiva e um meio de contato social. Silva e Peixoto Júnior (2017, p. 71) mesmo

referem que “o choro é um tipo de comunicação que pode representar um número infinito de sentidos, identificados, unicamente, pela mãe que se encontra em estado de preocupação materna primária”. É uma comunicação, contudo, estranha a um significado objetivo, permanente e estável. A função simbólica da linguagem só é possível quando já se atingiu um nível relativamente elevado no desenvolvimento da linguagem e, como acrescentou Winnicott (1983[1963]b), das relações objetais.

A comunhão desses temas, pois, não passou alheia às teorizações winnicottianas. “Examinando-se diretamente a comunicação e a capacidade de se comunicar, pode-se ver que elas estão intimamente ligadas às relações objetais” (WINNICOTT, 1983[1963]b, p. 164). De forma geral, então, descrevendo as relações objetais ele chegou, gradativamente, ao tema das comunicações. Esse não deixou, contudo, de ser um tema subsidiário em seus estudos, mas de grande relevância para entendermos como a criança ascende à palavra a partir de provisões ambientais – suficientemente boas, diga-se de passagem.

Segundo Winnicott (1983[1963]b, p. 166, grifos do autor), com as relações objetais

ocorre uma mudança no propósito e nos meios da comunicação entre o bebê e a mãe, *à medida que o objeto muda* de ser subjetivo a ser percebido objetivamente, enquanto a criança gradualmente deixa para trás a área de onipotência como uma experiência de vida. Na medida em que o objeto é subjetivo, *é desnecessário que a comunicação com ele seja explícita*.

Do contrário, quando o objeto é objetivamente percebido, ocorre a necessidade de utilização e apreciação pelo indivíduo dos modos de comunicação. Isto é, “ao tempo em que as mães se tornam percebidas objetivamente, seus bebês se tornam mestres de várias técnicas de comunicação indireta, a mais óbvia das quais é o uso da linguagem” (WINNICOTT, 1983[1963]b, p. 170). Há, nesse meio termo, como já vimos, um período transitório, no qual objetos e fenômenos transicionais têm lugar e começam a estabelecer o uso de símbolos para a criança.

Aqui, conforme consideraram Silva e Peixoto Júnior (2017, p. 74), o autor

expõe sua pedra de toque sobre a teoria da comunicabilidade humana. No início da relação mãe-bebê, a comunicação entre eles é dada a partir da relação com o objeto subjetivo, que se constitui no atendimento das necessidades, na medida em que a mãe se oferece como um continente para o bebê. No progresso dos contatos de carinho e afeto com o infante, o objeto deixa de ser subjetivo, passa a ser objetivamente percebido e estabelecer a diferença entre o “eu” e o “não-eu”. Nesse instante, a mãe já foi internalizada como um objeto bom e o bebê atravessou o período da

transicionalidade, que marca sua saída da dependência absoluta e seu ingresso na dependência relativa, rumo à independência.

Em estado de dependência absoluta, o bebê vivencia a experiência de onipotência: eu necessito, eu crio o objeto. Cabe ressaltar que isso, acontece apenas na medida em que a mãe está ali para apresentá-lo. Ela concretiza exatamente aquilo que ele está a desejar e, com isso, ele passa a desenvolver a ilusão de que o que ele encontra foi por ele criado. “O objeto tem de ser encontrado para ser criado” (WINNICOTT, 1983[1963]b, p. 165). Assim sendo, nesse estado inicial, tudo que ele necessita é por ele direta e subjetivamente criado, não havendo, portanto, necessidade de mediação por símbolos substitutivos.

À medida que o objeto se torna objetivamente percebido pela criança (quando ela passa a reconhecer a realidade compartilhada como “não-eu”), assim também se tornam significativas as capacidades sociointerativas, semióticas e culturais, elaboradas pelas gerações precedentes, matrizes, portanto, do pensamento consciente.

Assim sendo, precisamos concordar com Vigotski (2009[1934]) que, conquanto o grito, o balbucio, e até as primeiras palavras da criança sejam estágios absolutamente nítidos no desenvolvimento da fala, eles não são operados por um pensamento, que só será adquirido *a posteriori*. Discordamos, todavia, que essas raízes pré-intelectuais da fala não tenham “nada em comum com o **desenvolvimento** do pensamento” (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 130, grifo nosso), simplesmente porque, como Vigotski (2009[1934], p. 149) mesmo proferiu, “o desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”. E, na sua teoria, não se pode negar que é a língua que, interiorizada, é a célula viva do pensamento consciente.

Se assim for, precisamos pactuar com Bronckart (2006a, 2006c) que não seria mesmo possível admitir que não exista relação alguma entre as ações “puras”, práticas, provenientes da primeira raiz, e as ações socializadas, que se desenvolveriam paralelamente, no âmbito da segunda raiz. Piaget (2015[1940], p. 8), em sua obra, já referia que o conhecimento prático “é decisivo para todo o curso da evolução psíquica”, uma vez que ele constitui a subestrutura do conhecimento representativo posterior.

Não é de todo, portanto, infundada a crítica bronckartiana de que Vigotski (2009[1934]) é, apesar de tudo, contraditório em diversos pontos. A isso, poderíamos acrescentar o fato básico de que ele designa um “estágio pré-verbal da inteligência” e um “estágio pré-intelectual da fala” (VIGOTSKI, 2009[1934]). Ora, se na primeira raiz temos um intelecto que precede à fala, como podemos ter, na segunda, uma fala anterior ao intelecto?

Esses enunciados, por sua natureza, não são nada menos que contraditórios, precisamos asseverar.

Algo se resolveria se, talvez, por exemplo, considerássemos, no âmbito da primeira raiz, um intelecto anterior à fala, e, no âmbito da segunda, uma linguagem anterior ao pensamento verbal. Não sendo assim, Molon (2011b, p. 614-615) salienta a constante “necessidade de se tentar compreender os diferentes significados e sentidos atribuídos às mesmas palavras na elaboração conceitual do seu pensamento, isto é, de procurar as explicações e implicações dos diversos modos de fazer sentido em cada texto”. O que se deve, sobretudo, segundo Pino (2005, p. 95), pela “quase total ausência de definições dos termos que ele utiliza, mesmo tratando-se de termos-chave para a construção desse pensamento”.

Muito se alegou (MATENCIO, 2007; MOLON, 2011b) aos problemas de tradução terminológica, é verdade. Miller (2011) mesmo afirma que os textos vigotskianos dificilmente podem ser qualificados como “originais” devido a numerosas omissões e perdas involuntárias e acidentais no processo de conversão textual de uma língua para outra. A tradução para o português de “Pensamento e linguagem”, por exemplo, lançada pela Martins Fontes, e muito difundida no Brasil, foi, de fato, traduzida a partir de uma tradução para o inglês, resumida e realizada por Hanfman e Vakar, o que, com certeza, poderia trazer vários problemas dessa ordem. Uma segunda tradução (agora do texto integral), no entanto, foi publicada sob o título “A construção do pensamento e da linguagem”³⁹ e traduzida, direto do russo, por Paulo Bezerra (Professor Livre-Docente em Literatura Russa pela Universidade de São Paulo – USP, para não deixar de pontuar sua competência). Ao contrário, então, do que poderia se esperar, ela mantém as mesmas contradições terminológicas. Junta-se a isso, o fato deste último ratificar, no prólogo da edição, sua preocupação e fidedignidade ao aparato conceitual vigotskiano.

Não é demais, ainda, acrescentar que, no prefácio à tradução inglesa, Hanfmann e Vakar (2008) já referiam que, ao organizar o livro para publicação, Vigotski não foi demasiado organizado – talvez por tê-lo preparado às pressas –, tornando um tanto difícil a apreensão imediata de sua unidade interna essencial. Eles acenam, também, que o editor da primeira edição russa, em seu prefácio, já apontava numerosas digressões polêmicas que faziam com que o desenvolvimento das ideias vigotskianas ficasse um tanto obscuro. Apesar disso, decidiu deixar o texto de Vigotski intacto.

³⁹ A qual, conforme já referimos em nota de rodapé anterior, recorreremos nas citações desse estudo.

Nessa direção, Molon (2011b) acrescenta que, devido aos constantes e graves problemas de saúde, que intensificaram sua escrita, Vigotski não revisou seus escritos e, por isso mesmo, seu texto é marcado por ambigüidades, contradições, avanços e hesitações conceituais. “Seus textos carregam a intensidade de sua criação. Com isso expressam os diferentes significados e sentidos que ele usava para a mesma palavra” (MOLON, 2011b, p. 614).

Parece-nos, contudo, pertinente, o fato, alvitado por Matencio (2007, p. 52), de que “na época em que Vygotsky escreve, as noções de *língua*, *linguagem* e *fala* eram ainda relativamente mal-resolvidas no campo da própria linguística, que começava a se constituir como disciplina científica”. Também parece válido o fato, referenciado por Minick (2002) de que o corpus vigotskiano sofreu uma série de mudanças conceituais no período pleno de suas construções teóricas, entre 1924 e 1934, havendo, segundo Miller (2011), ideias que ele mesmo criticou extensivamente e rejeitou em seus escritos posteriores. Muitos desses trabalhos, portanto, ainda de acordo com o autor supracitado, foram compilados e publicados fora de seu devido lugar no desenvolvimento geral da teoria vigotskiana, muitas vezes, inclusive, sob um título que não ocorre nos escritos de Vigotski. Essas alegações, todavia, infelizmente, podem justificar, mas não invalidar as recorrentes contradições encontradas na obra do autor russo.

A partir desses apontamentos, constatamos, portanto, que, na crítica bronckartiana, há de existir algum fundamento. Nesse sentido, discordamos de Matencio (2007, p. 52), quando o nega: “não se pode, ao meu ver, dizer que a obra claramente programática desse autor [mais especificamente o capítulo “As raízes genéticas do pensamento e da linguagem”] seja de fato contraditória”. Molon (2011b), Sawaia (2011) e Abreu (2017), endossando nossa posição, também discordam, eles referem que a obra vigotskiana apresenta, sim, pontos de tensão, imprecisão, ambiguidade e nebulosidade decorrentes tanto de sua complexidade quanto de seu inacabamento. Mas, advertem que essa diversidade conceitual não deve significar ausência de fundamentos nem tampouco a adesão ao pluralismo e ao relativismo absoluto.

Algum nível desse problema de elaboração conceitual pode advir, também, do fato de Vigotski ter sido pouco alusivo acerca do estatuto das funções psicológicas inferiores, conforme mesmo se ressentiu Bronckart (2006a). Para explicar, então, como o físico se transforma em psíquico (centro da problemática vigotskiana), introduzimos, com esse trabalho, a “Teoria da relação de objetos” winnicottiana. Ela, indubitavelmente, supre

algumas “faltas” nas teorizações do autor russo e, muito próxima ao que Piaget (1971; 1996[1937]; 2015[1940]) postulou como sendo inato, salienta a importância das relações ambientais e, por trás delas, a mãe. Sobre isso, Winnicott (1975, p. 97) diz:

Percebemos a importância vital da provisão ambiental, especialmente no início mesmo da vida infantil do indivíduo, e, por esse motivo, efetuamos um estudo especial do meio ambiente propício em termos humanos e em termos de crescimento humano, na medida em que a dependência possui significado.

Isso rebate a clássica crítica, endereçada a Piaget, e também formulada por Bronckart (2006c), de que os processos desenvolvimentais, essencialmente biológicos, parecem se operar em uma relação de total independência do mundo social. Em Piaget, as interações indivíduo-meio ocorreriam, “sem que as mediações sociais, a ação dos adultos e suas atribuições de significações desempenhassem nenhum papel” (BRONCKART, 2006c, p. 43). E, assim sendo, “a discretização das unidades de pensamento estaria ligada à emergência da linguagem só por uma relação de simples coincidência” (BRONCKART, 2006c, p. 43).

Não podemos esquecer que Bronckart (2012[1999]) sempre julgou que por mais que a análise proposta por Piaget abandonasse a atividade social no quadro da qual esses processos se realizam e mesmo que os tomasse apenas no estado inicial da ontogênese dos conhecimentos humanos, ela continuava globalmente pertinente. Se o sócio-interacional era o entrave às teorizações piagetianas, podemos assegurar que elas assumem outra roupagem quando visitadas pelas considerações winnicottianas.

Estudando o desenvolvimento emocional primitivo, Winnicott (1975; 1988; 2011[1958]; 2011[1960; 2011[1950]; 2012[1966]a; 2012[1964]; 2012[1968]b, para citar alguns) pôde responder sobre o que acontece quando a criança ainda é um bebê; como ocorre a relação de mutualidade com o outro; como a criança ascende à uma vida cultural e, conseqüentemente, à linguagem (ou, mais precisamente, à língua), por exemplo. Daqui em diante, todo processo de interiorização dos signos (nos termos saussureanos) para construção das funções psicológicas superiores, tal como descrito por Vigotski (2009[1934]), guarda toda sua pertinência.

Não podemos ratificar, no entanto, que essas “faltas” tornem o esquema de desenvolvimento vigotskiano insatisfatório, segundo sugeriu Bronckart (2006a), afinal toda pesquisa tem uma borda, um limite, suas restrições. Pensar uma teoria perfeita, totalizadora, é, conforme referiu Thompson (1981), heresia contra o conhecimento. Assim sendo, ao invés de dizermos que ele precisa “ser consideravelmente aperfeiçoado” (BRONCKART, 2006a, p.

63), preferimos presumir que ele pode ser respeitosamente atravessado por novos diálogos, outros olhares, como temos feito.

Sobre a questão das raízes disjuntas? Bom, preferimos entender, assim como entende Winnicott (1988), que o desenvolvimento físico, o mental, o emocional, o linguístico e o social estão, todos, implicados no processo de constituição do sujeito. Vigotski (2009[1934], p. 128) mesmo refere que **na ontogênese**, a relação entre as duas linhas de desenvolvimento – do pensamento e da linguagem –, por ele propostas, “é bem mais obscura e confusa”.

Nesse sentido, apontar o caráter disjunto não significa, para Vigotski (2009[1934]), dizer que não há, no desenvolvimento do indivíduo, relação alguma entre pensamento e linguagem. Como ele mesmo afirmou, “as curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos”, inclusive (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 111). Continuava obscuro, para ele, àquela época, porém, como esse processo efetivamente se dá no curso ontogenético humano, “se ocorre de forma súbita, catastrófica ou evolui de modo lento e gradual e só depois irrompe, se é resultado de uma descoberta ou de uma simples ação estrutural ou de uma longa mudança funcional” (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 148).

Essa é, inclusive, como mesmo proferiu Bronckart (2006e, p. 102), “uma das críticas regularmente endereçadas a esse esquema”. Sobre isso, alega:

o pensamento consciente é uma capacidade especificamente humana, tendo emergido não mais de um gesto criador ou de uma mutação genética, mas sob o impacto de significações sociossemióticas que pressupõem uma capacidade de linguagem cujas condições de atribuição ao homem continuam misteriosas” (BRONCKART, 2006e, p. 102).

É isso, pois, que tentamos elucidar, ao longo desse trabalho, no diálogo com as formulações winnicottianas. No que concerne, então, à importância de nossa pesquisa, Vigotski (2009[1934], p. 150), afirmara: “um estudo especial deverá analisar essa [...] questão do pensamento e da linguagem, assim como outras questões que comentamos de passagem e são atinentes à análise funcional e estrutural desses processos” (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 150).

O ponto nevrálgico, superado, logo, por Winnicott, e que as escolas da psicologia se recusaram a levar em conta,

é que, no homem, o estabelecimento desse conjunto de capacidades [biocomportamentais] produziu uma transformação radical no meio,

provocou a emergência, acima deste último, do que Dilthey (1947) qualificava de “mundo de obras e de cultura”. E desde que o homem é confrontado com esse mundo em ação, com o qual tem que necessariamente interagir, suas capacidades psíquicas são, ao mesmo tempo, reflexo dessas interações e instrumento de sua transformação permanente (BRONCKART, 2006e, p. 103).

Destarte, segundo Winnicott (2012[1968]b, p. 79), no estado primitivo do desenvolvimento humano existe, “um complexo anatômico e fisiológico, e, junto a isso, um potencial para o desenvolvimento de uma personalidade humana”. A provisão ambiental, estabelecida inicialmente pelos cuidados maternos suficientemente bons, fornece a vitalidade dos tecidos e da saúde funcional, bem como a sensação de segurança emocional que irá permitir que o bebê suporte a gradual constatação da existência de um ambiente externo a si mesmo que, pouco a pouco, se impõe a ele.

Se, então, no início, a adaptação do ambiente ao bebê é absoluta, em breve, essa adaptação total já não é mais necessária e uma desadaptação gradual se revela útil e inevitável. O intelecto, logo, segundo Winnicott (1988, p. 161), surge para

explicar, admitir e antecipar a desadaptação (até certo ponto), transformando assim a desadaptação novamente em adaptação total. As experiências são catalogadas, classificadas e relacionadas a um fator tempo. Muito antes de o pensamento se transformar numa característica, possivelmente necessitando de palavras para se realizar, o intelecto já tem uma tarefa a cumprir.

“A mente alia-se à mãe e a alivia de parte de suas funções” (WINNICOTT, 2011[1958], p. 9). Assim sendo, no início há o soma, e então a psique, que na saúde vai gradualmente ancorando-se ao soma por intermédio do inter-relacionamento, de complexidade crescente, entre um e outra. Cedo ou tarde aparece um terceiro fenômeno, chamado intelecto ou mente, proveniente da organização desse relacionamento (WINNICOTT, 1988). Se tomarmos isso como certo, podemos dizer que as **raízes** (e raiz enquanto germe, princípio, origem) da fala e do pensamento estão assentadas em terreno bastante primitivo: na capacidade da mãe de dar apoio ao ego do filho e de ser, progressivamente, malsucedida nessa adaptação, possibilitando, assim, uma primeira fase, de ilusão, e, posteriormente a desilusão gradativa.

Conforme referiu Pereira (2014, p. 91),

acrescido da atividade mental, o bebê desenvolve uma forma de compreender, de ser capaz de esperar pelo atendimento às suas necessidades, recorrendo a elaborações que envolvem o princípio de causalidade, estabelecendo relações entre a movimentação do ambiente, os barulhos que

ele ouve, com a constatação de que já estão providenciando aquilo que irá satisfazer as suas necessidades.

Atividade mental que, de acordo com Winnicott (1988; 2011[1958]), em princípio, é apenas uma consciência (e consciência implica a existência de uma mente) da dependência do outro e da confiabilidade da mãe e de seu amor (que chega à criança sob a forma de cuidados físicos e adaptação às suas necessidades); que tem a função de relacionar causa e efeito, de usar o tempo como forma de medida e também medir o espaço, de catalogar eventos, acumular memórias e classificá-las, antes mesmo de se tornar pensamento verbal.

Isso posto, o processo de desilusão é a mola propulsora do funcionamento linguístico e mental. O falar e o pensar originam-se nas experiências pessoais da criança, quando o ambiente deixa de se adaptar plenamente a ela. De forma geral, então,

chegar a estabelecer relações objetivas com a realidade externa, criar ideias a partir da própria experiência e refletir sobre elas em um contexto mais amplo, ser capaz de manter relações simbólicas com o ambiente, são possibilidades que não se desenvolvem independentes dos acontecimentos que se sucedem no processo de amadurecimento, especialmente em seus estágios iniciais. Se tudo corre bem em termos maturacionais, considerando-se a existência de um bom tecido cerebral e as condições ambientais satisfatórias, a capacidade mental da criança, à medida que ela se desenvolve, vai ganhando complexidade e profundidade, alcançando expressões cada vez mais próximas de sua potencialidade (PEREIRA, 2014, p. 95).

É nesse sentido que, ora, defendemos que as bases, as **raízes**, do pensamento e da fala, são **contíguas** a um estado anterior ao momento em que a noção de objeto passa a ter sentido para a criança. “Essas questões muito primitivas começam quando a mãe, identificando-se com seu filho, é capaz e tem vontade de dar apoio no momento em que for necessário” (WINNICOTT, 2011[1960], p. 26).

Sob essa perspectiva, o que ocorreria seriam mudanças estruturais e funcionais, profundas e refinadas, no curso do desenvolvimento, onde, em dado momento, “o pensamento *se torna* verbal e a fala *se torna* intelectual” (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 133, grifos do autor). Essa, talvez, tenha sido uma tomada de consciência tardia do próprio Vigotski. No capítulo “Pensamento e palavra”, ele não mais discute as **raízes** do pensamento e da linguagem (ou, mais precisamente, da fala), mas as **relações** entre pensamento e palavra, como bem pontuou Matencio (2007).

Se, portanto, as condições iniciais de existência interferem na aquisição da fala e na qualidade do pensamento, a hipótese das duas **raízes** disjuntas da linguagem e do pensamento

humanos deve, conforme sugeriu Bronckart (2006a), de fato, ser rejeitada. Precisamos concordar que ela parece mesmo constituir o resultado de uma projeção da filogênese sobre a ontogênese. Talvez, no entanto, ele (Bronckart) não estivesse munido de argumentos suficientes para defender a sua própria tese, enriquecida, nesse trabalho, com a teoria winnicottiana.

Não podemos negar, entretanto, que, uma vez que a criança acende à fala e às capacidades elementares de pensamento, em determinado ponto do desenvolvimento ontogenético, por volta dos dois anos de idade, “*a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado*” (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 131). Esse é o momento crucial em que a criança descobre que cada coisa tem seu nome, ou seja, quando ela descobre a função simbólica da linguagem. A partir do emprego dos signos, a língua se interioriza, e a criança passa a “usar a “memória lógica”, isto é, a operar com relações interiores em forma de signos interiores” (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 138).

Mas, retomando a pergunta de Vigotski (2009[1934], p. 138), “por que a linguagem se interioriza?”. Porque, conforme mesmo explicou Delari Júnior (2013), a dinâmica das relações entre as funções psíquicas muda, de acordo com as situações concretas em que se dá a vida humana. Ou seja, “aquilo que muda no desenvolvimento não são tanto as funções como tais (ainda que estas, de fato, também mudem), mas antes, principalmente, os **nexos** das funções entre elas” (DELARI JÚNIOR, 2013, p. 160, grifo nosso).

De acordo com Vigotski (1996[1930]a), a partir das relações interfuncionais, vão surgindo novos agrupamentos desconhecidos, os quais, inclusive, culminam com a emergência da própria consciência. Vista por esse ângulo, “a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa mas um processo, um movimento [contínuo, de vaivém] do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento” (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 409). Assim sendo, “as grandes mudanças no desenvolvimento ontogenético são caracterizadas por saltos qualitativos” (DELARI JÚNIOR, 2013, p. 162), e não quantitativos, conforme, outrora, sugeriu Piaget (2015[1940]).

Antes, enfim, de concluirmos esse ponto, gostaríamos de acrescentar duas observações:

- 1) Conforme mesmo afirmou Vigotski (2009[1934]), Piaget enriqueceu o conteúdo de suas pesquisas a partir das obras freudianas. Assim sendo, tomou de empréstimo da psicanálise a diferenciação entre “pensamento autístico”, não-dirigido, e “pensamento realista”, dirigido. O primeiro deles, segundo o

autor, não é adaptado à realidade externa. Ele tende a criar uma realidade de imaginação (ilusão) e a não estabelecer verdades, mas à satisfação das próprias necessidades. Permanece estritamente individual, não sendo, assim, comunicável pela linguagem. O segundo, ainda conforme o autor, é social, consciente, inteligente, comunicável pela linguagem, adaptado à realidade e procura agir sobre ela. Entre a lógica do primeiro (autismo) e o real (do segundo), existe uma lógica intermediária, egocêntrica, que liga essas duas extremidades no desenvolvimento do pensamento. A ideia fundante dessa concepção piagetiana é

a tese, tomada de empréstimo à psicanálise, segundo a qual a forma primária de pensamento, determinada pela própria natureza psicológica da criança, é a forma autística; já o pensamento realista é um produto tardio, uma espécie de produto imposto de fora à criança pela coação longa e sistemática que o meio social exerce sobre ela (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 31-32).

Assim sendo, qualquer semelhança com o processo de desenvolvimento winnicottiano (que segue do objeto subjetivo ao objeto objetivamente percebido), o qual acabamos de descrever, não é mera coincidência. Ele está calcado na premissa freudiana de que o princípio do prazer antecede o princípio da realidade. O erro de Piaget foi, mais uma vez, tratar tudo isso pelo viés do inatismo, da a-sociabilidade, acreditando que o pensamento possa se manifestar de forma regular, inevitável, estável, e independente da experiência infantil (PIAGET, 1970; 1996[1937]).

- 2) Uma discussão sobre subjetividade e constituição do sujeito na obra de Vigotski pode ser encontrada nos trabalhos de Molon (2011a; 2011b) e Delari Junior (2013). Muito do que a primeira arrazoa nos seus estudos, se coaduna com nosso próprio ponto de vista. Sua compreensão, no entanto, é resultado de uma análise subtextual da leitura das obras disponíveis e acessíveis do autor e de seus seguidores e comentadores. A nossa, diferentemente, se dá nas consonâncias com a psicanálise. Há de se admitir, entretanto, que – cada uma ao seu jeito – chegamos a um denominador: a constituição sócio-histórica do sujeito e da subjetividade. Nas palavras dela (que podem ser tomadas como nossas),

sujeito e subjetividade não são mais tratados de forma isolada nem reduzidos às determinações sociais, assim como não são entendidos a partir das abstrações das condições sociais. Mas, muito pelo contrário, só existem como objetos psicológicos quando acompanhados na sua natureza social (MOLON, 2011a, p. 117).

De nossa parte, tentamos demonstrar, objetivamente, como isso acontece. Da parte dela, essas questões não se apresentam de forma direta. “A valorização do que é apreendido indireta e mediadamente” da obra vigotskiana se configurou como seu foco de preocupação (MOLON, 2011a, p. 132).

Delari Junior (2013), por sua vez, corrobora Molon (2011a; 2011b) no entendimento de que as noções de sujeito e de subjetividade não se colocam explicitamente como objetos de estudo, como princípios explicativos, nem tampouco como unidades de análise nas teorizações de Vigotski ou daqueles que compunham a abordagem histórico-cultural na então União Soviética. Isso se deu, certamente, porque a subjetividade era vista como uma “característica imanente de um sujeito abstrato, imaterial e universal, apartada da concretude, materialidade e particularidade da vida humana” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 39). No esforço, então, de tentar apreender a gênese histórica e social dos conceitos de sujeito e subjetividade que subjaz à obra vigotskiana, infere que o humano é encarado no próprio movimento de fazer-se sujeito em função das múltiplas relações sociais simbolicamente mediadas nas quais se insere; e a subjetividade, num sentido que lhe seja condizente, passaria a ser vista como experiência humana, corpórea, ativa e social. Colocados nesses termos, não é preciso acrescentar nenhuma instância transcendental ou mística para se falar de tais aspectos da vida humana. O desafio lançado por Delari Junior (2013, p. 266), pois, foi “justamente o de tirarmos as luvas para tocarmos, de mãos nuas, o que há de propriamente humano” no debate contemporâneo sobre sujeito e subjetividade. E, nesse sentido, seu trabalho se aproxima, essencialmente, do nosso.

Uma vez, então, apresentadas as perspectivas bronckartiana e winnicottiana, bem como sua retomada a partir da crítica que Bronckart (2006a) endereça a Vigotski, resta-nos rematar nossas discussões aproximando os esquemas de desenvolvimento bronckartiano e winnicottiano. Esse é o nosso propósito na seção que se segue.

3.3. Amarrando o nó: desenvolvimento humano no diálogo Bronckart-Winnicott

Vejo que para iniciar essa seção não posso deixar de dizer (ou tornar a dizer) o óbvio: Bronckart (2006a) propõe um novo esquema de desenvolvimento, a partir das críticas que endereça a Vigotski. Isso se torna particularmente importante porque alguns trabalhos – Correa, Melo e Gatto (2012), Veçossi (2014), por exemplo –, embora calcados nas noções fundamentais de ação (significante) e discurso, continuam parafraseando e expandindo a tese vigotskiana das raízes disjuntas, sem qualquer referência à discordância bronckartiana.

Também é preciso assinalar que, conquanto um dos motivos para Bronckart (2006a) erigir seu esquema tenha sido, conforme ele mesmo referiu, o insucesso vigotskiano em delimitar a verdadeira **unidade** de análise da psicologia (que ele passa a alegar serem as ações significantes e os discursos), sob a perspectiva transdisciplinar não cabe mais esse uno. E, se assim for, no cerne das ciências humanas ele seria o homem, em sua multideterminação (homem-corpo, homem-pensamento, homem-afeto, homem-ação).

Chegado até aqui, fica claro que abarcar essa totalidade do homem sempre foi o objetivo de Winnicott, assim como tem sido o de Bronckart. Se a formação médica do primeiro o fez olhar para os aspectos físicos do crescimento humano, a pediatria não o impediu, contudo, de se debruçar sobre as questões pertinentes ao desenvolvimento emocional infantil. E, mesmo a psicanálise, não o limitou ao estudo dos fatores internos, intrapsíquicos, para os quais Winnicott só via sentido se assentados em bases ambientais (sociais e culturais).

Bronckart, por seu turno, não fica aquém. Sua formação em Psicologia não o impossibilitou de traçar relações com a Filosofia, a Sociologia, a Linguística, nem o escravizou sob os moldes positivistas de um saber/fazer científico. Tal posicionamento, conforme referiram Machado e Matencio (2006, p. 7),

o levou, desde muito cedo, a uma abordagem que consideramos transdisciplinar, no melhor sentido do termo, do fenômeno humano, [...] sendo sua obra difícil de ser categorizada nas compartimentalizações disciplinares existentes.

Há de se convir, no entanto, que, preocupado em postular que as práticas languageiras situadas (ou, os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano e, em especial, da capacidade cognitiva de pensamento, Bronckart, como tantos outros psicólogos – segundo mesmo apontaram Dias (2002) e Silva (2008) –, isolou a psique (ou seja, todo e qualquer fator emocional) para estudar a mente e o cérebro. Isto é, a afetividade foi “considerada como um aspecto somenos para a compreensão da

atividade cognoscitiva” (SILVA, 2008, p. 134). Nesse sentido, no âmbito do ISD, razão e afeto diferenciam-se, havendo primazia daquela em detrimento deste. E, como já pontuamos nesse estudo, Bronckart não nega as críticas que lhe são endereçadas sobre essa lacuna (CAVALCANTE, 2015).

Podemos, certamente, dizer que por traz do reconhecimento bronckartiano há o entendimento de que, conquanto, em sua obra, Vigotski sustente a integração dialética entre cognição e afetividade, prioriza os aspectos intelectuais. Mas, “lidar e conhecer o campo intelectual não é conhecer a psique” (DIAS, 2002, p. 123) e, nesse sentido, o pensamento winnicottiano pode ser muito útil para integralizar o esquema de desenvolvimento bronckartiano, se estamos mesmo pensando em nos determinarmos numa “ciência do humano”. Um intelecto desencarnado, privando o sujeito humano dos afetos e das paixões que nele habita, não pode constituir o centro de gravidade de uma abordagem transdisciplinar.

A seguir, portanto, apresentamos a noção de desenvolvimento humano que surge, com nossa pesquisa, a partir do diálogo entre Bronckart e Winnicott. Um processo marcado, essencialmente, pelas **inter-ações** com as quais o ser humano é confrontado desde o início e, assim sendo, determinado de maneira especial pelas representações semióticas, denotadas no par linguagem-língua. Vejamos.

Conforme apresentamos, o desenvolvimento emocional do indivíduo, teorizado ao longo da obra winnicottiana, está firmemente apoiado no pressuposto da dependência. Uma criança parte de um estado de dependência absoluta e progride, em condições ambientais favoráveis, rumo à independência. A mola propulsora desse desenvolvimento é, claro, o próprio estar vivo e as propriedades inatas para o amadurecimento, mas, também, a provisão ambiental.

Isso significa, na linha do que arrazoa Bronckart (2006a), que desde o nascimento (e mesmo antes dele, segundo mesmo pontuou Winnicott (1988)), a criança não tem, por si mesma, uma relação solitária com o mundo. Do contrário, desde o início ela se encontra imersa em um universo social, de atividades mediadas pelas interações languageiras.

Onde, então, o ambiente – que deve ser humano e pessoal – possuir características suficientemente boas, as tendências hereditárias de crescimento que o bebê tem podem, alcançar seus primeiros resultados favoráveis (WINNICOTT, 2012[1966]a). Ambiente facilitador, já sabemos, é aquele em que a mãe é capaz de atender, com sensibilidade e devoção, às necessidades iniciais do bebê, proporcionando-lhe não apenas uma rotina de cuidados, mas, também, um contato afetoso. Isso porque, como bem destacou Lejarraga

(2008), além das necessidades corporais, habitam, no bebê, as necessidades do eu, que não podem ser reduzidas às necessidades fisiológicas nem às tensões instintivas. “Um bebê é mais do que sangue e ossos” (WINNICOTT, 2012[1968]a, p. 20). Tratam-se, pois, de necessidades emocionais, de contato humano, corporal e afetivo, possibilitadas pela mãe, como vimos, através do segurar (*holding*), manejar e apresentar objetos (WINNICOTT, 1975; 1983[1960]; 2011[1960]; 2012[1964]).

A adaptação ativa e empática da mãe ao bebê, ou aos cuidados suficientemente bons, é algo que só se torna possível através do amor, pois, “em se tratando de crianças pequenas, é só o amor por aquela criança que torna a pessoa confiável o suficiente” (WINNICOTT, 2011[1950], p. 33). Assim, conforme pontuou Lejarraga (2008), o afeto é um ingrediente essencial do estado de preocupação materna primária. Ele é, ainda segundo a autora, o ponto de partida da constituição psíquica e da própria existência humana, pois “ser amado, no início da vida, é condição do estar vivo e do existir” (LEJARRAGA, 2008, p. 90).

Esse amor, contudo, não pressuporia a negação do ódio e da ambivalência, próprios ao sentimento materno. Não há mesmo como se pensar um ambiente tão perfeito, que não fracasse nunca. “São as inúmeras falhas, seguidas pelo tipo de cuidados que as corrigem, que acabam por constituir a comunicação do amor, assentada sobre o fato de haver ali um ser humano que se preocupa” (WINNICOTT, 2012[1968]b, p. 87).

No entanto, e concomitantemente, a frustração vivenciada pelas falhas relativas, da vida cotidiana, leva aos sentimentos de angústia, raiva, agressividade. Isso porque, se o bebê padece de uma quebra na linha do ser em função das falhas ambientais, instala-se uma espécie de sobressalto, um estado de alerta contra o perigo, contra a intrusão, que o obriga a reagir. Amar e odiar são, portanto, conquistas do amadurecimento e estão fundamentados numa dimensão eminentemente relacional e interpessoal. Ou seja, em vez de serem manifestações de forças ou afetos operando intrapsiquicamente, estão, na obra winnicottiana, relacionados à constituição da realidade externa.

Os sentimentos, então, dizem que uma forma poderosa de comunicação já ocorre desde o início da vida de cada indivíduo. Ratificando, portanto, todo o valor concedido pelo ISD aos textos-discursos, enquanto interações propiciadoras de desenvolvimento, devemos acrescentar, calcadas nas contribuições winnicottianas, que antes do desenvolvimento humano ser mediado pela língua, ele o é alcançado pela linguagem⁴⁰. Linguagem que é, antes de tudo,

⁴⁰ Destacamos, aqui, a diferença, arrazoadá por Saussure (2012[1916]), entre língua e linguagem, para o qual nossas contribuições também guardam toda sua pertinência. Para o autor, a língua “não se confunde com a

uma comunicação silenciosa, corporal e afetiva, que o bebê ouve e registra sob os efeitos da confiabilidade.

“É possível observar que estou levando vocês para um lugar onde a verbalização perde todo e qualquer significado” (WINNICOTT, 2012[1968]b, p. 81). Ganham vida, pois, o movimento que provém da respiração da mãe, o calor de seu hálito e, sem dúvida, o seu cheiro. Também o som das batidas do seu coração e o ritmo do seu embalar. Mas, o que é, então, comunicado quando uma mãe se adapta às necessidades do seu bebê? A essa questão Winnicott (2012[1968]b, p. 87) responde: Ela diz “sou confiável – não por ser uma máquina, mas porque sei do que você está precisando; além disso, me preocupo e quero providenciar as coisas que você deseja”. A adaptação bem-sucedida dá uma sensação de segurança e um sentimento de ter sido amado. Essa confiabilidade no meio ambiente passa, então, a ser uma crença, uma introjeção baseada na experiência de confiabilidade, indispensável para a formação da criança enquanto sujeito.

Na perspectiva winnicottiana, pois, conforme revelou Lejarraga (2008), existe sentido fora da representação da língua, desde os primórdios da vida psíquica. Este tema, conceituado em termos de relações objetais, guarda toda sua pertinência junto ao estudo da comunicação. Isso porque, à medida que o objeto muda de ser subjetivo a ser percebido objetivamente, ou seja, enquanto a criança deixa para trás a área de onipotência como uma experiência de vida, a comunicação explícita torna-se desnecessária e ela volve-se mestre de várias técnicas de comunicação indireta, a mais óbvia das quais é o uso da língua (WINNICOTT, 1983[1963]b).

Esse é, pois, por seu turno, conforme mesmo já apresentamos, o momento em que insurge uma terceira área, intermediária, entre o indivíduo (realidade psíquica, interna) e o meio ambiente, à qual Winnicott (1975) denominou “espaço potencial”, lugar em que a experiência cultural se localiza e no qual a continuidade cede lugar à contiguidade. Um lugar de uso, um espaço de inscrição de gesto que se exerce sobre a materialidade do mundo e na simbolização do que nele se ausenta.

Ocorre, então, nessa terceira área, uma troca constante, “de modo que o mundo externo é enriquecido pelo potencial interno, e o interior é enriquecido pelo que pertence ao exterior” (WINNICOTT, 1983[1963]c, p. 93). Isso está muito próximo ao que Delari Junior

linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente” (SAUSSURE, 2012[1916], p. 41). A língua, enquanto sistema de signos, é um produto social (adquirido e convencional) da faculdade de linguagem; a linguagem, uma faculdade multiforme e heteróclita, que nos é dada pela Natureza.

(2013) conceituou como um “espaço de interconstituição”, “um movimento que se dá na fronteira entre as vicissitudes do organismo humano e a organização material do chamado mundo exterior” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 42), na dialética entre interioridade e exterioridade. Onde, em sua atividade, o humano transforma o objeto e é transformado por ele.

Podemos, assim, entender, o valor concedido por Bronckart (2006a; 2012[1999]) à ação (à ação prática, ou ao agir geral, e à ação de linguagem, ou ao texto-discurso) de modo que é no seu cerne que se constitui o vetor maior de desenvolvimento psicológico. Uma ação que se localiza no limite do organismo e do mundo exterior ou, mais precisamente, na fronteira dessas duas esferas da realidade, justamente onde se faz presente a experiência cultural.

Por isso mesmo, incidem, sobre a interpretação social da ação, como já dissera Ricoeur (1994; 1995; 1997), três formas de percepção, designadas por Habermas (2010[1929]), segundo também já descrevemos, pelos termos: “agir teleológico”, “agir regulado por normas” e “agir dramaturgico”. Se o argumento winnicottiano de que “temos três, ao invés de dois estados humanos” (WINNICOTT, 1975, p. 147) possuir força convincente, podemos, pois, relacionar os três mundos representados habermasianos às esferas objetiva (realidade externa), social (zona intermediária) e subjetiva (realidade interna), respectivamente. E isso nos parece bastante coerente, assim como o é para Pádua (2009).

Segundo o autor, calcado nas teorizações habermasianas, as relações homem-mundo não são passíveis de se dar no par sujeito-objeto, há de existir um espaço privilegiado, intermediário e intersubjetivo, de trocas comunicativas, que só é possível com a progressiva descentração de nossa visão egocêntrica de mundo. Nessa senda, o sujeito passa a operar sob uma estrutura tripartite: o mundo subjetivo, interior; o mundo objetivo, exterior; e o mundo cultural, intermediário.

No diálogo entre Habermas e Winnicott, Pádua (2009, p. 99) vem nos dizer, então, que

os fenômenos transicionais, que fazem permanecer na estrutura do psiquismo do sujeito um meio-termo entre este e o mundo exterior, coincidem, de fato, em grande medida, com a estrutura da cultura no mundo-da-vida habermasiano, que liga a personalidade à sociedade em uma trama inextricável.

Sobre o valor, especificamente, da atividade de linguagem nesse “espaço potencial”, Volochinov (2014[1929], p. 50) argumenta que “é nessa região limítrofe que se dá o encontro

entre o organismo e o mundo exterior”. E continua: na fronteira dessas duas esferas da realidade, “o organismo e o mundo encontram-se no signo” (VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 50). As significações e os valores funcionais contextualizados garantem uma forma autonomizada de atividade social da qual, somente após um grau considerável de maturidade – biológica e emocional (isto é, quando o bebê concede ao objeto a qualidade de ser não-eu) ter sido atingida –, o jovem ser humano se apropria progressivamente.

Nesse caminho (já trilhado anteriormente nesse estudo), a criança apreende, primeiramente, conforme a perspectiva reconstrutivista bronckartiana, a função ilocutória da linguagem à medida que é confrontada com as pretensões à validade, relativas aos três mundos habermasianos. Essa apreensão “é atestada pela capacidade do bebê de utilizar as produções vocais no quadro de (co)ações com os adultos (gritos, balbucios, etc.)” (BRONCKART, 2006a, p. 83).

Posteriormente, num segundo momento, ela apreende a função locutória da linguagem. Segundo Bronckart (2006a; 2012[1999]) mesmo pontuou, ela passa, agora, a perceber uma relação estável, cristalizada, de correspondência entre objetos e/ou comportamentos, de um lado, e segmentos de produções sonoras, de outro. E chega, assim, à representação prática do estatuto dos signos, enquanto valores relativos a um sistema, ou a uma língua natural, em interdependência com o contexto sociocultural determinado. Nessa nova etapa da ontogênese, a criança “não dispõe somente de traços diretamente dependentes dos objetos ou dos comportamentos que os suscitaram; dispõe também de traços de origem verbal, autônomos em relação a seus referentes” (BRONCKART, 2012[1999], p. 51). Essa segunda apreensão é atestada pelo seu interesse ativo pelo nome das coisas e pelo sentido das palavras.

Por último, num terceiro momento, ela torna-se capaz de produzir unidades sonoras como substitutas de suas próprias representações, de utilizar essas unidades como instrumento ou filtro de seu acesso ao mundo e de organizar suas produções em formas elementares de discurso, capazes de refigurar as ações humanas.

Daí em diante, segundo Bronckart (2006a), o desenvolvimento da linguagem segue as duas direções funcionais aventadas por Vigotski: de um lado, intervém nas interações comunicativas externas, renegociando os valores dos signos e reestruturando as representações infantis de mundo às dos adultos. Fazendo isso, a criança integra e reconstrói para si, num mesmo movimento, o sistema de coordenadas formais habermasiano e chega à racionalidade social; de outro lado, ela se apropria dos signos e das estruturas da língua

natural e os interioriza, ou seja, ela “elabora uma linguagem interior que retoma e reorganiza as formas psíquicas provenientes da linha “natural” do desenvolvimento”, o que se traduz pelo pensamento consciente (BRONCKART, 2006e, p. 101). Sob o efeito dessa interiorização, a criança se dota de um sistema de unidades organizáveis em pensamento, desenvolve o movimento autorreflexivo característico do funcionamento consciente e alcança, assim, a racionalidade individual, isto é, a consciência.

Com amadurecimento, a integração e o domínio de modos de ser-estar no mundo, marcados pela distinção Eu-não Eu, há a conquista da capacidade de representar, mas, precisamos pontuar, também de recalcar. Ou seja, há a conquista da capacidade de retirar da consciência, reprimir determinados pensamentos, lembranças ou desejos, submergindo-os na negação inconsciente e bloqueando, assim, os conflitos geradores de angústia. Isso porque, conforme mesmo pondera Bronckart (2006a) ao lado das representações racionais subsistem, as representações idiossincráticas ou irracionais (no sentido literal do termo), que constituem o objeto das abordagens de tipo psicanalítico.

Sobre isso, devemos iniciar dizendo, pois, que, na acepção freudiana do termo, o inconsciente corresponde “a um conjunto de ideias que não são conscientes, tendo sido tornadas inconscientes para evitar incômodo (ou dor psíquica) à consciência (ao Eu consciente) do indivíduo” (FULGENCIO, 2013, p. 146). Assim sendo, a noção freudiana de repressão está na base do seu conceito de inconsciente. Dizia Freud (2011[1923], p. 17): “adquirimos nosso conceito de inconsciente a partir da teoria da repressão. O reprimido é para nós o protótipo do que é inconsciente” e haveria sido ali colocado pelo mecanismo do recalque.

Tomado nesses termos, ele não é a expressão (perpetrada pela linguagem corrente, do senso comum) para designar o conjunto de processos mentais que não são conscientemente pensados, de forma que uma ideia agora consciente não o é mais no instante seguinte, mas pode voltar a sê-lo em determinadas condições fáceis de se produzirem. Isso porque, sob esse prisma, “podemos dizer que era *latente*, com isso querendo dizer que a todo momento era *capaz de tornar-se consciente*” (FREUD, 2011[1923], p. 16, grifos do autor)⁴¹.

⁴¹ Essa, não podemos deixar de mencionar, é, muitas vezes, a significação concedida ao termo no âmbito das teorizações bronckartianas. Vejamos a passagem a seguir, à título de ilustração: “A linguagem propriamente dita teria então emergido sob o efeito de uma negociação prática (ou **inconsciente**) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade” (BRONCKART, 2012[1999], p. 33, grifo nosso). Inconsciente, pois, porque não conscientemente pensado, não racionalizado, porém passível de o ser.

Reconhecendo a conceituação freudiana em direção à verdade científica, as teorizações winnicottianas arrazoam, por sua vez,

que o inconsciente reprimido só poderá ter existência quando existir um amadurecimento no qual a distinção Eu-não Eu tiver sido alcançada, quando a diferenciação entre o mundo externo e o mundo interno é possível de ser experienciada, ou seja, quando há uma integração na qual pode haver um Eu que pode colocar em funcionamento o mecanismo do recalque (FULGENCIO, 2013, p. 150).

Por esse motivo, Winnicott (1994[1974]) afirma que o inconsciente reprimido não corresponde à totalidade do que é inconsciente. Isso porque, antes desse momento, ocorre um conjunto significativo de integrações do indivíduo, que dizem respeito a modos de ser-estar no mundo, que, por não ser consciente, mereceria, em sentido amplo, ser qualificado como inconsciente. Procurando especificar que tipo de inconsciente é esse, Winnicott (1994[1974]) explicita que se trata de algo vivido, certamente não como conteúdo reprimido nem como algo que possa ser, no sentido popular do termo, lembrado, mas que, mesmo assim, permanecerá como parte da psique daquela pessoa.

Nesse contexto especial, “o inconsciente quer dizer que a integração do ego não é capaz de abranger algo. O ego é imaturo demais para reunir todos os fenômenos dentro da área da onipotência pessoal” (WINNICOTT, 1994[1974], p. 73). Winnicott (1994[1989]b) passa, coerentemente, a denominar “inconsciente primário”, ou constitucional, esses “acontecimentos que não podem ser considerados como fatos que adviriam do desvelamento do recalque” (FULGENCIO, 2013, p. 145), ainda que, no desenvolvimento do indivíduo que chega à possibilidade de usar o recalque como mecanismo de defesa, eles possam gerar conflitos inconscientes recalcados.

Por fim, tendo chegado à integração como uma pessoa inteira, os conteúdos reprimidos amalgamar-se-ão, pois, aos conteúdos do inconsciente primário, formando o que, nesse estudo, podemos chamar de inconsciente, em sentido amplo.

Diante do exposto, então, podemos perceber que, na obra winnicottiana, também o inconsciente pode ser tratado como um modo de funcionamento pessoal, reconhecível objetivamente na experiência factual, o que anula ou sufoca qualquer excrescência transcendental, como uma característica *a priori* do e para o indivíduo. Estamos, mais uma vez, aqui, dizendo, da importância dos “conteúdos e vivências da história pessoal e relacional de um ser humano, seja nos casos em que há representações reprimidas, seja nos casos em que

esse inconsciente é composto de elementos não propriamente representáveis” (FUGENCIO, 2013, p. 157).

Isso, obviamente, vai ao encontro do que Santos e Leão (2012; 2014) chamaram de “inconsciente sociohistórico”. Nessa medida, as autoras ressaltam que, assim como a consciência, o inconsciente, também, é histórico e social, marcado pelo par linguagem-língua, a despeito de ser uma instância absoluta e inatingível do psiquismo humano, à revelia da história e da cultura. Ele é, pois, fruto de construções sociais, das relações que o sujeito particular estabelece com a realidade, e, como tal, determinado pelo contexto sócio-histórico em que foi desenvolvido.

Assim como a consciência, o inconsciente movimenta-se, é ativo, interage com as funções psicológicas superiores e constitui-se como um elemento a mais na dinâmica psíquica. Tomado por esse ângulo, e inspiradas por nossa proposta transdisciplinar, só podemos, pois, entendê-lo em sua relação de dialeticidade com a consciência. Nessa acepção, que também é a das autoras supracitadas, existe uma relação dinâmica entre consciente e inconsciente, enquanto qualidades diferentes de um mesmo objeto. A consciência existe, portanto, no antagonismo com a inconsciência, ou seja, “é um contrário que garante e possibilita um outro aspecto do psiquismo” (SANTOS; LEÃO, 2012, p. 639).

Endossando essa posição, Vigotski (1996[1930]b) mesmo reconhecia que a consciência é sempre parcial, uma vez que existem limites dados pela própria existência material. “Por isso, consideramos que em psicologia é completamente lícito falar do psicologicamente consciente e inconsciente” (VIGOTSKI, 1996[1930]b, p. 156). Considerando esse construto, comparou, certa vez, nosso funcionamento psíquico às portas de um grande edifício

em direção às quais se lança a multidão num momento de pânico; pelas portas passam apenas algumas poucas pessoas; as que conseguiram atravessá-las com sucesso são um número reduzido em comparação com as que morreram esmagadas. Isso reflete melhor o caráter catastrófico da luta do processo dinâmico e dialético entre o mundo e o homem (VIGOTSKI, 1996[1925], p. 68-69).

Em outros termos, agora nas palavras do próprio Bronckart (2012[1999], p. 57, grifo do autor), “subsiste, sempre, um “resto” representativo prático, unidades psíquicas da ordem do *mundo vivido* e/ou do inconsciente que não cessam de pressionar as portas do pensamento e da linguagem”.

Isso porque, uma vez que, de acordo com Vigotski (2009[1934], p. 486), “a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” (isto é, uma vez que a consciência é semioticamente estruturada, resultado dos próprios signos que, internalizados, se tornam instrumentos subjetivos da relação do indivíduo consigo mesmo), o inconsciente é, em essência, do contrário, da ordem do não-verbal (VIGOTSKI, 1996[1930]b) e, portanto, escapa ao nosso controle. Ou seja, “se a consciência representa a síntese da relação que se estabelece entre sentido e significado, é a ausência desses dois que caracteriza o inconsciente” (SANTOS; LEÃO, 2012, p. 641).

Essa impossibilidade de conversão em significado, pois, de acordo com Santos e Leão (2014), faz com que os conteúdos inconscientes permaneçam como um tônus emocional, direcionando o indivíduo de acordo com as condições concretas que ele estabelece com a realidade. “Existe um direcionamento do indivíduo a determinado objeto, quando o tônus emocional é positivo, e uma tendência a afastar-se dele quando o tônus é negativo” (SANTOS; LEÃO, 2014, p. 45).

Aquilo, entretanto, que escapa à simbolização (e que, por esse motivo, age, enquanto tônus que nos impulsiona, por exemplo, a nos aproximar ou nos afastar de alguém) não cessa de tentar influir nos processos conscientes e no comportamento, ainda que sob forma de potencialidade. “O inconsciente é potencialmente consciente” (VIGOTSKI, 1996[1930]b, p. 156). E é aqui, pois, que incide todo o trabalho de escuta da psicanálise clínica.

Diante do exposto, então, podemos dizer que aos motivos e às intenções que regem a ação significativa, tal como preconizada por Bronckart (2006b; 2006c), subjazem, também, elementos de cunho inconsciente. O inconsciente aloja “a impossibilidade de perceber os motivos do que se faz, como se faz, porque se realiza determinada ação” (SANTOS; LEÃO, 2012, p. 641). Pode, então, parecer-nos, conforme proferiu Vigotski (1996[1930]b, p. 151), “que fazemos algo por uma causa determinada, mas na realidade a causa é outra. Podemos supor, com toda convicção que nos dá a vivência direta, que gozamos de liberdade de vontade e nos equivocamos cruelmente a esse respeito”.

Corroborando esse entendimento, Bronckart (2012[1999], p. 62), afirma:

os determinantes das ações humanas (o papel das intenções, dos motivos, das circunstâncias externas, etc.) não podem jamais ser definitivamente identificados; colocam permanentemente um problema de interpretação que essa outra parte do pensamento consciente que constitui a razão proposital ou lógico-matemática não pode nunca ser suficiente para resolver.

À guisa de conclusão, então, o que trazemos de original, nesse estudo, pois, é uma percepção processual, totalizadora e não progressista, do desenvolvimento humano, propiciado pelo par linguagem-língua. Isso, ao nosso ver, resolve a questão, que continuava misteriosa, sem solução, de acordo mesmo com Bronckart (2006e, p. 116), de “saber como, na ontogênese, a lógica casual herdada se transforma na lógica significativa de implicações características do pensamento”. Também invalida as duas vertentes vigotskianas que contestaram a tentativa de criar uma psicologia com o auxílio do conceito de inconsciente: 1) a de que a psicologia do inconsciente “tem afinidades com a psicologia idealista, já que se cumpre o preceito de explicar os fenômenos psíquicos a partir deles mesmos” (VIGOTSKI, 1996[1930]b, p. 143); e 2) a de que a psicologia do inconsciente se situa no terreno do materialismo ao introduzir a ideia de um forte determinismo cuja base fica reduzida ao nível orgânico e biológico (VIGOTSKI, 1996[1930]b).

A percepção aqui abordada trata, portanto, o sujeito humano na materialidade de sua existência e na dinâmica de sua atividade, à qual não é preciso atribuir nenhuma instância transcendental. O que existe, pois, sob este prisma, é um homem real, de carne e osso, vivo e em movimento, colocado em relação com o mundo e com os outros corpos. Uma perspectiva que reconhece, além dos aspectos biofisiológicos, a enorme importância do ambiente, dão vínculo do encontro, em suas relações de afetação constituintes da natureza humana, e que, expõe, de modo mais explícito do que colocou Vigotski (2009[1934]), como as propriedades do mundo social operam no sujeito desde o nascimento – e antes dele, até.

A pertinência global desse esquema de desenvolvimento, portanto, aperfeiçoa e confere reajustes mais ou menos importantes, conforme sugeria Bronckart (2006a), à concepção de desenvolvimento em “Y” vigotskiana. Uma construção (não podemos deixar de dizer) que, corroborando nossa tese, só se tornou possível na conexão entre ISD e Psicanálise, por intermédio de uma postura eminentemente transdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Molon (2011b) já advertia que estamos vivendo em uma arena de lutas com implicações teóricas e metodológicas que contrapõem antigos olhares e fazeres. Esse estudo, portanto, com seu caráter eminentemente transdisciplinar, é um reflexo da crise da representação na vida acadêmica no ocidente, sobretudo no âmbito das ciências humanas. Isso porque, só recentemente, de acordo com Moita Lopes (2006), começamos a definir uma noção de sujeito enquanto ser múltiplo e conflitante e a assumir a necessidade de reflexividade sobre o tema.

Nos propomos, então, nessa direção, a traçar o lugar da psicanálise no quadro geral do ISD, abordando o processo de desenvolvimento humano, em especial as primeiras relações materno-infantis, a partir do diálogo entre Bronckart e Winnicott, considerando, contudo, suas particularidades, seus interesses de pesquisa, suas construções teóricas e metodológicas e seus modos de produzir conhecimento. Na intersecção entre os dois autores, portanto, corroboramos o nosso objetivo maior de reconfigurar a noção de desenvolvimento humano e suas implicações na emergência do sujeito pela/da linguagem/língua a partir da interlocução entre ISD e Psicanálise.

Dessa maneira, ressaltamos que o par linguagem-língua, como produto da atividade e como produção humana, funda o sujeito. Isso porque os modos de participação e funcionamento do outro e, de maneira peculiar, daquele que exerce a função materna, na interação com o bebê o constitui. Daí a afirmação de Winnicott (2012) de que um bebê não existe sozinho, sendo, necessariamente, parte de uma relação. Um bebê não pode ser pensado “sem a presença de alguém que lhe exerça a função de mãe e sem um ambiente, por esta última criado, onde possa evoluir e desenvolver seu potencial de crescimento e amadurecimento” (COUTINHO, 1997, p. 98).

A mãe intervém como ativa construtora do alicerce da saúde psíquica da criança possibilitando-lhe, em princípio, a experiência de onipotência e, posteriormente, garantindo-lhe a harmonia e o equilíbrio fluentes para que, através de um processo de desilusão, o bebê crie o mundo que é compartilhado por todos.

Nessa relação, ela fala, inicialmente, através de uma **linguagem** silenciosa. O bebê deve sentir o calor da sua pele, deve prová-la e vê-la. E, aos poucos, ele vai tornando-se preparado para encontrar um mundo de objetos e ideias, ou um mundo de **língua**, para o qual

todo o processo de internalização do signo linguístico e da gênese do pensamento consciente vigotskiano guarda toda sua pertinência.

Contestamos, contudo, revisitando a crítica bronckartiana sobre a noção vigotskiana de desenvolvimento humano (Bronckart, 2006a), o caráter disjunto das raízes da linguagem/língua e do pensamento, tal como preconizado em Vigotski (2009[1934]). Se estivermos certas, conforme já dissemos, as raízes da fala e do pensamento estão assentadas em terreno bastante primitivo, isto é, na capacidade da mãe de dar apoio ao ego do filho e de ser, progressivamente, malsucedida nessa adaptação, possibilitando, assim, uma primeira fase, de ilusão, e, posteriormente a desilusão gradativa. É nesse sentido que, ora, defendemos que as bases, as raízes, do pensamento e da fala, são contíguas a um estado anterior ao momento em que a noção de objeto passa a ter sentido para a criança. Nesse estado anterior, detectamos os primeiros sinais da presença de elementos de significação os quais, aos poucos, deixam de ser regulados pela ordem do corpo vivido e passam para a ordem do simbólico. Sob essa perspectiva, o que ocorreria seriam mudanças estruturais e funcionais, profundas e refinadas, no curso do desenvolvimento.

Nossa forma de pensar, decerto, prioriza o plano da interação social e desvela como a natureza, constitutiva de sua condição biológica, transforma-se sobre a ação do outro, sobre a ação da linguagem e da língua. “O sujeito é uma unidade múltipla que se realiza na relação Eu-outro; ou seja, é na relação com os outros e por ela, é na linguagem e por ela que alguém se constitui sujeito e é constituinte de outros sujeitos” (MOLON, 2011b, p. 617).

No entanto, sem tão-somente dizer que as práticas sociais, a intersubjetividade e a mediação semiótica são o fundamento do sujeito – como declararam, por exemplo, o próprio Vigotski (2009[1934]), Pino (2005), Bronckart (2006a; 2012[1999]), Molon (2011a; 2011b), Delari Junior (2013) –, demonstramos, tomando por base as construções psicanalíticas, como essa ascensão acontece, a partir da relação mãe-bebê e como esse processo dialético se aproxima das teorizações interacionistas-sociodiscursivas, tecendo mesmo um esquema de desenvolvimento ontogenético humano no encontro das teorizações bronckartianas e winnicottianas.

Pensar a teoria psicanalítica e, no seu âmago, o inconsciente sob esse prisma liberta-a, conforme também já arrazoamos, das definições transcendentais e das categorias invariáveis e universais situadas no intrapsíquico, em defesa de uma psicanálise que não faz abstração da dimensão interacionista e social do desenvolvimento humano.

Para finalizar, já advertíamos que esse é um trabalho inaugural, assentado na interseção Linguística-Psicanálise, que responde, especialmente, às lacunas apresentadas no texto-crítica bronckartiano (BRONCKART, 2006a) no que se refere ao esquema de desenvolvimento humano vigotskiano. Certamente, então, muitas questões foram deixadas de lado nessa proposição inicial. Toda pesquisa tem suas bordas, seus limites. E, devemos mesmo reconhecer, de acordo com Thompson (1981, p. 183) que a “procura da segurança de uma teoria perfeita, totalizada, é a heresia original contra o conhecimento”. Se, pois, o ISD irá ratificar nossas proposições ou se a psicanálise irá validar nossas aproximações... estejamos abertos ao outro, no inacabamento e na incompletude desse texto, certas de que o confronto teórico crítico é condição fundamental de aprofundamento da pesquisa e fenômeno fundamental da geração de todo conhecimento. Conforme dissera Demo (1985, p. 24): “Não há estação final onde este trem poderia parar; não há porto seguro onde este navio ancoraria em definitivo; não há ponto de chegada onde não tivéssemos que partir. Em ciência estamos sempre começando de novo”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Diego Candido. Contribuições de Vygotsky para o estudo das emoções. **Revista Eletrônica do ISAT**, v. 8, n. 1, jul. 2017. p. 22-41.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Maneiras de compreender Linguística Aplicada. **Letras**, n. 2, jul./dez. 1991. p. 1-7.

_____. Transdisciplinaridade e o paradigma pós-disciplinar na saúde. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 3, set-dez 2005. p. 30-50.

_____. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 2, n. 1/2, 1997. p. 5-20.

ARCANGIOLI, Annie-Marguerite. Introdução à obra de Winnicott. In: NASIO, Juan David. **Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995. p. 177-201.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BASÍLIO, Raquel; PEREIRA, Regina Celi Mendes; MENEZES, Renata de Lourdes Costa de. A epistemologia científica que subjaz aos estudos da linguagem no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo. **DELTA**, v. 32, n. 2, 2016. p. 405-425.

BICALHO, Lucinéia Maria; OLIVEIRA, Marlene. Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa em ciência da informação. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 16, n. 32, 2011. p. 1-26.

BIZZARRI, Maria Luisa. **Considerações sobre alguns aspectos da técnica na clínica de Winnicott**. 2010. 151f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRITO, Diwlay Anne Silva et al. A transdisciplinaridade na construção da prática psicológica e no campo da clínica. **Húmus**, v. 5, n. 14, 2015. p. 75-87.

BRONCKART, Jean-Paul. A análise do signo e a gênese do pensamento consciente. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006e.

_____. Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006a

_____. As unidades de análise da psicologia e sua interpretação: interacionismo social ou interacionismo lógico? In: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006c.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012[1999].

_____. Introdução. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006b.

_____. **La problemática del desarrollo psicológico: las aportaciones de Piaget y Vygotsky a luz de las investigaciones contemporâneas...** 2017. Trabalho apresentado no V Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo: atividade de linguagem, textos e discursos: percursos de pesquisa e intervenção, Rosario/Argentina, 2017.

_____. Le langage au coeur du fonctionnement humain. Un essai d'intégration des apports de Voloshinov, Vygotski et Saussure. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, Lisboa, n. 3, 2009. p. 31-62.

_____. Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. **Calidoscópico**, v. 3, n. 3, set/dez 2005. p. 149-159.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. Os gêneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006d.

_____; BOTA, Cristian. **Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. *et al.* Manifesto: Reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana. **Revista brasileira de Educação**, n. 3, 1996. p. 64-74.

CÂNDIDO, Carla Laino. Freud: um monista mentalista? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 2, mai-ago 2003. p. 127-133.

CAVALCANTE, Rivadavia Porto. Universidade de Genebra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. **Prolíngua**, v. 10, n. 3, nov/dez de 2015. p. 105-117.

CHEROBINI, Ana Lina; MARTINAZZO, Celso José. O pensamento complexo e as implicações da transdisciplinaridade na práxis pedagógica. **Cad. De Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, Ano III, n. 5, 2005. p. 165-182.

CLOT, Yves. VYgotski: a consciência como relação. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. spe. 2, 2014. p. 124-139.

CORREA, Marcia Cristina; MELO, Karoline Rodrigues; GATTO, Vanessa Bianchi. Aspectos basilares do Interacionismo Sociodiscursivo: conceitos vygotskyanos revisitados. **Linguagem & Cidadania**, v. 14, jan./dez. 2012. p. 1-9.

COUTINHO, F. **O ambiente facilitador e a mãe suficientemente boa**. In: GUIMARÃES Marco Antonio; PODKAMENI, Angela Baraf (orgs.). Winnicott na PUC: 100 anos de um analista criativo. Rio de Janeiro: NAU, 1997.

COUTO, Rita Maria de Souza. Fragmentação do conhecimento ou interdisciplinaridade: ainda um dilema contemporâneo? **Revista Faac**, Bauru, v. 1, n. 1, abr./set. 2011. p. 11-19.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Vygotski**: consciência, linguagem e subjetividade. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

_____. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DIAS, Elsa Oliveira. A trajetória intelectual de Winnicott. **Natureza Humana**, v. 4, n. 1, jan.-jun. 2002. p. 111-156.

FREUD, Sigmund. O eu e o id. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. v. 16. São Paulo: Companhia das Letras, 2011[1923]. p. 13-74.

FULGENCIO, Leopoldo. Ampliação winnicottiana na noção freudiana de inconsciente. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 24, n. 1, 2013. p. 143-164.

GOLDGRUB, Franklin. **A máquina do fantasma**: aquisição de linguagem e constituição do sujeito. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **Obras escolhidas**: Fundamentação linguística da Sociologia. Volume I. Lisboa: Edições 70, 2010[1929].

HANFMANN, Eugenia.; VAKAR, Gertruda. Prefácio à tradução inglesa. IN: VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **A crise das ciências humanas**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

_____; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

LEJARRAGA, Ana Lila. Os afetos em Winnicott. **Cadernos de Psicanálise**, Rio de Janeiro, ano 30, n. 21, 2008. p. 87-101.

LEMGRUBER, Isabel de Oliveira Castro. **Um olhar para Winnicott**: o ambiente e a dependência. 2005. 91f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

LOPARIC, Zeljko. De Freud a Winnicott: aspectos de uma mudança paradigmática. **Natureza Humana**, n. 1, v.8, nov. 2006. p. 21-47.

_____. Esboço do paradigma winnicottiano. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, Campinas, Série 3, v. 11, n. 2, jul.-dez. 2001. p. 7-58.

LORDELO, Lia da Rocha. A crise na Psicologia: Análise da contribuição histórica e epistemológica de L. S. Vygotsky. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, out-dez 2011. p. 537-544.

MACHADO, Anna Rachel. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. **Delta**, v. 20, n. 2, 2004. p. 311-328.

_____; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER/LAEL. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

_____; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais: textos de Anna Rachel Machado e colaboradores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

_____; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Prefácio. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Atitude transdisciplinar no ensino de psicologia. **Dialogia**, São Paulo, n. 13, 2011. p. 101-122.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 51-63.

MENEZES, Vera; SILVA, Marina Morena; GOMES, Iran Felipe. Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria del Pilar (orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 25-50.

MILLER, Ronald. **Vygotsky in perspective**. New York: Cambridge University Press, 2011.

MINICK, Norris. **O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a *Thinking and Speech*** (Pensamento e Linguagem). In: DANIELS, Harry (org.). Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Loyola, 2002. p. 31-60.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 101-114.

_____. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria del Pilar (Orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

_____. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

_____. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, out./dez. 2011b. p. 613-622.

MORIN, E. **Cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

_____. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 22-31.

MURATORI, Ricardo. O caso B e o conceito winnicottiano de objeto subjetivo. **E-prints: Revista Internacional de Psicanálise Winnicottiana**, v. 10, n. 1, 2015. p. 1-16.

NICOLESCU, Basarab. A prática da transdisciplinaridade. In: Centro de Estudos Transdisciplinares (CETRANS). **Educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2000a.

_____. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

_____. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: Centro de Estudos Transdisciplinares (CETRANS). **Educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2000b.

OUTEIRAL, José Ottoni. Prefácio à edição brasileira. In: WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1983. p. 9-12.

PÁDUA, João Pedro Chaves Valladares. Constituição do sujeito e intersubjetividade: por um diálogo entre Habermas e Winnicott. **Direito, Estado e Sociedade**, n. 34, jan./jun., 2009. p. 89-113.

PARENTE, Alessandra Affortunati Martins. Psicanalista responde a texto de Zeljko Loparic sobre psicologia de Winnicott. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Caderno Ilustríssima, 19 mai. 2016.

PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. Sobre o corpo-afeto em Espinosa e Winnicott. **Revista EPOS**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, jul./dez. 2013. p. 1-15.

PEREIRA, Marta Regina Alves. **A constituição do si mesmo e o uso da mente em Winnicott**: ressonâncias escolares. 2014. 165f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Pilar. Apresentação. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Pilar. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2015. p. 7-9.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996[1937].

_____. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____. O desenvolvimento mental da criança. In: PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015[1940].

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PINCERATI, Walker Douglas. O delírio psicótico como fenômeno de linguagem. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 65, jul./dez. 2013. p. 86-97.

PINO, Ângelo. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Caroline Vasconcelos; ROSA, Claudia. Para entender as teorias de Winnicott não basta ir ao cinema. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Caderno Ilustríssima, 03 jun. 2016.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa – Tomo I**. Campinas: Papirus Editora, 1994.

_____. **Tempo e narrativa – Tomo II**. Campinas: Papirus Editora, 1995.

_____. **Tempo e narrativa – Tomo III**. Campinas: Papirus Editora, 1997.

RICHELLE, Marc. De mi vida como psicólogo. **Revista de Historia de la Psicología**, v. 27, n. 4, 2006. p. 7-47.

ROCHA, Décio; DAHER, Del Carmem. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar? **DELTA**, v. 31, n. 1, 2015. p. 105-141.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget. **Ciências & Cognição**, v. 12, 2007. p. 165-177.

SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo. **Complexidade e transdisciplinaridade**: em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, v. 2, n. 2, 1988. p. 46-71.

SANTOS, Livia Gomes dos; LEÃO, Inara Barbosa. O inconsciente sócio-histórico: aproximações de um conceito. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. spe. 2, 2014. p. 38-47.

_____. O inconsciente sócio-histórico: notas sobre uma abordagem dialética da relação consciente-inconsciente. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 3, 2012. p. 638-647.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012[1916].

SAWAIA, Bader Burihan. Prefácio: Vygotsky: um teórico desbravador de fronteiras ontológicas e epistemológicas. In: MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney Ellen. **História da Psicologia Moderna**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Elisabeth Ramos da. As relações entre cognição e afetividade em LA: a influência de Vygotsky nessa abordagem temática. **SOLETRAS**, São Gonçalo, Ano VIII, n. 15, jan./jun. 2008. p. 133-140.

SILVA, Sergio Gomes da. Do feto ao bebê: Winnicott e as primeiras relações materno-infantis. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, 2016. p. 29-54.

_____; PEIXOTO JÚNIOR, Carlos Augusto. A Teoria da Comunicação no pensamento clínico de Donald W. Winnicott. **Cadernos de Psicanálise**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 36, jan./jun. 2017. p. 65-83.

SIMANKE, Richard Theisen. A psicanálise freudiana e a dualidade entre ciências naturais e ciências humanas. **Scientiæ Zudia**, São Paulo, v. 7, n. 2, 2009. p. 221-35.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul. 2000. p. 45-78.

TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 58-90.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TIZARD, Peter. Introdução. In: WINNICOTT, Donald Woods. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012[1986]. p. VI-X.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Edições Loyola, 2014[1991]).

VEÇOSSO, Cristiano Egger. O interacionismo Sociodiscursivo e suas bases teóricas: Vygotsky, Saussure e Bakhtin (Volochnikov). **Revista Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, n. 26, 2014. p. 1-9.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996[1925]. p. 55-85.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009[1934].

_____. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. A psique, a consciência, o inconsciente. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996[1930]b. p. 137-159.

_____. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996[1927]. p. 203-417.

_____. Sobre os sistemas psicológicos. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996[1930]a. p. 103-135.

VOLOCHINOV, Valentin Nikolaievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 16. ed. São Paulo: Huitec, 2014[1929].

WINNICOTT, Clare. D. W. W.: uma reflexão por Clare Winnicott. In: WINNICOTT, Clare; DAVIS, Madeleine; SHEPHERD, Ray (orgs.). **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994[1989]a. p. 1-23.

WINNICOTT, Donald Woods. A amamentação como forma de comunicação. In: WINNICOTT, Donald Woods. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012[1968]a. p. 19-27.

_____. A comunicação entre o bebê e a mãe e entre a mãe e o bebê: convergências e divergências. In: WINNICOTT, Donald Woods. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012[1968]b. p. 79-92.

_____. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. A mãe dedicada comum. In: WINNICOTT, Donald Woods. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012[1966]a. p. 1-11.

_____. As origens do indivíduo. In: WINNICOTT, Donald Woods. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012[1966]b. p. 43-49.

_____. Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opostos. In: WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1983[1963]b. p. 163-174.

_____. Consequências da psicose parental para o desenvolvimento emocional da criança. In: WINNICOTT, Donald Woods. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1959]. p. 101-114.

_____. Crescimento e desenvolvimento na fase imatura. In: WINNICOTT, Donald Woods. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1950]. p. 29-41.

_____. Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. In: WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1983[1963]a. p. 79-87.

_____. **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2000.

_____. Moral e educação. In: WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1983[1963]c. p. 88-98.

_____. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

_____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. O conceito de regressão clínica comparado com o de organização defensiva. In: WINNICOTT, Clare; DAVIS, Madeleine; SHEPHERD, Ray (orgs.). **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994[1968]. p. 151-156.

_____. O desenvolvimento emocional primitivo. In: WINNICOTT, Donald Woods. **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2000[1945]. p. 218-232.

_____. O medo do colapso. In: WINNICOTT, Clare; DAVIS, Madeleine; SHEPHERD, Ray (orgs.). **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994[1974]. p. 70-76.

_____. O primeiro ano de vida: concepções modernas do desenvolvimento emocional. In: WINNICOTT, Donald Woods. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1958]. p. 3-20.

_____. O recém-nascido e sua mãe. In: WINNICOTT, Donald Woods. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012[1964]. p. 29-42.

_____. O relacionamento inicial entre uma mãe e seu bebê. In: WINNICOTT, Donald Woods. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1960]. p. 21-28.

_____. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

_____. Pediatria e Psiquiatria. In: WINNICOTT, Donald Woods. **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2000[1948]. p. 233-253.

_____. Pós-escrito: D. W. W. sobre D. W. W. In: WINNICOTT, Clare; DAVIS, Madeleine; SHEPHERD, Ray (orgs.). **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994[1967]. p. 433-443.

_____. Primórdios de uma formulação de uma apreciação e crítica de enunciado kleiniano de inveja. In: WINNICOTT, Clare; DAVIS, Madeleine; SHEPHERD, Ray (orgs.). **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994[1989]b. p. 340-347.

_____. Saber e aprender. In: WINNICOTT, Donald Woods. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012[1950]. p. 13-18.

_____. Teoria do relacionamento paterno infantil. In: WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artmed, 1983[1960]. p. 38-54.