

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DANIEL SCHOR

*Da onipotência ao universo dos possíveis:
aspectos da travessia humana em Winnicott e Piaget*

São Paulo
2009

DANIEL SCHOR

**Da onipotência ao universo dos possíveis:
aspectos da travessia humana em Winnicott e Piaget**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Experimental

Orientador: Prof. Dr. Luís Cláudio Figueiredo

São Paulo
2009

FOLHA DE APROVAÇÃO

Daniel Schor
Da onipotência ao universo dos possíveis:
aspectos da travessia humana em Winnicott e Piaget

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Experimental

Orientador: Prof. Dr. Luís Cláudio Figueiredo

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Instituição _____ Assinatura: _____

Instituição _____ Assinatura: _____

Instituição _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Luís Cláudio Figueiredo, sem o qual não poderia conceber minha própria identidade como psicólogo, e cuja competência e rigor serão, para sempre, exemplo de postura acadêmica e profissional.

À banca examinadora, pela disponibilidade em avaliar meu trabalho.

A meus pais, por permitirem que me desse ao luxo de realizar um mestrado em psicologia.

A meu irmão, pelo apoio irrestrito.

Ao CNPq, pela bolsa concedida.

A Luciana Pires, por ter sustentado paradoxos insustentáveis.

A meu grupo de orientação, pelas críticas sempre construtivas.

A Daniel Damineli e Victor Hugo Rodrigues, por me ensinarem uma biologia capaz de ir muito além do “biologizante”.

A Eli Costa, Priscila Nanni e Rodrigo Curvo, pela amizade sincera e presença constante.

A Alice Turazzi, Breno Sniker, Danilo Guimarães, Hans Heikdal, João Pedro Jávera, José Augusto Gomide, Marília Marra, Miguel Vallim, Patrícia Gertel, Renato Tardivo e Téo Araújo, pela interlocução responsável por boa parte de minha formação.

“Naturalmente, se o que digo tem em si verdade, esta já terá sido tratada pelos poetas do mundo, mas os clarões de *insight* que surgem na poesia, não podem absolver-nos de proceder à penosa tarefa de afastar-nos passo a passo da ignorância, em direção ao nosso objetivo”.

Donald W. Winnicott (1963/1994, p.70)

RESUMO

SCHOR, D. Da onipotência ao universo dos possíveis: aspectos da travessia humana em Winnicott e Piaget. 2009. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. 169 p.

O presente trabalho tem por objetivo alavancar uma discussão sobre as concepções de Donald W. Winnicott e Jean Piaget acerca do desenvolvimento humano. Apesar das inegáveis distinções relativas a seus propósitos investigativos, bem como às tradições teórico-epistemológicas sobre as quais se apóiam suas teorias, a presente pesquisa parte do pressuposto de uma ligação constitutiva entre os caminhos de objetivação e de subjetivação traçados pelo ser humano ao longo da vida. Desde o ponto de vista do sujeito em desenvolvimento, assume-se a existência de uma indiferenciação primordial entre as noções de si-mesmo e do mundo externo, a qual, segundo ambos os autores, seria característica dos primeiros meses de vida. Daí em diante, o caminho do desenvolvimento seria capaz de conduzir, pouco a pouco, a uma distinção entre esses dois termos, levando à percepção de si-mesmo como um ente de dimensões limitadas, concomitantemente à concepção de um universo exterior sólido e permanente. Considera-se, de um lado, a teoria piagetiana como um sistema de pensamento ocupado em investigar o desenvolvimento da capacidade humana em apreender as leis do universo externo. De outro, a teoria winnicottiana é reconhecida como um ponto de vista acerca dos processos de formação da personalidade e conquista da singularidade. A partir da suposição de uma ligação inevitável entre tais caminhos, admite-se o diálogo entre ambas as teorias, e propõe-se investigar o alcance de uma eventual possibilidade de articulação entre as mesmas.

Palavras chave: desenvolvimento, epistemologia, ontologia, Piaget, Winnicott

ABSTRACT

SCHOR, D. From the omnipotence to the all possible universe: aspects of human journey in Winnicott and Piaget. 2009. Dissertation (Master's) – Institute of Psychology, University of São Paulo, São Paulo, 2009. 169 p.

The present work aims at raise a discussion about the Donald W. Winnicott and Jean Piaget's conceptions of the human development. In spite of the undeniable distinctions relative to their searching purposes, as well as the theoretical-epistemological traditions which support their theories, the present research starts from the presupposition of a constitutive link between the ways of the objectification and subjectification traced by the human being trough the life. Since developing subject's point of view, it is assumed the existence of a primordial indifferentiation between the notions of self and external world, which, according to both authors, would be characteristic of the first months of life. From this moment the way of development would be able to lead, little by little, to a distinction between these two terms, leading to a self perception as a being of limited dimensions, concomitantly to a conception of a permanent and solid external universe. It is considered, on the one hand, the Piagetian theory as a system of thought occupied with searching the development of human capacity to apprehend the laws of external universe. On the other, the Winnicottian theory is recognized as a point of view on the processes of personality formation and the achievement of singularity. From the supposition of an inevitable link between such ways, it is admitted the dialogue between both theories, and it is proposed to search the extent of the occasional possibility of connection between them.

Key words: development, epistemology, ontology, Piaget, Winnicott

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE AS CONCEPCOES DE DESENVOLVIMENTO E SAÚDE NO PENSAMENTO DE DONALD W. WINNICOTT.....	23
2.1. O posicionamento “clínico-epistemológico” de Winnicott: teoria da experiência e experiência da teorização.....	25
2.2. Rumo à independência.....	34
3. ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO E CONHECIMENTO NO PENSAMENTO DE JEAN PIAGET.....	67
3.1. Regulações orgânicas e processos cognoscitivos.....	69
3.2. A teoria dos estágios.....	87
4. POSSIBILIADES E LIMITES: O CONFRONTO DAS LÓGICAS.....	111
4.1. Realidade e experiência.....	111
4.2. Paradoxo e lógica formal.....	127
4.3. Adaptação.....	142
4.4. Considerações finais: uma proposta.....	156
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	165

1. Introdução

“[...] se olharmos através dos olhos do bebê, veremos que ainda não há um lugar a partir do qual olhar”.

WINNICOTT (1988/1990, p. 153)

Em meio ao conjunto dos principais teóricos da psicanálise pós-freudiana, Donald W. Winnicott foi, certamente, o autor que levou ao extremo o alcance da noção de desenvolvimento em sua leitura dos fenômenos clínicos. Em sintonia com a tradição freudiana, e com a kleiniana, o psicanalista mantinha o ponto inicial de suas investigações nas mais incipientes formas de relacionamento entre a criança e o mundo. No entanto, Winnicott dava um passo além da tradição que o precedia na busca pela origem das psicopatologias ao afirmar que sequer a diferenciação entre o bebê e o mundo poderia ser tomada como um fato óbvio. Tratava-se de uma abordagem cujo foco estava colocado sobre o estágio anterior àquele em que “o bebê já é capaz de mostrar, através de seu brincar, que ele compreende que tem um interior, e que as coisas vêm do exterior (Winnicott, 1945/2000, p. 221)”.

Quando se consideram as contribuições de Winnicott à psicanálise, deve-se inevitavelmente levar em conta seu ponto de vista a respeito do que foi por ele denominado como desenvolvimento emocional primitivo. Tal denominação estaria, segundo o autor, referida ao momento anterior à possibilidade de se assumir a existência de relações objetais propriamente ditas, a partir das quais já seria possível admitir uma verdadeira relação do bebê com a realidade externa. Nesse estágio primitivo, diz ele,

[...] o objeto comporta-se de acordo com leis mágicas, ou seja, existe quando desejado, aproxima-se quando nos aproximamos e fere

quando o ferimos. Por fim, desaparece quando não mais o desejamos.

WINNICOTT (1945/2000, p. 228)

Comportando-se “de acordo com leis mágicas”, o lugar do objeto estaria se confundindo com o do próprio sujeito, pois “neste caso o objeto ou ambiente é tão parte do eu quanto são os instintos que o conjuram”, ou seja, “o indivíduo vive num ambiente que é ele mesmo [...] (Ibidem, p. 231)”. Tal idéia implica que a criança não possuiria ainda uma perspectiva própria, distinta, um lugar de onde avaliar as coisas.

Creemos que seja nesse sentido que Winnicott afirma que o ego, definido por ele como a parte da personalidade que tende a se integrar em uma unidade, advém somente “depois que a criança começou a usar o intelecto para examinar o que os demais vêem, sentem ou ouvem e o que pensam quando se encontram com esse corpo infantil (Winnicott, 1962/1983, p. 55)”. Ora, “examinar o que os demais vêem” implica, mesmo que inicialmente de maneira muito rudimentar, saber-se como um “eu” que apenas assume um ponto de vista *entre outros*. Para que isto ocorra, será necessária a conclusão de três processos que, segundo o autor, estarão em curso desde o nascimento: integração, personalização e realização.

A integração seria responsável por garantir ao bebê a possibilidade de ser um e o mesmo ao longo do tempo, de modo a reunir em si próprio o que antes estava fragmentado em momentos, espaços e situações distintos. Já a personalização estaria relacionada à capacidade de ter tais aspectos organizados em uma percepção corporal. Realização, por sua vez, seria o termo utilizado por Winnicott para indicar a tomada de consciência, pelo sujeito, de que os fenômenos externos não são produzidos por sua própria imaginação.

Certamente, é possível afirmar que boa parte da teorização winnicottiana esteve voltada para o entendimento do que poderia garantir ao ser humano, seja pelos cuidados

maternos, seja pela clínica, a possibilidade de vir a existir como tal. Entretanto, afirma o autor que, para que venha a existir, um ser humano precisa de

[...] auxílio no sentido de alcançar um status unitário, ou um estado de integração espaço-temporal onde exista um eu (self), que contem tudo, ao invés de elementos dissociados colocados em compartimentos, ou dispersos e abandonados. WINNICOTT (1971/1975, p. 98)

Eis aí a descrição de um processo intimamente relacionado, como veremos, àquele que, em 1937, havia sido denominado por Jean Piaget como *A Construção do Real na Criança*. Tendo como foco inicial a compreensão das bases psicológicas do desenvolvimento da racionalidade humana, “A Construção do Real” inaugurava um ponto de vista que jamais seria abandonado ao longo da obra de Piaget, o qual viria a transformar o campo dos estudos até então produzidos sobre a inteligência humana.

Na referida obra, Piaget se propunha a investigar o que entendia como sendo uma “elaboração contínua do universo exterior (Piaget, 1937/2002, p. 19)”, elucidando o caminho pelo qual a criança obteria uma compreensão dos objetos e leis que habitam o meio. Nessa linha, o autor descrevia o que denominava como uma passagem do caos ao cosmo. Ao nascimento, dizia ele, a criança se depara com um universo habitado por objetos evanescentes (que desaparecem quando fora de seu campo perceptivo), com tempo e espaço subjetivamente sentidos e uma causalidade onipotente porque reduzida ao poder das ações. Pelo fim do período chamado de sensório-motor, ao contrário, ela já se poderia conceber dentro de um cosmo, com objetos, tempo, espaço e causalidade objetivados e interligados. Desse modo, ela já se poderia situar como um objeto entre outros objetos, agente e paciente dos eventos em redor.

A rigor, pode-se dizer que o que Piaget começava a produzir em “A Construção do Real” era uma teoria de alcance ainda imprevisível, e a partir da qual, falar em inteligência, passava a implicar um questionamento acerca da própria maneira como a criança seria capaz de se situar em um meio ambiente. Dito de outro modo, a “inteligência piagetiana” era uma cujo desenvolvimento estaria diretamente ligado à forma como a criança, ao longo da vida, poderia conceber a natureza das relações estabelecidas entre ela e o mundo, bem como *sua própria posição em relação a ele*. Diz o autor:

Em realidade, por um mecanismo em aparência paradoxal, cujo análogo a respeito do egocentrismo do pensamento da criança mais velha descreveremos, *no momento em que o indivíduo está mais centrado em si-mesmo é que ele menos se conhece; e, à medida que ele se descobre, é que se situa em um universo e o constitui por essa mesma razão*. Em outras palavras, egocentrismo significa, ao mesmo tempo, ausência de consciência de si e ausência de objetividade, enquanto a tomada de posse do objeto como tal caminha lado a lado com a tomada de consciência de si. PIAGET (1937/2002 p. 21, grifos nossos)

Bem, mas o que poderia implicar a idéia de que o indivíduo somente se descobre à medida que constrói para si próprio a noção de um universo externo? Precisamente, que, no início de sua existência, o indivíduo não existe por sua própria consciência, e menos ainda se situa no espaço.

A partir dos estudos cujas conclusões vieram compor “A Construção do Real”, Piaget passaria a defender arduamente a tese de que, no início da vida, as coisas apenas

se ordenariam espacialmente para o sujeito em sua ação imediata e só se fariam permanentes em função dessa ação. Nessa medida, a criança não seria capaz de dissociar suas ações das próprias coisas. O processo de assimilação do mundo externo estaria, assim, englobando em um ato único os dados da percepção exterior e as impressões internas de natureza afetiva, cinestésica, etc. Em outras palavras, o sujeito estaria, em um mundo ainda sem objetos e sem ordenação espacial, se absorvendo nos quadros perceptivos exteriores, quadros esses que, paradoxalmente, seriam centrados num eu que se desconhece enquanto tal.

Dessa maneira, a existência efetiva do objeto permaneceria subordinada à percepção, o que significa que o universo continuaria sendo, para o sujeito desse estágio, um conjunto de quadros que saem do nada no momento da ação para a ele retornarem com a extinção desta. O objeto seria ainda, portanto, dependente de seu “contexto de conjunto fenomenista e do esquema prático e dinamista que ele prolonga (Ibidem, p. 91)”. Assim, pode-se compreender que, quando a criança encontra, por exemplo, o bico do seio, o que ela reconhece não é o bico do seio, mas “uma certa relação entre o objeto e ela própria, um quadro global no qual intervém todas as sensações ligadas ao ato em curso (Ibidem, p. 101)”.

Desse modo, entende-se que a criança da referida fase ignora que seu corpo se encontre no mesmo espaço que um determinado elemento móvel. Os movimentos de um objeto se confundem, em sua consciência, com suas próprias impressões cinestésicas e proprioceptivas que acompanham seus movimentos oculares, de cabeça ou de tronco. O quadro perceptivo não está ainda dissociado da ação própria, de modo que, quando o objeto é perdido de vista, o único procedimento apropriado para reencontrá-lo consiste em prolongar os movimentos já esboçados.

Segundo Piaget, para que a criança reconheça a mudança de posição de determinado objeto, precisa “conceber o universo exterior como sólido, isto é, composto por objetos substanciais e permanentes, sem o que o ato de encontrar um quadro deslocado se confundirá, na consciência do indivíduo, com o ato de recriá-lo (Ibidem, p. 117)”. O universo é, aqui, algo que se desfaz e se reconstitui sem cessar e, por isso, acompanhar um objeto que se move é confundido com engendrâ-lo ou fazê-lo durar.

Ora, conceber uma mudança de posição implica situar-se a si mesmo num campo espacial. Entretanto, diz Piaget que nos primeiros estágios da inteligência sensório-motora, longe de conhecer-se e de situar-se em relação às coisas, o indivíduo nelas se ignora e nelas se absorve. Somente quando puder estabelecer relações de posições e de deslocamentos dos objetos entre si é que a criança tomará consciência de seus próprios deslocamentos.

Tratamos, assim, de um momento da vida em que a consciência de si estaria restrita à sensação de poder recuperar, graças a certos atos globais, quadros perceptivos exteriores que, no entanto, não possuem uma relação estável entre si, nem com o indivíduo. Dessa forma, diz Piaget, “*não há, originalmente, mundo exterior nem mundo interior, mas um universo de ‘apresentações’ cujos quadros estão carregados de qualidades afetivas, cinestésicas e sensório-motoras, tanto quanto de qualidades físicas* (Ibidem, p. 221, grifos nossos)”. Esse universo primitivo constitui, por conseguinte, tanto o “eu” da criança quanto o objetivo de suas ações.

Tudo isso nos leva a assumir que certas qualidades de experiências estão diretamente atreladas aos limites de organização do real conferidos por uma determinada estrutura cognitiva. Ao revelar os contornos de uma determinada estrutura de pensamento ou de apreensão do real, Piaget é, como vimos, incapaz de escapar à

inferência de estados subjetivos aos quais tais estruturas estão necessariamente associadas.

Contudo, se a tese defendida por Piaget em “A Construção do Real” está correta, deve-se assumir, necessariamente, que os estudos sobre a constituição do indivíduo também terão muito a dizer sobre a evolução de suas capacidades na assimilação do mundo externo. Eis aí, enfim, o motivo pelo qual acreditamos que a teoria psicanalítica de Winnicott sobre os processos de integração e de personalização do desenvolvimento inicial reconhece que estes são aspectos inextrincavelmente ligados à apreensão que o bebê realiza do mundo em seu redor.

Segundo Piaget

[...] para uma inteligência que não distingue um mundo exterior formado por objetos substancias de um mundo interior ligado ao próprio corpo, as impressões de todo tipo que emanam desse corpo podem ser ligadas aos movimentos percebidos, quaisquer que sejam eles: a partir desse momento, o indivíduo não conseguirá saber quando são as coisas que se deslocam e quando é apenas ele [...]
IBIDEM (p. 118)

Ora, curiosamente, Winnicott ressalta que

A localização do eu no próprio é muitas vezes tida como óbvia, mas uma paciente psicótica em análise deu-se conta de que, na infância, ela achava que sua irmã gêmea no assento ao lado do carrinho era ela mesma. E até se surpreendia quando alguém pegava a sua irmã no colo e ela ficava parada onde estava. *Sua percepção do eu e do outro-*

que-não-o-eu não tinha se desenvolvido. WINNICOTT (1945/2000, p. 223, grifo nosso)

Do ponto de vista de Piaget, da mesma maneira que as qualidades percebidas de fora não são ainda concebidas como objetos permanentes externos situados no espaço, impressões de esforço, expectativa e satisfação não podem ser ainda atribuídas a um indivíduo substancial, interno, situado na consciência. Para ele, apenas quando puder organizar um mundo exterior é que o indivíduo se descobrirá a si mesmo e conceberá suas ações em relação a esse mundo. Entretanto, ao que nos parece, tanto na perspectiva de Winnicott quanto na de Piaget, o bebê de poucos meses ainda estaria longe de atribuir suas intenções e poderes a um eu concebido como diferente do não-eu e oposto ao universo exterior: ambos ainda formariam um único e mesmo conjunto.

Na visão de Winnicott,

O bebê pode chegar de vez em quando ao princípio de realidade, mas nunca em toda parte de uma só vez; isto é, o bebê mantém áreas de objetos subjetivos juntamente com outras em que há algum relacionamento com objetos percebidos objetivamente, ou de objetos “não-eu”. WINNICOTT (1962/1983, p. 56)

Piaget, por sua vez, entende que até o quinto estágio da inteligência sensório-motora, a atividade da criança é por esta concebida como um centro de produção dos movimentos do universo. Essa atividade será, aos poucos, limitada em seu poder por ações independentes do eu (que começará a se distinguir do mundo entre outras coisas por efeito dessa limitação) e submetida a pressões que emanam do universo externo. Se até

então a criança tão somente comandava a natureza, aos poucos passará a obedecê-la. Nos termos de Winnicott, trata-se do momento em que

[...] o lactente pode esperar uns poucos minutos porque os ruídos na cozinha indicam que a comida está prestes a aparecer. Ao invés de simplesmente ficar excitado pelos ruídos, o lactente usa esses novos itens para se capacitar a esperar. WINNICOTT (1963/1983, p. 83)

Em suma, pode-se admitir que, para ambos os autores, a consolidação do universo consiste em uma eliminação gradativa do egocentrismo inconsciente inicial e na elaboração de um mundo no seio do qual se situa, finalmente, o próprio indivíduo.

Vemos, portanto, que, nas concepções de ambos os teóricos, a existência de um “eu” é imediatamente correlata à inclusão de tudo mais na categoria do “não eu”. Dessa forma, pode-se assumir que *a criança se constitui como uma subjetividade e se reconhece como tal na exata medida em que concebe a existência de um mundo objetivo*, ou vice-versa, sem que se possa atribuir qualquer precedência de um desses pólos em relação ao outro. Safra (2006) sugere uma idéia semelhante a essa ao afirmar que “no ato de conhecimento, o sentido do mundo e o sentido de si-mesmo estão necessariamente em questão. A possibilidade de abordar, de recortar o mundo, está intimamente ligada à minha constituição enquanto ser recortado (informação verbal)¹”.

Deve-se considerar, entretanto, que se o sentido do mundo e o sentido de si-mesmo são constituídos em um processo único, não sendo concebidos senão como reversos de uma única moeda, torna-se difícil a caracterização das teorias em questão como sistemas de pensamento que estariam referidos estritamente, de um lado, ao

¹ Nota do curso Perspectivas Epistemológicas em Psicologia Clínica e Psicanálise, ministrado no Instituto de Psicologia da USP no segundo semestre de 2006.

campo da experiência (do mundo-para-mim), e de outro, ao conhecimento objetivo (do mundo-em-si). Em última análise, e em termos filosóficos, isso implica assumir que “a epistemologia [plano em que se situam os estudos de Piaget] anda de mãos dadas com a ontologia [plano em que se situam os estudos de Winnicott] (informação verbal)²”. Já em termos da psicologia do desenvolvimento, trata-se de reconhecer que apesar dos diversos recortes estabelecidos para a compreensão de diferentes aspectos do funcionamento do ser humano, o seu desenvolvimento é, em verdade, um fenômeno único.

Com isso, não estamos afirmando que as teorias em questão abordariam apenas lados diferentes de um mesmo problema. O que defendemos é que, partindo de uma problemática epistemológica, uma teoria trará consigo, necessariamente, um problema de ordem ontológica, e reciprocamente.

Grosso modo, podemos afirmar que Jean Piaget foi um estudioso preocupado em responder à seguinte pergunta: qual o caminho percorrido pelo ser humano para que este chegue à possibilidade da aquisição de conhecimento científico, ou seja, adquira o pensamento lógico-formal? Seguindo Kant, Piaget se interessou em esclarecer como o conhecimento científico era possível para o ser humano. O primeiro, entretanto, buscou responder a essa questão tomando tal conhecimento como uma possibilidade já dada, investigando-a filosoficamente. O segundo, por sua vez, buscou responde-la a partir de um *ponto de vista genético*, isto é, mostrando, ao longo do desenvolvimento, como se daria o encadeamento estrutural responsável pela aquisição das condições necessárias a tal realização. Por isso, pode-se compreender (ainda que, por enquanto, grosseiramente) que o objeto de estudo de Piaget foi a *epistemologia genética*, e que o método de

² Idéia fornecida por Gilberto Safra no curso Perspectivas Epistemológicas em Psicologia Clínica e Psicanálise, ministrado no Instituto de Psicologia da USP no segundo semestre de 2006.

investigação por ele utilizado foi o *construtivista*, caracterizado pela tentativa de *reconstruir um processo*, desvelar a origem de uma condição já dada como possível.

Donald W. Winnicott, por sua vez, foi um investigador que teve como berço a pediatria, morada que jamais abandonou até o final de sua vida. Médico ainda jovem, Winnicott começou a encontrar na psicanálise criada por Freud uma possibilidade de intervir terapêuticamente sobre os transtornos observados por ele na clínica pediátrica, além de uma possível resposta sobre a origem de tais transtornos. Em seu percurso como pediatra e analista, o autor passou a situar no que chamou de “desenvolvimento emocional primitivo” o momento de origem de boa parte dos transtornos que observava. Esse desenvolvimento, porém, era tido como indissociável da relação entre o bebê e sua mãe, bem como da relação deste com todo o ambiente circundante. Portanto, cremos que seu objeto de investigação poderia ser definido como *o estudo da patologia em sua relação direta com esse desenvolvimento emocional, considerado desde o nascimento*. Com relação ao método de investigação e de tratamento utilizados por ele, embora possamos afirmar que este foi o *método psicanalítico* inaugurado por Freud, é fundamental reconhecer as inovações feitas no interior do mesmo pelo próprio Winnicott.

Nesse sentido, devemos reconhecer, em primeiro lugar, que o que dá origem às investigações winnicottianas é uma problemática relativa à saúde e à patologia, a mesma que havia dado origem às investigações freudianas. Esse é um ponto de partida que, dentro da psicanálise, conduzirá inevitavelmente à elaboração de uma teoria da personalidade. A partir de Freud, compreender a doença passou a implicar a concepção das diferentes maneiras em que a personalidade pode estar organizada, seja na doença, seja na saúde. Graças a isso, a psicanálise é por vezes chamada de “ciência do particular”, isto é, uma área do saber que nos leva a questionar o que faz de um

indivíduo ele mesmo. *A psicanálise busca, a partir de construtos teóricos que, tanto em Freud quanto em Winnicott, possuem uma aspiração ao universal, compreender o que possibilita a emergência da singularidade.* Ela, entretanto, recusa-se a fornecer a resposta tanto em termos puramente genéticos quanto puramente ambientais.

Já em Piaget, a preocupação não se dirige à formação da personalidade, mas à construção de uma teoria acerca das condições que tornam possível o conhecimento científico. A rigor, podemos afirmar que *não há, na teorização desse autor, uma preocupação com o indivíduo.* Piaget jamais buscou entender a peculiaridade do caminho realizado por Pedro para aprender matemática, mas sim, o que nesse caminho faz da matemática algo acessível *para o ser humano*, seja para Pedro, seja para Michael. A teoria piagetiana compartilha com a psicanálise uma aspiração ao universal, e também uma recusa às soluções inatistas e ambientalistas, mas difere daquela por não ser uma “ciência do particular”. Podemos até encontrar, nos textos de Piaget, inúmeras curiosidades relacionadas a tal ou qual situação observada durante as pesquisas, mas jamais encontraremos qualquer espécie de estudo de caso.

Apesar disso, o mutualismo que acabamos de apontar entre a constituição da noção de si-mesmo e do mundo externo nos leva a admitir a possibilidade de um diálogo entre teorias com propósitos bastante distintos, provenientes de diferentes tradições do pensamento psicológico. Mais do que isso: pensamos que, nesse caso, uma teoria passa, *necessariamente*, a colocar problemas para a outra, fato que, em tese, as impediria de simplesmente coexistirem pelo argumento de que se referem a “coisas diferentes”. A clínica e a epistemologia são, sem dúvida, coisas diferentes. O bebê, entretanto, queiramos ou não, é um só.

Com isso, chegamos ao primeiro dos objetivos a serem estabelecidos para o presente trabalho, pois um de nossos interesses será o de compreender o real alcance

desse diálogo ou possibilidade de articulação. Se assumimos a existência de uma ligação constitutiva entre os caminhos de objetivação e de subjetivação traçados pelo ser humano desde o nascimento, pode-se questionar até que ponto poderá haver entrecruzamentos entre esses caminhos, tais como concebidos pelos autores que abordamos. Uma questão, contudo, se antepõe à possibilidade de tal análise, pois, para que consigamos avaliar o alcance das possibilidades de articulação entre as leituras de Donald Winnicott e Jean Piaget acerca do desenvolvimento, será necessário esclarecer o que estes autores de fato entendem por desenvolvimento.

Dividiremos, assim, em três planos os objetivos da presente pesquisa. Os dois primeiros capítulos serão dedicados a uma apreciação das concepções de ambos os autores a respeito do desenvolvimento humano, considerando para isso a especificidade dos recortes realizados por suas teorias. Em seguida, procuraremos destrinchar tais concepções em uma análise, por assim dizer, mais transversal, a qual buscará destacar e confrontar alguns dos organizadores centrais de suas teorias, tais como as noções de realidade, experiência e adaptação. Finalmente, nosso intuito será o de compreender se e em que plano pode haver de fato um diálogo entre seus sistemas teóricos, de modo a promover entre eles uma parceria no enfrentamento de questões relativas à elucidação do universo infantil.

Creemos que esta proposta de pesquisa se justifica, principalmente, pela possibilidade de que sua realização contribua para ampliar a margem de diálogo entre diferentes teorias do desenvolvimento, o qual parece se tornar a cada dia mais necessário, tanto do ponto de vista clínico quanto educacional, ou mesmo, puramente teórico. Por uma série de razões que envolvem fatores históricos, institucionais e epistemológicos, os achados de teóricos fundamentais da psicanálise e da psicologia, de modo geral, foram levados a se organizar dentro de áreas do saber consideradas

radicalmente distintas, fazendo com que muitas das intersecções e correlações possíveis entre suas idéias jamais fossem consideradas. Cremos que a ampliação desses diálogos se faz necessária na medida em que a prática nos diversos contextos do trabalho com crianças vem aproximando cada vez mais conhecimentos produzidos por diferentes tradições do pensamento psicológico. A idéia da presente pesquisa parte também, portanto, da necessidade iminente de que esse compartilhamento de espaços venha a produzir uma troca efetiva de saberes, ao invés de admitir mera coexistência ou meras disputas teórico-institucionais.

Resta ainda, contudo, uma palavra a respeito do que, em nosso entendimento, torna pertinente a elaboração desta proposta de pesquisa. Acreditamos que um dos principais pontos de encontro entre as perspectivas dos autores que abordamos situa-se no que se poderia chamar de uma radicalidade presente em seus olhares para o desenvolvimento. A respeito do pensamento de Winnicott, afirma René Roussillon:

Embora seus trabalhos tenham se desenvolvido em direções múltiplas, e fecundas em sua maior parte, foi certamente na dimensão genética, e da genética em particular que é a da vida psíquica e do ego, que eles se mostram mais incisivos.

Se há uma questão que persegue o pensamento de D. W. Winnicott, embora nunca seja claramente formulada como tal, é a questão da origem. ROUSSILLON (2006, p. 83)

Como estudiosos do desenvolvimento, Winnicott e Piaget admitem, antes de tudo, que a personalidade e o conhecimento (respectivamente) jamais poderão ser compreendidos se forem tomados apenas como objetos acabados de uma análise filosófica ou científica. Não há conhecimento “em si”, ou personalidade “em si”: *o que*

há são processos de constituição dotados de uma infundável mobilidade interna e, por isso mesmo, eternamente inacabados. A objetividade e a subjetividade pelas quais um indivíduo se reconhece jamais estarão, para ele próprio, totalmente concluídas, o que implica concebê-las como coisas que, em algum grau, estarão eternamente indistintas. Portanto, cremos que o reconhecimento da amálgama formada entre a construção do conhecimento e da personalidade seja, a rigor, uma consequência inevitável de um olhar longitudinal, direcionado *não para um a priori ou para um produto, mas para um processo que esteja sendo acompanhado e considerado desde o seu início, e cuja conclusão jamais se poderá atestar.*

A consideração do desenvolvimento desde o seu início é, assim, aspecto fundamental da radicalidade a que nos referimos, já que, sem ela, haveria uma eterna brecha para onde se poderia projetar a idéia de uma distinção entre dois termos (o eu e o mundo) atribuída *de antemão* à consciência do sujeito. Posicionando o marco inicial de suas investigações ao nascimento, e referindo-se ao ponto de vista do sujeito que se desenvolve, Winnicott e Piaget são contundentes em marcar a enorme diferença que há entre as concepções de uma inter-relação e de uma *mútua constituição* entre o si-mesmo e o mundo. A criança passa a conhecer o mundo na exata medida em que conhece a si mesma, ou vice-versa, sem que se possa atribuir qualquer precedência a algum desses pólos. Para esses autores, portanto, o mundo e o si-mesmo não podem ser tomados, pela perspectiva do sujeito, apenas como termos interligados, mas, primordialmente, como dois universos oriundos de um único “big-bang”.

Partamos, então, para nossa proposta, certos de que a principal motivação para a realização deste trabalho corresponde à crença de que, se bem realizada, um será, sem sombra de dúvida, o maior beneficiado pela apreciação do pensamento desses dois gênios do estudo do desenvolvimento infantil: a criança.

2. Alguns apontamentos sobre as concepções de desenvolvimento e saúde no pensamento de Donald W. Winnicott

VERBO SER

Que vai ser quando crescer?

Vivem perguntando em redor.

Que é ser?

É ter um corpo, um jeito, um nome?

Tenho os três; e sou?

Tenho de mudar quando crescer?

Usar outro nome, corpo e jeito?

Ou a gente só principia a ser quando cresce?

É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?

Ser... Pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?!

Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.

Que vou ser quando crescer?

Sou obrigado a?

Posso escolher?

Não dá para entender.

Não vou ser.

Não quero ser.

Vou crescer assim mesmo.

Sem ser. Esquecer.

Carlos Drummond de Andrade

Percorrer alguns textos de Winnicott e de seus comentadores para deles extrair o que seria a concepção winnicottiana sobre o desenvolvimento humano pareceu-nos, em princípio, uma proposta pertinente. Agora, porém, um contato maior com o pensamento do autor nos faz perceber a inadequação do termo. Melhor seria, talvez, falar em reconhecer do que em extrair, pois extrair significa retirar do todo algo já pronto, e o olhar winnicottiano para o desenvolvimento nos conduz para a compreensão de princípios dos quais podemos nos apropriar ao longo da leitura. Depois dessa

apropriação, isto é, depois que o que buscamos já puder ser sentido como algo também nosso, aí sim, talvez seja possível, como se disse, reconhecer características, tonalidades e implicações de uma certa concepção sobre o desenvolvimento que pôde ser transmitida, com a amplitude que essa palavra admite, muito mais do que diretamente comunicada.

Nosso exercício de reconhecimento poderia começar com uma mudança na questão inicial. Se ao invés de questionarmos qual seria a concepção winnicottiana sobre o desenvolvimento, nos indagarmos a respeito de sua concepção do humano, perceberemos estar tratando de um autor cujo olhar para o ser humano é necessariamente um olhar para o seu desenvolvimento.

Logo no início da Parte I de *Natureza Humana*, o autor afirma ser possível reconhecer uma constante do bebê ao adulto, algo que, como traços do rosto, persiste até o fim da vida. Para ele, esse fato justificaria um estudo da natureza humana através da criança, mas, ainda assim, uma questão permanece: onde encontrar essa criança? Onde encontrar, já que seu corpo “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. (Winnicott, 1988/1990, p. 25)” etc?

Ciente da crise gerada pela proliferação dos especialismos em sua época, e bastante envolvido nela devido à heterogeneidade do público com quem dialogava (médicos, psicanalistas, educadores, pais, assistentes sociais e até clérigos), Winnicott admitia a importância de considerar cada um dos métodos de abordagem conhecidos. No entanto, afirmava sua crença de que, contrastando com a multiplicidade das várias reivindicações, o animal humano possui uma unidade e um tema central, que tem a ver com sua história individual e, por isso, a abordagem do humano pelo desenvolvimento

seria a mais adequada a um estudo com um título tão pretensioso. Com isso, verifica-se também a intenção de reunir novamente em uma unidade o que ficou em pedaços, fragmentado, de refazer as conexões, coisa que, como veremos, ilustra seu entendimento sobre a saúde.

De fato, podemos afirmar que, para Winnicott, a questão sobre o que o desenvolvimento é interessava muito menos do que o desenvolvimento em si. Sobre isso, Masud Khan (2000, p. 11) nos informa de que, em consonância com a tradição britânica, “para ele os fatos eram a realidade, e as teorias – o titubear humano buscando apreender os fatos”. Assim também se conduzia sua atitude clínica, pela idéia de que o insight, entendido como algo que pode ser reconhecido e comunicado, é menos importante do que uma restauração de sentido, a qual pode nunca se prestar a uma comunicação verbal.

2.1. O posicionamento “clínico-epistemológico” de Winnicott: teoria da experiência e experiência da teorização

Eis que, buscando esclarecer idéias sobre o desenvolvimento, esbarramos, não por acaso, em questões que giram em torno da natureza do conhecimento possível sobre o humano, ou seja, questões de ordem epistemológica. Para os nossos propósitos, será importante manter o olhar atento ao tipo de postura assumida por Winnicott a esse respeito, e fazer desse um dos aspectos a serem considerados em nossa tarefa de reconhecimento.

“Lendo Winnicott” é o título de um belíssimo artigo de Thomas Ogden em que nos são oferecidos elementos importantes para a abordagem desse tema em relação à obra de Winnicott. Nele, o autor nos fala da interdependência entre estilo e conteúdo

que se verifica na linguagem winnicottiana. Considerado por Ogden o único grande escritor, em meio a tantos grandes pensadores, da psicanálise em língua inglesa, o artigo defende que o uso da linguagem feito por Winnicott não busca chegar a conclusões, mas sim criar experiências de leitura que são inseparáveis das idéias apresentadas. Para ele, isso estaria relacionado a um *esforço em gerar uma forma de pensamento/teorização adequada à natureza paradoxal da experiência humana*, como Winnicott a compreende (Ogden, 2002).

O texto de Winnicott que serve de base para o ensaio de Ogden é “Desenvolvimento Emocional Primitivo”, de 1945, no qual muitos autores afirmam estar contido o gérmen das principais contribuições que ele traria anos depois à teoria psicanalítica, num formato mais delineado. Tomemos, pois, um exemplo da interdependência entre conteúdo e estilo que Ogden afirma estar presente na obra. Uma das afirmações de Winnicott é:

Há longos períodos de tempo na vida normal de um bebê em que ele não se importa de ser vários pedaços ou um único ser, ou se vive no rosto da mãe ou em seu próprio corpo, contanto que, de tempos em tempos, fique coeso e sinta algo. WINNICOTT (1945, citado por Ogden, 2002, p. 743)

Nesta frase, o autor nos dá um exemplo de como a sintaxe contribui de forma *sensível* para a criação das idéias. “A frase não só se refere a, mas traz à vida em sua própria estrutura audível, a experiência de viver em pedaços” (Ogden 2002, p. 744). Há, por exemplo, uma certa cadência: “de tempos em tempos”, a qual nos faz experimentar a iminência de uma fragmentação que não chega a se realizar. Verifica-se também uma ambigüidade da palavra “algo”, que representa uma coisa concreta e é ao mesmo tempo

a mais indefinida das palavras, sugerindo apenas que algum sentimento está sendo experimentado.

Há ainda outros momentos do texto em que a interdependência referida é captada por Ogden com uma astúcia que nos pareceu fantástica. Diz Winnicott:

Não vou fazer uma revisão histórica primeiro e mostrar o desenvolvimento de minhas idéias a partir de teorias de outros, porque minha mente não funciona assim. Acontece que eu junto isto e aquilo, aqui e ali, recorro à experiência clínica, formo minhas próprias teorias e então, por último, interesso-me em saber o que roubei de onde. Talvez esse seja um método tão bom como qualquer outro.
WINNICOTT (1945, citado por Ogden, 2002, p. 739)

Nesse excerto, Ogden reconhece o formato do que serão as principais contribuições de Winnicott à psicanálise, sua “marca registrada”. Vale a pena reproduzir parte do comentário:

No processo de vir a ser um indivíduo, o bebê (e a mãe) ‘juntam isto e aquilo, aqui e ali’. A experiência primitiva do *self* é fragmentada e, ao mesmo tempo (com a ajuda da mãe) ‘reunida’ de forma a permitir que o bebê tenha a experiência de *self* repetidas vezes, para ficar coeso num lugar. (...) [Além disso] A experiência própria vivida do indivíduo deve ser a base para a criação da coerência e da integridade do *self*. Só depois que o senso de *self* surgiu (para o bebê e para o escritor) é que se pode reconhecer a contribuição de outros para a criação de si (e das próprias idéias): ‘por último, interesso-me em saber o que roubei e onde’. OGDEN (2002, p. 739)

Ora, o que fica evidente aí é uma indissociação entre o método utilizado para a construção das teorias e o fenômeno mesmo a que elas se referem. Tanto o bebê quanto o escritor não admitem que outros assumam o processo de criação de significado. A mente de Winnicott “não funciona assim”, tampouco a do bebê saudável apoiado por uma mãe saudável. Winnicott é, nesse momento, muito mais do que um psicanalista, médico ou teórico discorrendo abstratamente sobre a fragmentação do self primitivo. Ele é, de certa maneira, o próprio bebê em seu momento de integração.

Aparentemente, esse mesmo método ou estilo – duas coisas que, novamente, são difíceis de diferenciar em se tratando de Winnicott – poderá ser reconhecido ao longo de toda a sua obra, e mesmo em textos muito posteriores ao que estamos utilizando, tais como *O Brincar & a Realidade*:

[...] nossa teoria inclui a crença de que viver criativamente constitui um estado saudável, e de que a submissão é uma base doentia para a vida. Há poucas dúvidas de que a atitude geral de nossa sociedade e a atmosfera filosófica da época em que vivemos contribuam para o ponto de vista aqui sustentado por nós e referido à época atual: poderíamos não tê-lo mantido em outro lugar e época. WINNICOTT (1971/1975, p. 95)

Nesse ponto, Winnicott se coloca ele mesmo, mais uma vez, como o próprio bebê a quem é dado o direito de ser criativo. Sua cultura e seu momento histórico não o obrigam a ser submisso, já que a crença então expressa poderia não ter se mantido, isto é, seu gesto poderia não ter sido acolhido em outra época e lugar.

Com isso, cremos ser possível afirmar a existência, no pensamento de Winnicott,

de uma preocupação em apreender e comunicar a experiência em sua “vivência concreta”, anterior às abstrações formalizáveis. Para tanto, aproveitamos o ensaio de Ogden e nos servimos das características de sua escrita, mas poderíamos, ao invés (ou além disso), fazer apontamentos sobre a qualidade de seu manejo clínico, com seu reconhecimento dos limites da técnica puramente interpretativa. Entre outras coisas, é justamente essa coincidência de características entre os diferentes momentos de seu trabalho que deixa entrever uma postura implícita sobre a produção de conhecimento. Ora, se em sua escrita Winnicott “é” o próprio bebê em desenvolvimento, apreensão do fenômeno e teorização tornam-se processos simultâneos e indissolúveis. Nesse caso, para que o conhecimento, que se refere a uma vivência, seja transmitido, esta acabará sendo de algum modo reproduzida (ou, talvez, melhor seria dizer reencontrada) e sobre isso é interessante observar um outro ponto destacado por Ogden.

Assim como acontece em “Desenvolvimento Emocional Primitivo”, muitos dos artigos de Winnicott apresentam pouco material clínico. Segundo Ogden, isso faz com que a parte clínica fique localizada no fato da experiência do leitor “estar sendo lida” por ele – cremos que tanto como analista quanto como paciente. Quando apresenta material clínico, Winnicott deixa muitas vezes de se referir a uma situação específica vivida com um paciente específico para reportar o leitor a uma “experiência muito comum”. Dessa forma, diz Ogden, ele “pede implicitamente ao leitor que se baseie na sua própria experiência vivida com pacientes, com o objetivo de não ‘tomar para dentro’ as idéias dele, mas para convidá-lo a dar uma *resposta original* (Ogden, 2002, p. 742, grifo nosso)”.

Pelo artigo de Ogden, fica muito claro certo uso das idéias na teorização de Winnicott que quase nos possibilita “tocar a coisa”. Seu pensamento reforça, implicitamente, a certeza de que o vivo não é algo que possa ser manipulado de fora

através de conceitos, e de que os processos do acontecer humano não podem ser controlados em sua lógica interna. Disso decorre que, no nível da prática, fornecer as condições para o acontecer será mais importante do que intervir, no sentido mais estrito do termo. As preocupações com o manejo e com a forma de se colocar farão transcender, ou pelo menos alargar, o campo do que poderíamos denominar de técnica.

Por menos que se possa incluir a epistemologia entre as preocupações de Winnicott, pensamos que, declarada ou não, consciente ou não, alguma posição sempre será assumida a esse respeito, e que o entendimento desse aspecto é uma das chaves que nos levará a caracterizar com alguma consistência sua abordagem do desenvolvimento. Cremos que essa valorização do “em si”, do apreender a realidade de dentro, no constituir-se, em que o conteúdo íntimo da coisa é acompanhado em sua temporalidade intrínseca, aproxima, nesse ponto, o pensamento winnicottiano das matrizes românticas e vitalistas do pensamento psicológico (Figueiredo, 2000), e nos ajuda a situá-lo em relação aos demais pensadores da psicanálise pós-freudiana.

Segundo Naffah Neto (2007), podem-se reconhecer, na formação psicanalítica de Winnicott, três heranças fundamentais que lhe coube assumir e transformar ao longo de sua carreira, como teórico e clínico. Num primeiro plano, verifica-se uma herança freudiana transmitida basicamente por James Strachey, analista de Winnicott por dez anos e tradutor da obra de Freud para o inglês. Considera-se, nesse sentido, também o fato de Strachey ter supervisionado os casos clínicos de Winnicott entre 1923 e 1933. Num segundo plano, reconhece-se uma herança kleiniana ofertada em parte por Joan Riviere, segundo analista de Winnicott e membro do grupo kleiniano da sociedade de psicanálise inglesa. Além disso, Winnicott chegou a ser supervisionado pela própria Klein no período compreendido entre 1935 e 1940. Finalmente, verifica-se na psicanálise winnicottiana uma influência mais indireta e nebulosa do que as outras duas,

mas nem por isso menos relevante, legada por Sandor Ferenczi, a qual abordaremos com detalhes à frente.

Em trabalho recente, Naffah Neto sustenta a tese de que a característica mais eminente do pensamento winnicottiano, em meio a toda a tradição que o precedeu, seria justamente a importância conferida à noção de experiência no conjunto de sua obra. Segundo o autor, essa noção adquire o estatuto de conceito diferencial do pensamento winnicottiano na história da psicanálise, na medida em que se converte no parâmetro essencial para a diferenciação entre a saúde e a doença, psiquismos falsos e verdadeiros.

Para Winnicott, um psiquismo verdadeiro e saudável seria aquele que possibilita à experiência acontecer e se desdobrar ao longo do tempo, formando uma história de vida. Isso depende do apoio de uma mãe suficientemente boa que produza um sentimento de confiança no bebê. Já um psiquismo falso seria aquele que não se desdobra e não se acumula sob a forma de uma história de vida, resvalando sempre num vazio, incapaz, portanto, de encontrar sentido e realidade.

Vemos, assim, que a noção de experiência se posiciona no pensamento de Winnicott não apenas como critério diferencial entre a saúde e a doença, mas também como *núcleo ordenador de um processo de desenvolvimento*. Se, ao longo da vida, os acontecimentos não puderem passar pelo campo da experiência, estes não poderão se constituir numa história de vida sentida como real, produzindo assim uma paralisia subjetiva em lugar de uma fruição saudável. Em termos clínicos, isso significa que, para diagnosticar, será fundamental chegar perto dos movimentos vitais do sujeito e reconhecer, por sua própria perspectiva, os fatores que bloqueiam sua possibilidade de *continuar a ser*.

Já em termos epistemológicos, pensamos que essa ênfase sobre a experiência fala também da renúncia de Winnicott em produzir um modelo teórico que pudesse

“ocupar todo o psiquismo” (Informação verbal)³. Winnicott não se interessou em produzir uma teoria que abarcasse todas as configurações possíveis para o psiquismo ou mundo interno⁴. Podemos dizer que ele não teve o intuito de construir, ou talvez, tenha tido o intuito de não construir um sistema que pudesse ser considerado como uma sintaxe do funcionamento mental⁵. Embora ele sem dúvida se utilize de outros sistemas, tais como o freudiano e o kleiniano, e os incorpore em sua teoria, sua principal contribuição não se dará nesse nível. Suas teorizações descrevem antes de tudo um movimento, que pode ficar e muitas vezes ficará paralisado por toda uma vida, é verdade, mas no qual o ser humano será compreendido primordialmente como uma situação dentro de um processo.

Examinemos uma outra frase destacada por Ogden do texto de 1945:

Esses dois fenômenos [o bebê com idéias e impulsos predatórios, e a mãe com impulsos instintivos e o desejo de ser atacada por um bebe faminto] só estabelecem uma relação entre si quando mãe e bebê *vivem uma experiência juntos*. WINNICOTT (1945, citado por Ogden, 2002, p. 747)

Segundo Ogden, “viver uma experiência juntos” significa que mãe e bebê não “tomam parte em” – o que sugere a idéia de um lugar já constituído aguardando para ser

³ Idéia fornecida por Tales Ab’Saber em grupo de estudos ocorrido em setembro de 2007.

⁴ Neste ponto, deve-se atentar para o fato de que nada disso está dissociado do contexto histórico-político no seio do qual o pensamento de Winnicott se desenvolve. Dentro da Sociedade Britânica de Psicanálise, Winnicott se colocava como pertencente ao *middle group*, o qual incluía os membros não posicionados quanto às controvérsias teóricas entre kleinianos e anna-freudianos. Sobre isso, Klatau (2001) nos lembra do fato importante de que “o *middle group* encontrava-se em sintonia com a tradição filosófica e política inglesa caracterizada pela recusa de categorias totalizadoras e da doutrinação (p. 25)”.

⁵ Isso poderia ser dito, por exemplo, em relação modelo do aparelho psíquico freudiano. Nele, a interação das três instâncias descreve as relações entre elementos bem definidos dentro de um conjunto, o que caracteriza o que estamos chamando de sintaxe.

ocupado –, mas “partilham” alguma coisa – o que sugere a idéia de uma constituição mútua desse espaço. Sobre isso, ele afirma:

Nessa única frase, Winnicott sugere (embora eu ache que ele não teve plena consciência disso quando escreveu) que está em processo de transformar a psicanálise, tanto como teoria como relação terapêutica, de forma que envolve a modificação do que é mais fundamental para a psicologia humana. Desejo e *regulação do desejo* (Freud), amar, odiar e fazer reparações (Klein), ou busca do objeto e *relação de objeto* (Fairbairn) não mais constituem o que é da maior importância no desenvolvimento da psique-soma desde o seu começo e na sua continuidade ao longo da vida. Ao contrário, *o que Winnicott começa a assentar aqui pela primeira vez é a idéia de que a linha central organizadora do desenvolvimento psíquico, desde o início, é a experiência de estar vivo e as conseqüências das rupturas dessa continuidade de ser.* Ogden (2002, p. 748, grifos nossos).

Afirmar que Winnicott modifica o entendimento “do que é mais fundamental para a psicologia humana” não significa que em Freud, Klein ou Fairbairn a “experiência de estar vivo” fosse considerada irrelevante (o que seria uma sandice), tampouco significa que Winnicott desconsiderasse a regulação do desejo, as reparações ou a busca do objeto. Ao contrário, denota que essa experiência mais primordial era algo dado geralmente como certo por esses autores, tendo Winnicott lançado luz para a complexidade desse processo e para os inúmeros fatores envolvidos em sua realização. Além disso, a idéia de *continuidade* da experiência de ser, e a possibilidade da sua ruptura, chamam a atenção para o seu caráter sempre *inacabado* e para a consideração imprescindível do existir humano *como processo*, isto é, como algo situado no tempo.

Insistimos nesse ponto, pois, para os nossos propósitos, é importante considerar o quanto, a partir de Winnicott, a própria idéia de desenvolvimento adquire um peso e uma amplitude inéditos dentro da psicanálise, e passa a merecer uma atenção que, entre muitas outras coisas, chega a justificar empreendimentos como o da presente pesquisa.

2.2. Rumo à independência

Pois bem. O que buscamos aqui é, justamente, entender que desenvolvimento é esse: quais os elementos envolvidos nesse “processo” e quais suas características fundamentais? Se estamos tratando de desenvolvimento, e do estabelecimento de uma teoria sobre ele, há alguns fatores que com certeza precisarão ser levados em conta. Enquanto tal, o desenvolvimento tem necessariamente “metas” a cumprir, por mais variáveis que sejam seus formatos. Igualmente, em qualquer teoria que dele trate encontraremos, de uma ou outra maneira, uma série de condições consideradas necessárias para que o processo ocorra de forma satisfatória. Também, a depender de suas “metas”, haverá alguma peculiaridade do caminho a ser realizado, o qual poderá envolver determinados riscos. Tudo isso nos levará, mais uma vez, a entrar em contato com a singularidade da maneira com que tais concepções se apresentam no pensamento do autor em questão.

No já citado texto de quarenta e cinco, a crença inicial que parece conduzir a investigação de Winnicott, crença essa baseada segundo ele em inúmeras evidências colhidas em sua clínica, é a de que “quando um ser humano se percebe uma pessoa relacionada a outras pessoas, um longo caminho já foi percorrido em termos do desenvolvimento primitivo”. (Winnicott, 1945/2000, p. 222) Em relação a esse desenvolvimento primitivo, isto é, anterior à capacidade do bebê de reconhecer a si

mesmo e aos outros como pessoas inteiras, o primeiro aspecto que destacaríamos é o do início do relacionamento com a realidade externa. É a esse respeito que Winnicott fala da necessidade essencial, já referida, de que mãe e bebê vivam juntos uma experiência. No início, a forma desse contato com a realidade externa deve ser uma em que o mundo apresenta e o bebê alucina, com momentos de ilusão em que as duas coisas sejam por ele vistas como idênticas. É daí que surge a famosa metáfora: “Imagino esse processo como se duas linhas viessem de direções opostas, podendo aproximar-se uma da outra. Se elas se superpõem, ocorre um *momento de ilusão...*” (Winnicott, 1945/2000, p. 227). Essa ilusão admite que o bebê reconheça na experiência tanto uma alucinação sua quanto uma apresentação do mundo, sendo essa experiência ambas as coisas *ao mesmo tempo*.

O seio deverá ser apresentado ao bebê no momento em que ele esteja pronto para aluciná-lo, e essa aparição proporcionará à criança detalhes reais de visão, cheiro e sensações diversas, materiais que serão utilizados nas próximas alucinações. Contudo, isso implica uma atenção e um trabalho permanente da mãe, que deverá estar disposta a fornecer ao seu bebê um “pedacinho simplificado do mundo que ele, através dela, passa a conhecer”. (Ibidem, p. 228) Somente nessas condições, diz o autor, é que se poderá desenvolver uma percepção objetiva da realidade, e aqui está um paradoxo, pois *a possibilidade da percepção objetiva será tão mais garantida quanto maior for a ilusão inicial, ou seja, quanto maior for a crença do bebê de que o seio é uma criação sua*. Neste ponto, como em muitos outros, Winnicott é categórico. Ele chega a afirmar que “*Toda falha relacionada à objetividade, em qualquer época, refere-se à falha nesse estágio do desenvolvimento emocional primitivo*” (Ibidem p. 228, grifos nossos). Além disso, não só a objetividade, mas também a sofisticação do mundo criado estará de

acordo com a quantidade de ilusão experimentada, e com o quanto a criação foi ou não capaz de usar objetos percebidos no mundo externo como matéria prima.

Em meio a essa reflexão surge uma observação muito interessante. Diz o autor que frequentemente se ouve falar das frustrações muitíssimo reais impostas pela realidade externa, mas que com freqüência muito menor se ouve algo sobre o alívio que ela proporciona. Com relação a esse alívio, ele destaca o caráter irrefreável das fantasias, em que o amor e o ódio podem ter conseqüências alarmantes. Seu impacto só poderá ser tolerado quando a realidade externa for suficientemente levada em conta: “O subjetivo é tremendamente valioso, mas é tão alarmante e mágico que não pode ser usufruído, exceto enquanto um paralelo ao objetivo” (Ibidem, p. 228). Acreditamos que essa afirmação tem inúmeras implicações, não só em termos da posição assumida por Winnicott na tradição da psicanálise como também em termos ontológicos e epistemológicos, e uma parte delas certamente será abordada mais adiante, no decorrer da pesquisa. Entretanto, o que mais nos interessa agora é que, a partir de tais observações, Winnicott retira do olhar para o desenvolvimento o foco que poderia ser exageradamente mantido sobre a satisfação dos instintos, reconhecendo, na constituição da personalidade, necessidades mais basais do que essa. Existe, segundo ele, um relacionamento importante entre o bebê e a mãe que não deriva da experiência instintiva nem da relação objetal surgida a partir da experiência instintiva. É um relacionamento ao mesmo tempo anterior a ela, paralelo a ela e entremeado a ela.

Se para Freud as pulsões estão empenhadas na satisfação, Winnicott observa que ela pode ser ilusória se o bebê não fizer a *sua* parte na obtenção dessa mesma satisfação. (Abram, 2000) Por isso, o alívio proporcionado pela realidade externa não tem só a ver com a falta de limites e a onipotência atribuídas às fantasias. Esse apontamento também reconhece que, no estágio do desenvolvimento de que estamos tratando, o bebê tem

necessidades incontornáveis, as quais ou são resolvidas ou não, sendo que a consequência das falhas no atendimento a elas não é a mesma envolvida na satisfação ou frustração de impulsos do id. O bebê não ninado, por exemplo, não reage como reagiria a uma frustração. O que surge aí ainda está longe do que poderíamos denominar de raiva, entendida e sentida como tal. O que existirá será uma distorção do self primitivo.

Pelo olhar de Winnicott, no momento anterior às relações de objeto, a unidade considerada não é o indivíduo, mas o contexto ambiente-indivíduo. Essa noção é de tal forma radicalizada que, ao considerar a perspectiva do bebê, temos de admitir que o centro de gravidade não está ainda nele próprio, e sim na situação global que envolve o par mãe-bebê. Esse centro de gravidade migrará ao longo do desenvolvimento, se tudo correr bem, para o centro do indivíduo⁶. No entanto, muito diferente do que se poderia pensar, o caminho é justamente esse, da situação indiferenciada do todo para o centro, e não o oposto. Isso pode soar como algo um tanto surpreendente, principalmente se considerarmos a inversão que esse postulado realiza de determinadas suposições implícitas ao pensamento corrente da época em que foi apresentado. Algumas vezes, diz Winnicott, pode-se supor, sem uma análise muito acurada, que antes da relação de objeto de dois corpos existe uma relação de objeto de um corpo. Entretanto, ele afirma

⁶ Existe aí algo muito importante que devemos destacar com vistas a uma discussão posterior. É curioso que o próprio termo utilizado por Winnicott é um conceito da física, bastante conhecido, “centro de gravidade”. Ao utilizá-lo em sua descrição, Winnicott já realiza, implicitamente, uma diferenciação que será para nós de fundamental importância. Trata-se do reconhecimento de que, aquilo que é inegavelmente admitido de um *ponto de vista lógico*, não o é, necessariamente, do *ponto de vista da experiência*, e certamente não o será do ponto de vista da de um bebê com semanas de vida. Acreditamos que a utilização desse conceito por Winnicott não é nada arbitrária e pensamos que ela se dá com a intenção de chocar o leitor. Ora, sabemos, e isso é matematicamente provável, que o centro de gravidade do bebê está nele próprio, e que, do ponto de vista da física, a suposição de um centro de gravidade num “todo global” sem limites claramente delineados é absurda. No entanto, o centro de gravidade que é matematicamente situado no centro do bebê não é sentido por ele dessa maneira e, corporalmente, o bebê não tem essa experiência. Portanto, a utilização desse conceito ao mesmo tempo *é e não é* uma metáfora. Isso irá depender do ponto de vista assumido em relação ao fenômeno: pela lógica, só pode se tratar de uma metáfora; entretanto, do ponto de vista da experiência, esta pode ser considerada uma descrição literal da vivência infantil inicial.

que, se olharmos de perto, veremos que a capacidade da relação de um corpo é posterior à de dois corpos, a primeira sendo possibilitada pela introjeção do objeto.

Alguns desses aspectos serão esclarecidos por Winnicott num trabalho de 1956, em que ele postula a existência, nas mães, de um estágio que chamou de “Preocupação Materna Primária”. As tais necessidades incontornáveis por parte do bebê exigem da mãe a entrada numa “condição psiquiátrica muito especial” (Winnicott, 1956/2000, p. 401) logo após o nascimento de seu filho, a qual significará um estado de sensibilidade muito acentuado na atenção àquelas. Essa condição resulta de uma preparação ocorrida durante a gestação e, tanto nesse período quanto após o nascimento, o pai também desempenhará em relação a ela um papel fundamental como promotor e sustentador das condições para que a mãe aceite o cuidado de seu filho como uma prioridade absoluta.

Nesse momento, a mãe fornecerá o contexto para que as tendências ao desenvolvimento comecem a se desdobrar. Ela garantirá a *realização de um potencial inato*, sobre o que Winnicott afirma, em 1950, num trabalho sobre a agressão:

Algo no campo da agressividade que corresponda ao potencial erótico só poderá ser encontrado nos impulsos do feto, ou seja, naquilo que leva o feto a mover-se em vez de ficar quieto: a vitalidade dos tecidos e os primeiros indícios de erotismo muscular. Precisamos aqui de um termo semelhante a “força vital”. WINNICOTT (1950/2000, p. 303)

Nisto Winnicott mais uma vez parece se aproximar do romantismo e, mais especificamente, de Bérqson. A principal suposição em comum com a filosofia bergsoniana é a da existência, no ser humano, de uma força criativa ou impulso vital, um motivo inicial de auto-realização e crescimento (Figueiredo, 2000). Para Winnicott, um dos fatores que possibilitarão a descoberta gradual de que existe um ambiente

externo é justamente a oposição que nele é encontrada em relação a esse movimento realizado de dentro para fora. Essa é a base primordial da diferenciação entre eu e não-eu. Em Winnicott, porém, essa força vital é identificada com o elemento agressivo inerente à busca pela satisfação. Há, portanto, um componente destrutivo no impulso que cria a realidade, suposição que não se coaduna com algumas vertentes do romantismo. De qualquer modo, o pensamento de Winnicott certamente carrega a crença de que o ambiente não faz a criança, mas possibilita a ela concretizar seu potencial e, tanto para ele quanto para Bérghson, a aposta nesse potencial criativo implicará que o bebê se tornará algo que está fora do controle de qualquer um (Winnicott, 1988/1990).

Tudo isso significa que os processos vitais da criança constituem um *vir-a-ser*, uma espécie de plano para a existência, e que a mãe capaz de se dedicar, por um período, a essa tarefa natural é capaz de proteger o *vir-a-ser* de seu bebê. Na década de sessenta, diversos artigos detalharão a transformação de um potencial herdado em continuidade do ser a partir de um ambiente de holding. Com isso, será dada uma grande atenção às rupturas desse processo, que exigirão do bebê uma *reação*, a qual aborta e aniquila o sentimento de continuidade do ser. A principal função do ambiente de holding será a de reduzir ao mínimo possível as invasões às quais o bebê deverá reagir.

Sobre isso, Winnicott diversas vezes ressalta que são as reações à intrusão, e não a intrusão em si, o que interrompe o continuar a ser do bebê. A base para o estabelecimento de um ego saudável será um suficiente continuar a ser não interrompido por reações à intrusão. Esse ego inicial tem uma constituição silenciosa, baseada nas recuperações repetidas das ameaças de aniquilação que não chegam a se cumprir. Por

isso Winnicott dirá, em 1962, que o início do ego equivale a uma soma de começos (Winnicott, 1962/1983).

É importante chamar a atenção para o fato de que tanto a constituição saudável do ego quanto a sua distorção dependem do estabelecimento de um *padrão*. Reações repetidas à intrusão produzem uma distorção do self, da mesma maneira que a recuperação repetida de ameaças de aniquilação que não chegam a se cumprir fornecem a base para a saúde. O bebê, portanto, não é um ser tão fragilmente submetido às eventualidades. Ele possui uma tolerância em relação às falhas ambientais, que, na saúde, tende a ampliar-se com o tempo.

Se o bebê deve ser o mínimo possível perturbado por intrusões, e se a unidade do período estudado é o par mãe-bebê, e não apenas a criança, temos que a tarefa da mãe nesse período estará sendo tão melhor desempenhada quanto menos a criança puder se conscientizar de seu trabalho. Pobres mães que tem de se dedicar plenamente, sem o mínimo de reconhecimento! De fato, assim se caracteriza, para Winnicott, sua tarefa inicial: “O que a mãe faz bem não será jamais apreendido pelo bebê nesse estágio (Winnicott, 1956/2000, p. 403)”. E se querem um bebê saudável, elas devem cuidar para que, no início, esse “reconhecimento” seja o menor possível. A mãe suficientemente boa admitirá, primeiramente através de cuidados físicos, que seu bebê tenha uma ilusão de onipotência, graças à qual ele não irá registrar os momentos em que ela ativamente se adapta às suas necessidades egóicas, satisfazendo-as.

Esse tema será diretamente abordado por Winnicott num trabalho de 1963, intitulado “Da Dependência à Independência no Desenvolvimento do Indivíduo”. Ali, ele afirma que o estágio de “dependência absoluta”, correspondente ao período que estamos considerando, caracteriza-se pelo fato de essa própria dependência estar além da capacidade de percepção do lactente. Existirá, porém, uma desadaptação gradativa da

mãe, que é natural e saudável, pela qual o bebê começará a tomar conhecimento de sua própria dependência. Esse é o estágio de “dependência relativa”, que o autor descreverá como um “estágio de adaptação a uma falha gradual dessa mesma adaptação (Winnicott, 1963/1983, p. 83)”. Diz Winnicott que quando a mãe se afasta por um tempo superior à capacidade do bebê de crer em sua sobrevivência, aparece ansiedade, e esse é o primeiro sinal que a criança percebe. Essa ansiedade, seguida pelo retorno da mãe, introduz um início de diferenciação na vida do bebê que, de maneira ainda rudimentar, passa a reconhecer sua necessidade daquela figura.

Aqui, porém, temos de começar a considerar esse processo nos termos de uma outra noção lançada por Winnicott, a de *integração*. Essa noção significará, ela própria, um processo com diferentes facetas. Entre elas, destacamos como de fundamental importância o entendimento da integração, acima de tudo, em termos *corporais* e *espaço-temporais*. No texto de 1945, que estamos utilizando aqui como uma espécie de guia para a nossa exposição, o “chocante” pediatra afirma que:

[...] não se pode dizer que o bebê esteja consciente desde o início de que, enquanto sente isto e aquilo, deitado no berço ou apreciando a estimulação de sua pele no banho, ele é o mesmo que ainda há pouco berrava por satisfação imediata [...] WINNICOTT (1945/2000, p. 226)

Isto significa que o bebê muito novo provavelmente ainda não experiencia a si-mesmo como uma unidade, nem em termos corporais, nem espaço-temporais. Tanto ele não tem noção de seus contornos corporais quanto não construiu ainda uma noção de *seqüência*

e nem, portanto, de *permanência* que o permitam situar a si-mesmo⁷ num antes e depois. Nesse ponto, é fundamental perceber a indissociação de uma coisa em relação à outra.

A integração é entendida por Winnicott como um trabalho que se inicia imediatamente após o nascimento. Para que ela se dê, dois conjuntos de experiências precisam estar presentes: de um lado, o cuidado provido por alguém que mantenha a criança aquecida, a segure, dê banho e a chame pelo nome; de outro, as próprias experiências instintivas, que tendem a “aglutinar a personalidade a partir de dentro (Winnicott, 1945/2000, p. 224)”.

No entanto, os instintos só irão favorecer a integração se este apoio por parte do ambiente for bastante adequado. Do contrário, os impulsos instintivos terão um efeito adverso sobre a organização do ego, pois, se não forem ainda sentidos como internos, eles podem ser traumáticos. O ego é a parte da personalidade responsável pelo processo de integração e é, ao mesmo tempo, o seu resultado. Segundo Abram (2000), poderia ser útil e mais exato dizer que com o termo “ego” Winnicott está, na verdade, definindo um aspecto do self auxiliar à função específica de integração. Isto nos remete a uma discussão relevante para a qual vale a pena abrir um parêntese.

Em seus escritos, Winnicott diversas vezes confere significados distintos aos termos “ego” e “self”. Esta distinção, porém, nem sempre fica suficientemente clara ao longo de sua obra e não são raros os momentos em que os dois termos parecem estar sendo usados como sinônimos. Abram nos diz que, conceitualmente, o self se apresenta como uma descrição psicológica de como o indivíduo se sente subjetivamente, principalmente na acepção do “sentir-se real”, e é isso que fará do indivíduo ele próprio.

⁷ No próprio termo “si-mesmo”, tradução mais corrente de himself, o componente “mesmo” já é um indicativo de continuidade e permanência. Isto em si já sugere que o “eu” é uma noção cuja constituição dependerá do estabelecimento de uma noção de tempo, da qual não se pode supor a existência num recém nascido.

Já em termos do desenvolvimento, o self se origina como um *potencial* que, num ambiente suficientemente bom, poderá se desdobrar em um *self total*, com a capacidade de distinguir entre eu e não eu.

Por vezes, o self potencial é situado por Winnicott antes mesmo do nascimento. Seu desdobramento será garantido desde que a experiência de continuidade do ser seja possibilitada. Já em relação ao ego, é interessante examinar uma observação feita por ele em 1962:

A primeira questão que é formulada e respeito daquilo que é rotulado como ego é a seguinte: existe um ego desde o início? A resposta a essa pergunta é que o início está onde tem início o ego. WINNICOTT (1962, citado por Abram, 2000, p. 222)

Não há início do ego. Só há início quando há um ego. Novamente, isso indica que o ego é a parte da personalidade responsável pela integração das experiências no tempo. Ao mesmo tempo, ele paradoxalmente nasce e se transforma em uma unidade a partir desse processo de integração que, segundo Winnicott, inicia-se logo no começo da vida. Por isso é que parece útil pensar nele como uma *função*, mais do que como uma instância. Nesse sentido também é que Abram sugere o entendimento dos termos ego, self e psique (do qual trataremos em breve) como noções que implicam diferentes abordagens sobre a realidade e a função interna.

Em “Distorção do Ego em Termos de Falso e Verdadeiro Self”, de 1960, Winnicott afirma a possibilidade da existência de um self verdadeiro nos estágios anteriores ao surgimento de uma realidade interna na criança. Com relação à prática psicanalítica, ele diversas vezes defende que o analista deve *estar com* o paciente aberto à aceitação do *nonsense*, e que deve ser oferecida a este a possibilidade de um estado de

repouso, a partir do qual poderá surgir uma abrangência criativa. Nessas duas coisas, temos algo que, em nosso entendimento, converte-se numa distinção teórica significativa entre o ego e o self, além de uma sutileza que salienta um aspecto importante do pensamento winnicottiano.

O ego é a parte da personalidade que tende, sob condições favoráveis, a integrar-se em uma unidade. A idéia de self, diferentemente, reforça a possibilidade de uma *existência real ainda (ou novamente) no estado não integrado*. O self é uma noção que admite a possibilidade da existência, de uma experiência e de um relaxamento mesmo em uma não-unidade, desde que o processo em curso não sofra demasiadas rupturas, o que pode ser pensado tanto no contexto do desenvolvimento inicial quanto no de uma análise, na idade que for. Contudo, o enriquecimento e o desdobramento do self dependem de uma organização da experiência, o que implica que tal função seja assumida por alguma de suas partes. Nesse sentido, o ego pode se apresentar como uma parte do self.

Pensamos que isso representa mais do que uma simples diferenciação conceitual. Essa caracterização revela uma preocupação, constante em Winnicott, em salientar a distinção entre *níveis da experiência* que, no entanto, jamais serão totalmente discerníveis. Essa característica do seu pensamento aponta para a existência de uma *simultaneidade original* da experiência de estar unido e fragmentado, “junto” e “espalhado”, cuja consideração é fundamental para que se possa compreender a variedade das formas do existir humano que, no entanto, não está necessariamente aprisionado em nenhuma delas, podendo por todas transitar. Lembremos mais uma vez a citação de Ogden:

Há longos períodos de tempo na vida normal de um bebê em que ele não se importa de ser vários pedaços ou um único ser, ou se vive no rosto da mãe ou em seu próprio corpo, contanto que, de tempos em tempos, fique coeso e sinta algo. WINNICOTT (1945, citado por Ogden, 2002, p. 743)

Posso ser um indivíduo saudável, ter um ego bem constituído, sentir-me inteiro e o mesmo ao longo do tempo e, mesmo assim, repousar num estado em que, por um momento, me “desfaço”. Posso também ter dessa experiência um verdadeiro pavor, e fazer de minha mente um “aparelho” que durante toda a minha vida ficará empenhado em me livrar dela. De qualquer modo, num caso ou em outro, a experiência da simultaneidade original estará presente e me acompanhará por toda a minha existência. Mais adiante, ao longo da pesquisa, retornaremos a esses aspectos ao tratar da transicionalidade, da universalidade do brincar e da experiência cultural. Por hora, buscamos mostrar apenas que, se ao longo de toda a sua obra, Winnicott jamais realizou uma diferenciação nítida entre as duas noções que estamos abordando, isto significa antes uma decorrência teórica de sua concepção do humano do que uma falta de cuidado para com a construção dessa mesma teoria. A falta de contornos que distingam claramente o ego e o self revela uma parte fundamental de suas características, ao mesmo tempo em que sua fusão significaria a eliminação do que pode haver de mais importante nas contribuições do autor.

Para que isso possa ser mais bem compreendido, será necessário avançar mais um nível na complexidade do processo que, muito brevemente, buscamos descrever. Ser um e o mesmo ao longo do tempo ainda não garante que o bebê tenha o sentimento de estar dentro do próprio corpo e de existir *como uma pessoa*. O processo pelo qual a criança adquire essa capacidade será denominado por Winnicott de *personalização*. A

continuidade do sentimento de ser, que aos poucos ampliará a confiança no sentimento de ser *real*, fornecerá as bases para o “*eu sou*”. Isso novamente será uma decorrência de um cuidado suficientemente bom e da experiência de estar sendo chamado pelo nome. A partir de agora, o interior adquiriu o significado de “eu”, e o exterior de “não eu”. Isso faz com que passe a existir um lugar em que se podem estocar as coisas obtidas nas experiências com o mundo externo.

À possibilidade de ver-se como uma pessoa, segue-se o início da capacidade de se colocar no lugar da mãe, o que, segundo Winnicott, produzirá um grande alívio para a dor causada pela perda da onipotência. Há algo equivalente a um eu na mãe (Winnicott, 1963/1983). Isso é o cerne da entrada no estágio de dependência relativa. Sendo capaz de um início de identificação com os pais, a criança começa a “permitir” que os acontecimentos ocorram fora de seu controle e a se dar conta de sua própria dependência. Nessa mesma medida é que se desenvolverá o que será entendido por Winnicott como uma *capacidade para se preocupar*, a qual envolve a percepção de que tanto os estados excitados quanto os tranqüilos constituem uma relação total com uma única mãe-pessoa.

A concepção do estágio de *concern* corresponde à apropriação winnicottiana do conceito de posição depressiva, de Melanie Klein. Para Winnicott, essa evolução é caracterizada pelo reconhecimento da agressividade e da eventual destrutividade inerentes ao amor instintivo. Isso irá produzir culpa, a qual poderá ser suportável a partir do êxito repetitivo das experiências de reparação e restituição. Nesse ponto, há uma semelhança quase total com a descrição Kleiniana. Entretanto, o que Winnicott parece marcar mais do que Klein é o fato de que tudo isso seja uma *decorrência* da possibilidade de integrar os estados tranqüilos e excitados, graças ao estabelecimento de

um status de unidade e permanência, e de que a culpa advém do reconhecimento de uma agressividade que é *inerente* ao amor primitivo, fato que a diferencia do ódio.

Do nosso ponto de vista, porém, o mais interessante nisso tudo é que, ao discutir tais aquisições do desenvolvimento, estamos tratando da correlação entre dois pólos de um processo, sendo que jamais poderemos assumir a precedência de um em relação ao outro. Trata-se, se assim se quiser chamar, de um processo dialético: de um lado, caminhamos para a compreensão do self como algo que tem dimensões limitadas; de outro, para o sentimento de que o objeto externo ao self, no caso, a mãe, é uma coisa inteira. A impressão que temos, para a qual Winnicott fortemente nos conduz, é a de que uma coisa é decorrência da outra; de que o fortalecimento de um dos pólos é também o do outro e de que, na verdade, ambos os lados dessa questão correspondem a diferentes facetas de um mesmo acontecimento. Por mais que ele saliente um ou outro aspecto de acordo com o tema proposto para esta ou aquela exposição, estará sempre atento às implicações que aquilo terá “do outro lado”. À personalização (pólo do eu), corresponde o desenvolvimento da capacidade para se preocupar (pólo do objeto), porque aquela implica o início do reconhecimento de um “eu” no outro. Ao reconhecimento da própria dependência em relação a uma figura exterior (pólo do objeto), corresponde a suspensão de um controle mágico do mundo (pólo do eu), o que, sem dúvida, produzirá um grande alívio para o medo da destruição sem freios. E o que tudo isso implica em termos psicopatológicos? Que, provavelmente, a marca deixada em um dos “lados” trará conseqüências para o outro. Dito de outro modo, e de maneira simplificada: a uma mãe terrificante corresponderá, possivelmente, um conceito de si totalmente negativo; ou ainda, a uma noção de eu “estragado” corresponderá um mundo povoado por objetos maus. Por isso Winnicott afirma, em 1936, que a incapacidade do bebê em confiar no alimento irá implicar numa dificuldade em acreditar na bondade própria e alheia. É

preciso admitir que, para a subjetividade humana, estar no inferno equivalerá muitas vezes a ser a própria besta.

Como dissemos, esse “eu” será considerado, por Winnicott, um conceito cuja aquisição é inseparável do sentimento de existir como pessoa - o que de novo nos remete à impossibilidade de separar o ego do self. A esse respeito, Abram nos traz um esclarecimento, feito por Bruno Bettelheim, acerca do uso do termo “ego” pela psicanálise, cuja consideração nos parece fundamental neste momento. Bettelheim critica a tradução do “*das Ich*” alemão para o “*ego*” latino que, em vez disso, poderia ser traduzido para o inglês “*Me*” ou “*I*”. Ele acredita que o emprego, por James Strachey, do termo latino em lugar do inglês deveu-se ao desejo de medicalização da psicanálise, o que, para ele, significa um preço muito alto a ser pago. Bettelheim entende que essa tradução desconsidera intenções fundamentais da escolha do “*das Ich*” feita por Freud. Diz ele:

Escrever ou falar sobre o *I* faz com que nos voltemos para nós mesmos introspectivamente. Em contrapartida, um “ego” que emprega mecanismos bem definidos, tais como o deslocamento e a projeção, a fim de alcançar seus propósitos em uma luta travada contra o “id”, é algo que deve ser examinado a partir do exterior, ao observarmos outras pessoas. Com essa inapropriada – esta é minha resposta emocional – e equivocada tradução, uma psicologia introspectiva pode ser confundida com uma psicologia comportamentalista que vê as coisas a partir do exterior. BETTELHEIM (1983, citado por Abram, 2000, p. 236)

Isso em si já é tremendamente esclarecedor de que a existência do “ego” é inseparável do sentimento de existir como pessoa, suposição que, pelo argumento de Bettelheim, podemos entender que já estava em Freud. Depois desse esclarecimento, a relação se torna óbvia. Vale lembrar, contudo, que Winnicott tendia a fazer uso de muitos termos psicanalíticos sem uma referência estrita a seu significado original, e quanto a isso a palavra “ego” não se constitui numa exceção.

Contudo, Winnicott afirma que se queremos admitir que um novo ser humano começou a adquirir experiências que podem ser consideradas pessoais, devem ser pressupostos os rudimentos do que denominou de *elaboração imaginativa do funcionamento corporal*. Além do funcionamento fisiológico, com suas funções de incorporação e expulsão, o esquema corporal, com seus aspectos temporal e espacial, fornece um valioso exemplo do diagrama que o indivíduo possui de si mesmo (Winnicott, 1949/2000).

Winnicott afirma que o meio ambiente inicial adequado para o bebê é físico, com o bebê no útero ou no colo, sendo atendido por outras pessoas. Apenas gradativamente é que esse ambiente poderá ser percebido como possuidor de características que exigirão termos descritivos tais como emocional, psicológico ou social. (Ibidem) Ou seja, somente a partir desses cuidados físicos e da elaboração imaginativa do funcionamento corporal é que se começará a constituir algo que poderemos chamar de *psique*. A inter-relação entre a psique e o soma é o ponto central a partir do qual o sentimento de self⁸ poderá se desenvolver. (Abram, 2000) A saúde supõe que um sentimento de self é parte do corpo ou, ao contrário, que sentir-se como um corpo é parte de um sentimento de self.

⁸ Talvez, “sentimento de self” seja uma redundância, já que o self é muitas vezes definido como o próprio sentimento de ser e como a experiência de continuidade desse sentimento. Em todo caso, essa expressão é recorrente nas traduções de Winnicott para o português e parece esclarecedora do que buscamos expor no momento.

Todavia há um outro fator, cuja consideração será fundamental em nosso recorte, responsável pelo surgimento da psique. A atividade mental ou psicológica surge no bebê como uma espécie de mecanismo regulador que busca *compensar* as falhas do ambiente. É por isso que a mãe não precisa ser perfeita, mas apenas *suficientemente boa*. A atividade mental do bebê transforma o seu relativo fracasso de adaptação em um sucesso adaptativo. O que livra a mãe da necessidade de ser perfeita é a compreensão do bebê (Winnicott, 1949/2000). As falhas são, portanto, fundamentais para que a mente passe a existir. A adaptação ativa da mãe é crucial, mas Winnicott também reconhece como um atributo da função materna o fornecimento de um fracasso gradual da adaptação *de acordo* com a habilidade crescente de cada bebê de compensar o fracasso relativo através da atividade mental ou compreensão.

Isso revela uma outra sutileza da teoria winnicottiana cujo entendimento nos parece essencial: *dependência não é sinônimo de passividade*. A dependência é um fato, dado que se não houver alguém que cuide do bebê e o alimente, ele morrerá. No entanto, isso não o libera de um trabalho constante, proporcional a seus recursos do momento, que o permita organizar para si mesmo os elementos ambientais em seu redor.

Winnicott se mostra tão crente desse fato, que chega a arriscar o seguinte palpite:

Seria talvez possível demonstrar que as mães são liberadas lentamente por bebês nos quais será encontrado um QI baixo, e por outro lado os bebês possuidores de um tecido cerebral excepcionalmente bom, que eventualmente dará um QI alto, liberam suas mães mais cedo.
WINNICOTT (1949/2000, p. 335)

Pensamos que essa seja uma afirmação bastante controversa, que levanta questões principalmente sobre a viabilidade do uso do conceito de Q. I. no tocante às habilidades intelectuais de um bebê. Contudo, cremos que ela é digna de nota por deixar claro que, na teoria winnicottiana, o “desenvolvimento emocional primitivo” não pode ser entendido apenas em termos “emocionais”, mas precisa, como defendemos, ser considerado também em suas demais perspectivas, como a cognitiva.

Mas o que permite uma adaptação saudável ao ambiente também esclarece a natureza das distorções que poderão surgir no desenvolvimento primitivo. Determinados tipos de fracasso materno podem produzir uma hiperatividade do funcionamento mental, o que pode fazer com que a mente, entendida por Winnicott como uma parte especializada da porção psíquica do psique-soma, se “descole” deste último. O aumento excessivo da atividade mental *reativa* a uma maternagem inconstante pode produzir uma oposição entre mente e psique-soma. De acordo com o autor, isso possibilitará o surgimento de uma variedade de transtornos psicossomáticos, e não só isso. A grande questão envolvida nessa espécie de funcionamento mental é que o indivíduo assume para si mesmo uma função que, no início, deve ser do ambiente. O bebê tem de, por assim dizer, se transformar em seu próprio cuidador. Sua mente, ou seu intelecto rudimentar, usurpa as funções da mãe insuficiente para se transformar nela própria. Isso pode se dar em infinitos níveis de intensidade, e pode produzir uma variedade de danos à saúde, desde uma deficiência mental não orgânica até uma defesa moderada de intelectualização, a partir da qual tudo precisará ser minuciosamente calculado antes que qualquer passo seja dado na vida.

A concepção de um ambiente invasor que levaria a criança a organizar, a partir de seu próprio ego, uma espécie de entidade artificial para cuidar de si própria, terá inúmeros desdobramentos na teoria winnicottiana sobre o desenvolvimento e a clínica.

Uma “distorção do ego em termos de verdadeiro e falso self”, título do artigo de 1960, não tem como implicação apenas o surgimento de uma série de sintomas e de uma variedade de patologias. O que Winnicott por vezes ressalta como sua principal consequência é uma *sensação de vazio e de não existência*, que levará o sujeito a passar sua vida em busca de uma maneira de fazer eclodir seu verdadeiro self, sobrepujado pelo falso. Em termos diagnósticos, o sentimento será, nesse caso, excepcionalmente importante, porque pode estar presente em pessoas que, no meio social, aparentam uma saúde perfeita e um sentimento pleno de satisfação e de realização pessoal. Muitas delas, no entanto, pondera Winnicott, são pessoas que, quanto mais bem sucedidas, mais falsas e impostoras se sentem.

O conceito de falso self é um dos que nos faz entrever com maior clareza a noção winnicottiana de *adaptação*. À parte as consequências desastrosas que podem advir da organização de um falso self que quase não dê espaço ao verdadeiro, há que se considerar sua acepção também positiva no sentido de possibilitar a preservação do indivíduo a despeito de condições ambientais anormais. No pensamento de Winnicott, o conceito de personalidade estará intimamente relacionado ao grau de complexidade ou de sofisticação (como ele por vezes denomina) da organização defensiva que se configura frente ao medo do retorno de ansiedades, muitas vezes inimagináveis, provocadas pela instabilidade do ambiente original. Por isso é que se verificam, segundo ele, graus enormemente variáveis para o estabelecimento de um falso self, e que dizer apenas que alguém é um falso self, como por vezes se ouve, não esclarece quase nada acerca da personalidade referida.

Uma adaptação perfeita por parte do ambiente estará ocorrendo quando o encontro que nela resulta envolver uma sintonia do par mãe/bebê. Esse encontro será validado pelo acolhimento realizado pela mãe do *gesto espontâneo* de seu filho, que

nada mais é do que o self verdadeiro em ação. É por esse motivo que Winnicott tantas vezes nos chama a atenção para o fato de que essa adaptação não equivale, no início, apenas à satisfação pulsional. Se o bebê não fizer a sua parte na obtenção dessa satisfação, isto é, se ela não possibilitar uma fusão dos elementos eróticos e motores através de uma confirmação do sentimento de onipotência, o bebê se sentirá iludido pelo desaparecimento da tensão pulsional. Somente o self verdadeiro, que é o gesto espontâneo, pode ser criativo e por isso mesmo se sentir real. Uma alimentação regular, por exemplo, de forma alguma garantirá um crescimento saudável se a mãe não puder amar e, com base nisso, se *identificar* com seu bebê. É essa identificação que possibilitará a ela apresentar o mundo ao seu bebê no momento mesmo que ele o esteja alucinando. A criança está ali para encontrar e o mundo para ser encontrado, porque a mãe é capaz de reconhecer através de uma identificação profunda as necessidades de seu bebê. A mãe que não é suficientemente boa substitui o gesto do bebê pelo seu próprio, com o que invade a área de onipotência que deve ser garantida a ele, obrigando-o a uma aceitação desse gesto a partir de uma atitude de *submissão*.

Tudo isso será, para Winnicott, um modelo de compreensão do trabalho analítico. Oferecer um alimento que apenas impeça a criança de morrer desnutrida equivalerá, no contexto da análise, a produzir interpretações antecipadas que, independente de serem verdadeiras, frustram a criatividade do paciente/bebê que ainda não estava pronto para recebê-las. Com isso, ele perde a sensação de tê-las encontrado, bem como a possibilidade de com elas dar um passo à frente em direção à saúde.

A partir daqui, vemo-nos diante de uma dificuldade com relação aos objetivos que, páginas atrás, nos propusemos a cumprir. Cremos que, com o que foi exposto até agora, já percorremos uma parte importante do que, no âmbito das principais

contribuições de Winnicott, podem ser consideradas as condições necessárias para um desenvolvimento saudável, assim como alguns dos riscos envolvidos nesse percurso.

Mas o que poderia ser dito agora em termos das metas finais do desenvolvimento? O que podemos dizer, a partir de um olhar winnicottiano, acerca do sentido do termo maturidade, cuja concepção, em seu pensamento, é indissociável daquela sobre a saúde?

Sabemos que as principais contribuições do psicanalista inglês para o campo das teorias sobre o desenvolvimento humano se referem justamente ao desenvolvimento primitivo, anterior ao momento em que, segundo ele, já podemos nos considerar diante de uma pessoa inteira, com todos os atributos que essa denominação deve receber. Com relação às aquisições subseqüentes, ele nos remeterá, diversas vezes, em *Natureza Humana*, à leitura de Freud. A partir daí, e paralelamente às suas formulações teóricas, Winnicott se mostrará quase que totalmente de acordo com a chamada teoria do desenvolvimento psicosssexual:

Se escolhi examinar crescimento em termos de dependência, mudando gradualmente no sentido da independência, se concordará, espero, que isto não invalida de modo algum a conceituação que possa ser feita sobre o crescimento em termos de zonas erógenas ou de relações objetais. WINNICOTT (1963/1983, p. 79)

Tal fato, porém, não impede que inúmeras mudanças sejam sugeridas, por exemplo, no campo da técnica.

Contudo, nossa dificuldade surge ao perceber o que, para além de Freud, nos obriga, dentro de uma perspectiva winnicottiana, a reconhecer a total impossibilidade em distinguir as metas “finais” do desenvolvimento daquelas consideradas primordiais.

Tratamos, neste momento, de um autor para quem o desenvolvimento é entendido como um trabalho em que “as tarefas primitivas jamais são completadas (Winnicott, 1988/1990, p. 52)”. Ora, o que é a noção de transicionalidade, cerne do pensamento winnicottiano, se não a formulação conceitual dessa idéia? A transicionalidade é a organização, em nível conceitual, da crença profunda de Winnicott de que *o ser humano é um ser para quem a tarefa primordial de diferenciação entre o dentro e o fora jamais estará concluída.*

A expressão “fenômenos transicionais” foi por Winnicott introduzida em 1951, com o intuito de designar o que ele chamou de uma “área intermediária da experiência”, situada *entre* a atividade de ilusão da criatividade primária e a percepção objetiva baseada no teste de realidade; entre a não consciência primária da dívida para com o ambiente e o reconhecimento dessa dívida. Ou seja, Winnicott opõe a criatividade primária ao teste de realidade como dois extremos que apenas delimitam “o lugar em que vivemos”, mas não como universos claramente separados que permitam uma distinção totalmente nítida entre o interno e o externo. Esse é um assunto ao qual retornaremos ao longo deste trabalho. No entanto, já é importante ressaltar que, segundo Winnicott, essa é uma área que deverá ser garantida ao ser humano como um

[...] lugar de descanso para o indivíduo *permanentemente* engajado na tarefa humana de manter as realidades interna e externa separadas, e ao mesmo tempo inter-relacionadas. WINNICOTT (1951/2000, p. 318, grifo nosso)

Além de reconhecer a existência de uma área intermediária da experiência ao longo de toda a vida, Winnicott é um teórico que defende a idéia de que as “tarefas primitivas” podem ser realizadas e perdidas, realizadas e perdidas de novo. Isso não

exclui, absolutamente, que a conquista da saúde dependa do atravessamento satisfatório de uma seqüência de fases, o que significa que ela não existirá quando esse percurso estiver bloqueado. Porém, como o conceito de transicionalidade não permite duvidar, o “não-acabamento” é entendido como uma das características definidoras do ser humano. O ser humano é eterno devir, e nenhum critério certifica a conclusão de seu “plano para a existência”. Nem mesmo a morte pode, em si mesma, ser considerada um atestado dessa conclusão, já que alguém pode morrer sem jamais ter “acontecido”, isto é, com a sensação de jamais ter existido verdadeiramente. Parte do que justifica tais afirmações se refere justamente à indissociação do indivíduo em relação ao seu meio, o que nada mais é do que uma forma alternativa de descrever a eterna incompletude da distinção entre o dentro e o fora, a qual terá decorrências diretas para uma teoria sobre as psicopatologias.

Pensemos na seguinte metáfora: o “bebê winnicottiano” é um ser que nasce sobre uma corda bamba. No começo, ele está sempre na iminência de angústias impensáveis, e a possibilidade da queda é altíssima se a adaptação ativa por parte do meio não for quase perfeita. Gradativamente, e à medida que tudo vai bem, a superfície sobre a qual ele se apóia alarga-se mais e mais, a possibilidade de queda diminui, e a necessidade de uma adaptação ativa por parte do ambiente também. Contudo, este bebê, que no início é totalmente dependente, passa em seguida para um estágio de dependência relativa, e segue daí *rumo à independência*. Aí está a questão. O máximo que ele poderá conseguir será justamente isso: um caminho *rumo à independência*, a qual nunca será tão absoluta quanto a dependência inicial, o que implica que a possibilidade de uma queda jamais estará excluída. Em meio a uma situação muito adversa, qualquer pessoa poderá enlouquecer, por mais saudável que tenha sido o seu desenvolvimento até então. Enlouquecer pode significar desintegração,

despersonalização, ou seja, a perda mesmo das aquisições mais primordiais de um desenvolvimento sadio, as quais eram até então dadas como certas. Diz Winnicott em 1971: “É importante para nós que *não* encontremos clinicamente *qualquer linha nítida* entre a saúde e o estado esquizóide, ou mesmo entre a saúde e a esquizofrenia plenamente desenvolvida (Winnicott, 1971/1975, p. 96, grifos do autor)”.

Creemos que isso diferencia a concepção winnicottiana sobre as psicopatologias, por exemplo, de um estruturalismo stricto-sensu. Winnicott vê com suspeita qualquer teoria da esquizofrenia que divorcie o sujeito dos problemas do “viver usual” (Winnicott, 1971/1975, p. 97) e das proposições universais do desenvolvimento individual em determinado meio. Ele reconhece a importância vital da provisão ambiental especialmente no início, mas não apenas. Por isso, efetua um estudo especial do meio ambiente propício em termos humanos e em termos de crescimento humano, na medida em que a dependência, que não está restrita ao bebê, possui significado.

Indivíduo e meio se colocam, para Winnicott, em uma relação de interdependência. Um ambiente doente contribui para o adoecimento do sujeito que nele se desenvolve, assim como um sujeito doente pode contribuir para o adoecimento de seu meio. Essa é, inclusive, uma noção curiosa, frequentemente presente no pensamento do autor: a de ambiente doente. Ela nos ajuda a compreender um dos motivos pelos quais, para ele, um conceito como o de esquizofrenia não cabe dentro de uma estrutura abstrata. Essa estrutura jamais estará dissociada do ambiente ao longo de toda vida e, por não estar dissociada, não pode ser “abstraída” para ser situada unicamente no sujeito.

Nada existe, porém, sem uma contrapartida e, no pensamento winnicottiano, a encontraremos sempre que olharmos com cuidado. Tal concepção da saúde e do desenvolvimento como dotados de uma mobilidade intrínseca, que admite intermináveis

idas e vindas, conquistas e perdas, se faz valer, por assim dizer, tanto para o bem quanto para o mal. Tudo o que amplia um campo de possibilidades traz também novos riscos, e vice-versa. Uma fase já ultrapassada pode retornar em condições adversas, da mesma maneira que a *regressão* pode possibilitar um restabelecimento da saúde.

Aí está, possivelmente, uma das idéias mais debatidas dentre as que se apresentam no pensamento de Winnicott. Cremos que a noção de regressão à dependência seja frequentemente deturpada por leitores que a equivalem à busca por uma infantilização do paciente, e à colocação do analista num lugar em que assumiria uma função de maternagem “sentimentalóide”, tornando-se responsável por “carregar o paciente no colo”.

Tais foram as acusações tantas vezes lançadas sobre a figura de Sandor Ferenczi, sem dúvida um dos mais versáteis e polêmicos dentre os contemporâneos de Freud nas aventuras desbravadoras da, então, recente disciplina conhecida como psicanálise. É a ele que Figueiredo (2002) atribui o pioneirismo em relação à acepção positiva dessa noção que muitos acreditam, erroneamente, ter sido inaugurada pelo pensamento de Winnicott.

Num artigo de 2002, Figueiredo defende a inserção de Winnicott no que chama de uma *tradição clínica* Ferencziana. Esse conceito incluiria tanto uma certa orientação de pensamento teórico (psicopatológico e metapsicológico) como um estilo. Para os nossos propósitos, não caberia aqui entrar em detalhes sobre como se teria dado essa transmissão. A esse respeito Figueiredo aponta duas possibilidades básicas, tendo em vista a ausência de alusões a Ferenczi na obra de Winnicott. Ou bem se deve supor uma transmissão a distância, com a provável mediação de Balint, ou se trata de uma afinidade eletiva entre os autores, com a redescoberta por Winnicott de uma tradição ferencziana relativamente perdida e encoberta. Nos dois casos, deve-se abrir mão da

suposição simplista de uma influência direta. Seja como for, parece certo que, mesmo em se tratando de uma “redescoberta” por conta própria, forma-se a partir de Winnicott uma tradição que remonta a Ferenczi.

Segundo Figueiredo, a trilha teórica e metapsicológica aberta por Ferenczi será explorada e desenvolvida por Winnicott a partir da década de cinquenta até a sua morte. Nessa trilha, a compreensão dos processos regressivos não apontará para a morte e o nível zero de tensão, à la Freud, e menos ainda para uma destrutividade congênita, à la Klein. O conceito de regressão à dependência surgirá em Winnicott como uma oposição conceitual à idéia de regressão a pontos de fixação. Na verdade, Figueiredo compreende a fase de dependência absoluta postulada por ele como “uma reinterpretação do narcisismo primário freudiano a partir da crença ferencziana em uma origem da vida no seio líquido e indiferenciado da mãe e do ambiente (Figueiredo, 2002, p. 923)”.

O autor do referido artigo nos conta que em textos como *Thalassa*, de 1924, e *Diário Clínico*, de 1932, Ferenczi já trata das formas sucessivas e dos fracassos da onipotência primária infantil até uma superação da mesma, a qual seria sempre incompleta, não definitiva e, portanto, sujeita a “recaídas”. O contemporâneo de Freud entendia a regressão de uma maneira que se percebe antecipar a noção winnicottiana de regressão à dependência, pois o “retorno” de que trata, concebido inicialmente como uma tendência à inércia depois chamada de “pulsão de repouso”, será mais tarde entendido como uma volta a formas de vida e de ligação muito primitivas e radicais.

A idéia de regressão comparece, em meio à obra de Ferenczi, extremamente ligada às experiências traumáticas, embora, segundo Figueiredo, uma teoria do trauma que o relacione diretamente à regressão não tenha sido plenamente desenvolvida pelo autor, tendo se mantido em estado latente. Para Ferenczi, os traumas – choques inesperados que geram rupturas no ego – exigem, para a sua “liquidação”, a renovação

de experiências vitalizantes a serem procuradas no plano de um ambiente primário. Tal regressão seria um movimento de retorno ao ambiente “líquido” de indiferenciação em que a vida surgiu. Os traumas se tornam patogênicos quando não há regressão possível.

Tanto para Ferenczi quanto para Winnicott, a idéia de regressão está ligada, não a uma infantilização, mas à capacidade em reconhecer numa defesa de encapsulamento narcísico, que deixa o indivíduo petrificado e desconectado das relações, a possibilidade adormecida e mortificada, mas ainda viva, de um retorno à vida pela via regressiva da entrega vulnerável a um ambiente empático. Nesse âmbito, a principal contribuição winnicottiana talvez tenha sido a de reforçar a sugestão de uma espera paciente, tolerante e silenciosa do analista, amparada na crença, comum a Ferenczi, de que a vida subsiste e de que no mais recôndido retraimento pode se operar a regressão mais profunda no reencontro de uma força vital. Há, portanto, em ambos os autores, a suposição de uma “dialética vital (Figueiredo, 2002, p. 917)” em que as regressões espontâneas e oportunas são possíveis.

Ocupamos algumas linhas com uma discussão sobre a noção de regressão, justamente por verificar nessa “dialética vital” uma das características fundamentais da concepção winnicottiana sobre o desenvolvimento, ligada diretamente à assunção de uma certa postura clínica e a uma determinada teoria sobre as psicopatologias. Mas, se, de acordo com essa mesma concepção, a função desempenhada pelo ambiente em relação ao desenvolvimento jamais estará concluída, e se, “na verdade, [como o próprio conceito de regressão parece enfatizar] a criança está o tempo todo em todos os estágios (Winnicott, 1988/1990, p. 52)”, quais os critérios que nos permitem considerar uma personalidade como saudável, e como tendo alcançado a maturidade?

Em primeiro lugar, é preciso compreender que o não-acabamento inerente à existência humana e a “dialética vital” que jamais elimina do adulto a criança, não

significam uma prisão a modelos de funcionamento nunca superáveis. Textos como “Medo do Colapso” nos advertem sobre o fato de que a superação de um evento ocorrido no passado depende justamente, em grande medida, da capacidade do indivíduo em situá-lo no passado: “Segundo minha experiência, existem momentos em que se precisa dizer a um paciente que o colapso, do qual o medo destrói-lhe a vida, *já aconteceu* (Winnicott, 1963/1994, p. 73, grifo do autor)”. Ou ainda, como formulado em 1967, deve-se admitir que “um bebê humano precisa de certa distância das experiências primitivas, a fim de adquirir maturidade para ser profundo (Winnicott, 1967/1975, p. 138)”.

A integração do ego, descrita por Winnicott como o processo que possibilita a interligação entre passado, presente e futuro, é a mesma que garante a possibilidade de diferenciá-los, colocando a experiência do sujeito no tempo ao invés de mantê-la paralisada. De acordo com o mesmo princípio obedecido pela integração (a qual, lembremos, é tanto espaço-temporal quanto corporal), o objeto transicional se transforma na garantia da união entre o bebê e a mãe *ao mesmo tempo* em que vai possibilitando sua distinção. Com isso, já temos os fundamentos para o estabelecimento do primeiro critério que buscamos: *uma personalidade saudável será aquela na qual a experiência do sujeito esteja posta no tempo sem estar paralisada, e na qual nossa eterna tarefa de diferenciação entre o dentro e o fora não anule a possibilidade (mesmo que futura, no caso do bebê) de um julgamento objetivo da realidade, nem a de um contato proveitoso com nosso mundo subjetivo*. Basicamente, a objetividade é entendida aqui como a possibilidade de tornar algo “existente para além da minha subjetividade, para que outros possam se colocar frente ao mesmo fenômeno” (Informação verbal⁹), e

⁹ Idéia fornecida por Gilberto Safra no curso “*Perspectivas epistemológicas em psicologia clínica e psicanálise*”, ministrado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo em 2006.

sua distorção como uma reivindicação individual e unilateral de veracidade absoluta para o que está aquém da área compartilhada na experiência comunitária.

A saúde aparecerá, no pensamento de Winnicott, como um conceito diretamente relacionado ao não fechamento do ser humano para o contato com nenhum de seus dois universos alicerçantes e interligados, o mundo e o self:

Pode ser doente, do ponto de vista psiquiátrico, devido a um sentido debilitado de realidade. Como a equilibrar isso, pode-se afirmar que existem pessoas tão firmemente ancoradas na realidade objetivamente percebida que estão doentes no sentido oposto, dada a sua perda do contato com o mundo subjetivo e com a abordagem criativa dos fatos
WINNICOTT (1971/1975, p. 97)

Neste momento, é impossível não chamar a atenção para a extrema coesão da unidade de sentido reconhecível ao longo da obra de Winnicott. Essa é, aliás, nossa maior dificuldade em desdobrar pequenos temas que possam ser trabalhados um após o outro num capítulo que se proponha a delinear minimamente sua concepção sobre o desenvolvimento e a saúde. É como se, de certa maneira, tudo o que precisa ser dito já estivesse contido em cada frase de seus artigos. Ao mesmo tempo, somos o tempo todo perturbados e novamente desafiados a prestar um esclarecimento sobre algo que, isoladamente, não diz nada. Uma célula já contém, em seu material genético, o organismo inteiro, mas só adquire sentido dentro de seu conjunto. Por isso, uma leitura retrospectiva ou, como dissemos no início, um exercício a posteriori de reconhecimento, permite verificar o quanto as conclusões a que chegamos já estavam contidas nas primeiras e mais basais formulações destacadas. Relacionemos, por exemplo, a noção de saúde a que acabamos de chegar com a frase de “Desenvolvimento Emocional

Primitivo”, já destacada por nós: “O subjetivo é tremendamente valioso, mas é tão alarmante e mágico que não pode ser usufruído, exceto enquanto um paralelo ao objetivo” (Winnicott, 1945/2000, p. 228)

No momento em que nos encontramos, o conceito winnicottiano de saúde parece uma decorrência direta dessa máxima, e cremos que ele verdadeiramente o é, principalmente se considerarmos o tempo como um dos elementos que compõem o universo objetivo a que Winnicott se refere. Isso, entretanto, não elimina a possibilidade de que a clareza a esse respeito só tenha sido obtida pelo autor muitos anos depois.

Bem, mas a saúde é uma condição que se pode atribuir a bebês, crianças e adultos. E quanto à maturidade? Quais os critérios que a atestariam na perspectiva winnicottiana? A esse respeito, Winnicott estabelecerá, como um dos critérios fundamentais, a *capacidade do indivíduo em se responsabilizar pelo seu próprio ambiente*. Se tivéssemos que responder, partindo de Winnicott, o que poderia ser considerado como um “objetivo” do desenvolvimento, diríamos que este corresponde em grande medida à *capacidade* do indivíduo em “*tornar-se uma pessoa ativa e tomar parte na vida da comunidade*” (Winnicott, 1971/1975, p. 98, grifo nosso).

Esse é um tom instigante: “tornar-se uma pessoa ativa e tomar parte na vida da comunidade”. Haveria nele um posicionamento político implícito? Não é improvável, já que, inclusive, estamos tratando de um teórico cujo pensamento se desenvolveu em grande parte durante a segunda grande guerra, e cujo trabalho com crianças por ela vitimizadas constituiu em larga medida sua experiência como pediatra.

Mas esse não seria o único componente de nossa resposta à pergunta colocada. Para Winnicott, o desenvolvimento caminha rumo à independência, a qual pode ser alcançada enquanto um sentimento de autonomia, o que é muito diferente de uma auto-

suficiência. Para compreender isso, precisamos considerar o ponto de vista winnicottiano acerca da experiência de *solidão*.

Em “A Capacidade Para Estar só”, de 1958, o autor afirma que a base dessa capacidade é um paradoxo, pois surge da experiência de estar só na presença de um outro ser humano. Isso ocorreria, segundo ele, num estágio bastante precoce, quando a imaturidade egóica do bebê ainda estaria sendo plenamente compensada pelo apoio do *ego auxiliar* da mãe. À medida que o tempo passa, a confiança do bebê nessa presença tende a se ampliar mais e mais, fazendo com que este *introjete* o ego auxiliar e, dessa maneira, se torne capaz, futuramente, de ficar só sem o apoio freqüente da mãe ou mesmo de um símbolo de união com ela. Ou seja, na saúde, a solidão é uma experiência que implica sempre a presença de mais alguém conosco.

Isso nos leva à conclusão de que o sentimento de independência é diretamente proporcional à confiança, que pôde ser experimentada precocemente, em um ambiente protetor. Serei tão mais independente, ou tão mais maduro, e por isso mesmo livre, quanto maior tiver sido minha confiança no mundo que me criou. Em outras palavras: a independência será tão maior quanto mais bem sucedido tiver sido o ambiente inicial em seu suporte da dependência absoluta. Dirá Winnicott em 1967: “O espaço potencial entre mãe e bebê, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo, depende da experiência que conduz à confiança (Winnicott, 1967/1975, p. 142)”.

Essa interessante pirâmide, cuja base é a relação mãe/bebê, seguida pela da criança com a família e depois pela de nós todos com a sociedade, isto é, uns com os outros, nos faz refletir sobre os graus de confiança e de liberdade possíveis no mundo atual. Mas essa é uma discussão que terá de ser deixada para uma outra ocasião.

Enfim, estas nos parecem grandes contribuições para o campo das teorias sobre o desenvolvimento humano. A maior delas, sentimos nós, talvez seja a suposição/conclusão fundamental que Winnicott parece compartilhar com Drummond: a de que “ser” não pode significar uma imposição. “Ser” deve significar apenas um *acontecimento*, o qual, por isso mesmo, irá se caracterizar, segundo o poeta, por um esquecimento de si próprio. Eis aí, em nossa opinião, a essência da ética winnicottiana: “Após ser – fazer e deixar-se fazer. Mas ser antes de tudo (Winnicott, 1971/1975, p. 120)”.

Winnicott desafiou a medicina e a psicanálise de sua época ao afirmar que os principais empecilhos para o sucesso dos tratamentos situavam-se num período anterior à aquisição do que todos já davam como certo: a criança “é”. Não, diz Winnicott, isto que chamam de bebê não existe (Khan, 2000). Um cuidado prolongado e constante, uma série de condições e um complexo processo antecedem o momento em que a criança se torna alguém para si mesma.

Nisto consiste, aliás, o que reconhecemos como o principal ponto de encontro entre Winnicott e Piaget, nossos mestres da suspeita: a desconfiança em relação ao “já dado como certo”. Essa é uma característica bem explicitada pelo primeiro no texto seminal de 1945: “Uma grande parte do que tendemos a considerar óbvio teve um começo e uma condição a partir dos quais iniciou-se o seu desenvolvimento (Winnicott, 1945/2000, p. 223)”. Nesse sentido, Winnicott e Piaget partem, em suas investigações, do mesmíssimo pressuposto, que é cem por cento winnicottiano, e cem por cento piagetiano. Mas qual seria o “óbvio” no caso de Piaget? Winnicott desconfiou de que a criança simplesmente “fosse”. Piaget, por sua vez, desconfiou de que a criança, aos

poucos, simplesmente entende, reconhece, aprende. Nesse “aos poucos”, visto por muitos como um caminho passivo de simples maturação, Piaget afirmou a existência de um processo complexo de *construção*, no qual criança seria cem por cento ativa. Deixemos, pois, por um momento, nosso mestre da Inglaterra e passemos ao da Suíça.

3. Alguns apontamentos sobre as concepções de desenvolvimento e conhecimento no pensamento de Jean Piaget

“[...] que caminhos seguistes para um dia chegares a pensar, a conhecer e, principalmente, a reconhecer e a refletir sobre tua própria existência?”

Cláudio F. P. Santini

Jean Piaget não nos pareceu, em comparação com Donald Winnicott, um autor tão perigoso no sentido de por vezes nos conduzir ao equívoco de considerá-lo fácil. Em vários dos textos estudados, o sentimento experimentado por nós esteve ligado à consciência de estarmos diante de algo que ainda demoraríamos a compreender bem. Winnicott, ao contrário, apareceu como um autor mais “traíçoeiro”, trazendo-nos às vezes a ilusão (no mau sentido) de que “ah, sim, isto é muito claro”, sendo que, meses depois, a leitura de outros textos ou do mesmo pela segunda vez nos conscientizava de que, num primeiro momento, tínhamos apenas resvalado no significado de determinadas idéias.

Compreender, em algum nível, a teoria piagetiana é uma tarefa que não parece implicar a apreensão de algo subliminarmente ligado aos movimentos da escrita, pois, na grande maioria das vezes, os argumentos piagetianos são puramente lógicos. Isso significa que, em Piaget, o sentido não é algo que emerge tão naturalmente a partir de um acompanhamento do discurso, mas sim, o resultado de um encadeamento dedutivo rigorosamente construído. Talvez, por isso mesmo, esse autor permita que estejamos mais conscientes dos limites de nossa compreensão.

Isso pode parecer redundante na medida em que a argumentação é, por definição, algo que envolve um encadeamento lógico. No entanto, há uma grande

diferença entre ter a experiência, praticamente, como único parâmetro para a defesa de um ponto de vista, e buscar sustentá-lo por uma linha dedutiva. Os critérios capazes de determinar a validade de um conhecimento são, nesses dois casos, bastante diferentes. Infelizmente, porém, temos de reconhecer que nenhum dos dois estilos foi capaz de evitar que as idéias dos autores em questão sofressem incontáveis deturpações e simplificações ao longo das últimas décadas.

Com relação a esse tortuoso processo que constitui a apropriação de uma teoria, foi interessante verificar (e trata-se de algo que nos ocorreu apenas durante a elaboração deste capítulo) que, pesquisando a concepção winnicottiana sobre o desenvolvimento, nós também nos pusemos a colher “isto e aquilo, aqui e ali”, para depois juntar tudo num capítulo que pudesse ser reconhecido como uma unidade de sentido. Evidentemente, isso não deixa de estar relacionado ao fato de a obra de Winnicott ser toda fragmentada em pequenos artigos. Ao mesmo tempo, revela algo acerca da nossa identificação com o pensamento desse autor. Contudo, pensar em companhia de Piaget é uma experiência diferente dessa, por conta do que nosso método de exposição será também diferente neste capítulo em relação ao que adotamos no precedente.

Enquanto a escrita winnicottiana realiza uma aposta na capacidade do leitor de encontrar a si mesmo no texto e de a ele oferecer uma “resposta original”, admitindo assim (ou até demandando) uma atenção um tanto desprendida, o texto piagetiano certamente exige, como dissemos, uma atenção bem mais diretiva, a qual nos permita seguir, com cuidado, o raciocínio apresentado. Se, com Winnicott, apenas o final do percurso podia revelar, teoricamente, seu ponto de origem (“depois verificar de onde roubei o que”), com Piaget, iremos inverter esse sentido. Antes de seguir viagem, será necessário ter muita clareza a respeito lugar teórico de onde partimos.

3.1. Regulações orgânicas e processos cognoscitivos

Sendo assim, para que sejamos fiéis a uma tal forma de se pensar a produção e a transmissão do conhecimento, convém iniciarmos com a exposição de alguns dos pressupostos fundamentais de uma teoria que, nas palavras de Cláudio Santini, procura “a explicação das transformações da vida em busca de seu próprio auto-conhecimento” (Santini, 2003, p. 6). Para nós, o primeiro desses pressupostos, isto é, o eixo central que devemos conhecer para possibilitar um contato rigoroso com essa teoria que trata da adaptação do pensamento à realidade, é, justamente, a *crença numa conexão direta entre os processos vitais biológicos de um lado e os processos do conhecimento de outro.*

O entendimento desse pressuposto implica, porém, que possamos compreender o alcance do adjetivo “biológico” no âmbito da teoria piagetiana. Não podemos, nesse sentido, nos precipitar, atribuindo a esse termo a mesma significação que lhe é conferida em seu uso mais corriqueiro. Trata-se, seguramente, de uma noção de enorme abrangência, cuja extensão é comparável à do “sexual” em Freud, fato que a torna, tanto quanto esta última, extremamente sujeita a deturpações.

É por esse motivo que o texto de que iremos partir será *Biologia e Conhecimento*, de 1967, cuja apresentação da última edição em português é da autoria de Cláudio Santini. Tal apresentação é, aliás, iniciada por esse estudioso da obra piagetiana com uma comparação entre os propósitos investigativos de Freud e Piaget, autores que, segundo ele, têm em comum o fato de, partindo de caminhos totalmente diversos, terem buscado elos que ligassem a consciência ao biológico, ora observando o biológico em toda a sua extensão, ora observando a consciência em toda a sua abrangência.

Desse modo, teremos de discutir, mesmo que brevemente e dentro dos limites de nossa pesquisa, algumas das razões pelas quais, segundo Piaget

[...] o estudo do desenvolvimento psicológico das funções cognoscitivas levanta continuamente questões biológicas congêneres às que se referem à embriogênese, e, por conseguinte, também às que se referem às relações entre o organismo e o meio, principalmente no terreno das regulações. PIAGET (1967/2003, p. 7)

Precisamos, contudo, estar cientes de que essa é uma proposta que será levada a cabo pelo autor em diálogo constante com as demais correntes de pensamento de sua época. As respostas dadas por Piaget ao problema colocado estarão o tempo todo nos informando sobre o seu posicionamento diante de dilemas clássicos da psicologia e da biologia, principalmente.

Dito isso, podemos já destacar duas das mais importantes ressalvas feitas pelo epistemólogo suíço com relação aos métodos que serão por ele empregados para comparar os mecanismos cognoscitivos com os processos orgânicos. Trata-se, antes de tudo, de evitar, ao mesmo tempo, um vitalismo que encontraria inteligência por toda parte e um reducionismo que suprimiria as dificuldades encontradas pela assimilação demasiado fácil das funções superiores do pensamento a comportamentos elementares. Além disso, será necessário, para compreender a maneira como se põe o problema biológico dos conhecimentos, afastar de imediato as idéias simplistas que se pode fazer deles, desde o nível das percepções e das condutas adquiridas, como um puro registro de dados fornecidos pelo meio.

Para Piaget, a principal razão pela qual nenhum conhecimento pode ser compreendido como uma simples cópia do real é fato de que ele contém,

necessariamente, um processo de *assimilação* a estruturas anteriores. A respeito deste conceito absolutamente central em sua teoria, o autor esclarece que se trata de uma palavra utilizada em diversos contextos no campo da biologia: a assimilação clorofiliana é a transformação da luz em energias integradas no funcionamento do organismo; assimilação genética é a incorporação ao sistema genético de caracteres inicialmente ligados a uma interação com o meio, etc. O significado comum a todos esses usos é a idéia de integração a estruturas prévias, as quais são modificadas por essa própria integração, mas *sem descontinuidade com o estado precedente*, ou seja, sem serem destruídas, mas acomodando-se a uma nova situação. A assimilação, definida assim em termos funcionais muito gerais, desempenha um papel necessário em *todo* conhecimento.

Deve-se enfatizar que, na perspectiva piagetiana, o fator fundamental de assimilação presente em qualquer espécie de conhecimento é o “único capaz de conferir *significação* ao que é percebido ou concebido (Piaget, 1967/2003, p. 14, grifo do autor)”. Qualquer sinal não tem sentido a não ser quando é assimilado a um esquema de conjunto. Conhecer e, portanto, conferir significado ao que quer que seja não consiste, com efeito, em copiar o real, mas em *agir sobre ele e transforma-lo* (virtual ou concretamente) de maneira a compreendê-lo em função de sistemas de transformação aos quais estas ações estão necessariamente ligadas.

Tais sistemas são o que Piaget denominou *esquemas de assimilação*. Estes correspondem ao que, numa ação, torna-se transponível ou generalizável de uma ação à seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações de uma mesma ação.

Essa é, inclusive, a base da crítica do autor ao associacionismo (modelo $S \rightarrow R$) que, segundo ele, não realiza mais do que um corte arbitrário no seio do processo muito

mais amplo de assimilação. Um objeto não constitui um estímulo senão na medida em que o organismo é sensibilizado por ele, e essa sensibilidade implica que este estímulo é assimilado a um esquema. A prova disso é que o reflexo condicionado não é estável por si mesmo e tem necessidade de ser periodicamente “confirmado”. Se se limitasse a soar o sino sem nunca mais fazer seguir-se o alimento, o cão de Pavlov deixava de salivar diante desse sinal, pois este é, funcionalmente, um mecanismo que depende da intervenção de um “feedback”.

Inúmeros esquemas de assimilação incluem, sem dúvida, uma grande parcela de montagem hereditária. Entretanto, Piaget acredita que a maior parte deles se constrói pouco a pouco, a partir de diferenciações que vão ocorrendo por *acomodação* a situações variadas. Acomodações são modificações dos esquemas de assimilação sob a influência de situações externas às quais se aplicam, e é necessário frizar que, assim como não pode haver assimilação sem acomodações, também não há acomodação sem assimilação. O ser vivo assimila sinais e os organiza em esquemas de ação que *se impõem ao mesmo tempo em que se acomodam ao meio*. Isso significa que, já sob a influência do genoma, o animal *escolhe e modifica* o seu meio antes de aceitar, de retorno, as ações que intervêm na formação do fenótipo.

Mesmo nos casos em que uma análise ontogenética possa ser feita, permitindo identificar esquemas progressivamente elaborados, jamais poderemos considerá-los como aspectos inteiramente imputáveis ao meio exterior, pois isso seria desconsiderar sua organização, que é necessariamente uma função do organismo. Evidentemente, o conteúdo dos esquemas depende dos objetos ou acontecimentos aos quais se aplica, o que não significa que sua forma ou funcionamento sejam independentes de uma função endógena. Por exemplo: ordenar objetos em uma fileira consiste em introduzir ordem nos objetos e não em tirá-la deles, porque não estavam alinhados, e mesmo que o sujeito

perceba objetos já ordenados, para isso foi preciso que o olhar tenha reunido estes elementos em um todo, ou os tenha seguido um a um, uns depois de outros, etc.

Com esse esclarecimento, buscamos não só salientar a oposição de Piaget a um empirismo radical que atribuiria o conhecimento a um simples somatório de experiências, mas também chamar a atenção para algo que ocupará um lugar crucial em nossa discussão. Restringindo a presente discussão ao plano do comportamento, veremos que essa regulação que nos impede de atribuir a aquisição de conhecimento puramente a fatores endógenos ou exógenos, implica, em última análise, que “um esquema *nunca tem começo absoluto*, mas deriva sempre, por diferenciações sucessivas, de esquemas anteriores *que remontam progressivamente até os reflexos ou movimentos espontâneos iniciais* (Piaget, 1967/2003, p. 18, grifos nossos)”.

Dizer que os esquemas jamais admitem um começo absoluto, como se fossem puro resultado de uma causa exterior ao organismo, equivale a afirmar que estas intervenções do meio externo são assimiladas a esquemas anteriores que elas simplesmente *diferenciam*. Assim, gradativamente, os sistemas cognoscitivos derivam uns dos outros, e dependem sempre de coordenações nervosas e orgânicas, sendo o conhecimento então “necessariamente solidário com a organização vital em conjunto (Ibidem, p. 23, grifo nosso)”. Esses sistemas se desenvolvem graças a regulações capazes de aumentar a informação obtida a partir do ambiente e de, ao mesmo tempo, resistir ao aumento desenfreado da entropia¹⁰, constituindo assim um aspecto particular dos vastos sistemas reguladores por meio dos quais o organismo pode *conservar* sua autonomia enquanto *resiste* às degradações entrópicas.

Tudo isso nos permite reconhecer uma outra característica importante do pensamento piagetiano, a qual se pode entrever nos textos em que é feita uma

¹⁰ Entropia é um conceito que representa o grau de desorganização de um sistema.

articulação mais direta com a biologia propriamente dita. Trata-se de uma oposição, radical, ao mecanicismo. Diz o autor que já no nível do próprio sistema genético, o genoma não seria mais concebido como um mosaico de elementos descontínuos e atômicos, mas como um sistema organizado, contendo genes reguladores ao lado de genes estruturais e renovando-se ininterruptamente por meio de um “metabolismo interno que conserva a estrutura de conjunto (Ibidem, p. 22)”. A vida e, conseqüentemente, os processos cognoscitivos, contam necessariamente com mecanismos organizadores que lhes são imanentes, fato que nos impede de compreender quaisquer processos a eles relacionados desconsiderando a interdependência de seus múltiplos fatores. Não se trata, como veremos, nem de uma visão “holista” nem “atomista” acerca dos processos vitais e de construção de conhecimento, mas sim, de uma perspectiva que busca compreender a lógica que rege as relações entre os elementos de um determinado conjunto, mais do que esses próprios elementos ou o todo em si mesmos.

Outra implicação fundamental de uma tal forma de se conceber a natureza do conhecimento é a total impossibilidade em situar a memória e a lógica em compartimentos distintos do funcionamento mental. Os dados essenciais são sempre os esquemas perceptivos sensório motores ou operatórios, sendo que a conservação desses esquemas constitui a memória e sua organização, a lógica, pois não pode haver conservação sem organização, e vice-versa.

O conjunto das operações do pensamento, e especialmente as operações lógico-matemáticas elementares, pode ser considerado como um vasto sistema auto-regulador, responsável por assegurar a autonomia e coerência do pensamento. Na tentativa de desvelar os fatores de sua formação na criança, Piaget foi levado a atribuir a esse sistema um fator fundamental de *equilibração* gradual no sentido da auto-regulação.

Essa equilibrção é definida em termos gerais como um mecanismo de *compensação ativa* imposta pelo sujeito às perturbações do meio diretamente sofridas ou simplesmente antecipadas.

A chamada *teoria da equilibrção* é um dos fatores que nos permitem compreender a superação realizada no interior do sistema teórico piagetiano em relação ao embate secular travado entre as noções de preformação e epigênese¹¹. Do ponto de vista desse sistema, a construção epigenética seria comparável ao encadeamento de teoremas geométricos, onde *cada um se torna necessário por força dos precedentes, sem estar contido de antemão nos axiomas iniciais*. Esta é a razão pela qual Piaget declara, na trilha inaugurada segundo ele próprio, por Waddington, que “um sistema inteiramente predeterminado no DNA, embora em moda hoje em dia, é inaceitável pela embriologia (Ibidem, p. 24)”. Se o autor afirmava isso em 1967, não conseguimos deixar de indagar o que diria hoje com todo o fetiche em torno da genética, tida por muitos como a grande fonte de compreensão e solução dos males humanos.

A comparação entre o desenvolvimento, orgânico e psicológico, e as construções matemáticas progressivas é recorrente na obra piagetiana. Para Piaget, o desenvolvimento das operações matemáticas elementares na ontogênese da inteligência infantil levanta exatamente o mesmo problema de preformação ou construção epigenética discutido na embriologia. Por isso ele reafirmará diversas vezes que o ponto de partida das operações lógico-matemáticas deverá ser procurado numa abstração surgida a partir da coordenação geral das ações. A idéia é a de que já são encontrados nessas coordenações gerais esquemas de reunião, ordem, correspondência, etc, que constituem o *equivalente prático* das futuras operações, as quais correspondem a estas

¹¹ Epigenesia é o nome que se dá à teoria segundo a qual a constituição dos seres se inicia a partir de uma célula sem estrutura e se faz mediante sucessiva formação e adição de novas partes que, previamente, não existiam no ovo fecundado.

mesmas funções, só que num plano abstrato, ou seja, de maneira *interiorizada* pelo sujeito.

Mas então, questiona o pesquisador de Genebra, se estas operações matemáticas elementares são tiradas da coordenação das ações por *abstração reflexiva* a partir dos esquemas sensório-motores, deveremos concluir que a matemática inteira está inscrita de antemão no sistema nervoso? Ora, dirá ele, não somente isso é impensável, como os fatos mostram que a própria lógica, em suas formas mais “naturais”, não é inata no homem, no sentido de ser dada em todas as idades.

Sabemos, a partir dos estudos de Piaget e de seus colaboradores, que mesmo a transitividade das igualdades ou das diferenças crescentes ($A = C$ se $A = B$ e $B = C$ ou $A < C$ se $A < B$ e $B < C$) não é de modo algum evidente para uma criança de quatro a seis anos, quando se trata de comparar comprimentos ou pesos, percebendo simultaneamente A e B e depois B e C, mas não A e C. A descoberta dessa transitividade levanta, então, todos os grandes problemas da epigênese.

Se essa transitividade não pode, conforme diz o autor, estar inscrita antecipadamente no genótipo da espécie humana, é porque, para passar do virtual herdado à atualização tardia, são necessários fatores de exercício que dependem indiretamente do meio. De fato, poderíamos nos questionar, se se supusesse uma pura determinação genotípica, por que é que ela só se impõe como necessidade aproximadamente aos sete ou oito anos.

Dir-se-á então, ao contrário, que essa transitividade é estranha às ações do genoma e só depende das ações (fenotípicas) do organismo em relação com o meio? Se fosse assim, questiona Piaget, por que se tornaria ela “necessária” e generalizável? Ora, dirá ele, porque essas ações exercidas sobre o meio dependem reciprocamente das coordenações internas da ação em suas formas mais gerais. Mas então, “as

coordenações gerais não dependem por sua vez das coordenações nervosas mais correntes e fundamentais, o que nos faz voltar ao genoma. (Ibidem, p. 26)?” Eis aí um dos fundamentos que o levarão à conclusão de que “o problema de preformação e epigênese nada tem de especial com a embriogênese orgânica e reaparece com toda a agudeza na discussão de cada questão de ontogênese das funções cognoscitivas. (Ibidem, p. 26)”

Nosso problema, contudo, é o de compreender os detalhes dessa colaboração entre o genoma e o meio no plano específico do desenvolvimento psicológico, excluindo simultaneamente, como já dito, tanto o preformismo quanto a noção da ação exclusiva do meio. Nesse sentido, será importante marcar algumas diferenças entre as análises que podem ser realizadas nos planos psicológico e puramente orgânico.

Aí está o ponto específico no qual Piaget irá situar, dentro da obra de 1967, sua hipótese diretriz, segundo a qual os processos cognoscitivos aparecerão simultaneamente como uma *resultante* da auto-regulação orgânica, da qual refletem os mecanismos essenciais, e como os *órgãos mais diferenciados dessa regulação* no âmbito das interações com o meio.

Para o autor, nada há de contraditório em considerar as funções cognoscitivas, ao mesmo tempo, como a *resultante* que reflete as auto-regulações orgânicas e como *órgão diferenciado* que as determina retroativamente no terreno das trocas com o meio. Em primeiro lugar, devemos considerar que, desde a vida embrionária, o sistema nervoso aparece primeiramente como um produto da diferenciação que ocorre no estágio das induções (nêurula, neurobiotaxia, etc.), o que não o impede de, no estágio chamado por Piaget de reintegração funcional, servir de órgão essencial dessas novas regulações. Em segundo, é necessário reconhecer que, para além do campo particular do desenvolvimento embriológico, o sistema nervoso tem a especificidade de funcionar

simultaneamente como um instrumento de *informações* sobre o meio e como agente de *transformações* ativas que modificam este último.

Os conhecimentos partem, com efeito, das interações inicialmente provocadas pelas *atividades espontâneas* do organismo *tanto quanto pelos estímulos exteriores*. Nessas interações primitivas, os fatores externos e internos são subjetivamente confundidos, apoiando-se constantemente nas ações e nos esquemas de ação, “*fora dos quais não tem nenhum poder nem sobre o real nem sobre a análise interior* (Ibidem, p. 40, grifo nosso)”. Para Piaget, esses conhecimentos são orientados em duas direções. A primeira e mais essencial quanto às condições de adaptação ao meio é a da conquista dos objetos, ou conhecimento dos dados ambientes, que conduzirá à objetividade na compreensão do real. A segunda, especial à inteligência humana, é a *tomada de consciência das condições internas dessas coordenações*, o que conduz, por reflexão, às construções lógico-matemáticas.

De acordo com o autor em foco, não existem, fora do sistema nervoso e das funções cognoscitivas, órgãos diferenciados de regulação funcional, porque as regulações orgânicas são simplesmente a expressão de interações dotadas de uma estrutura tal que conduz à formação de ciclos que se conservam a si próprios por um jogo de compensações. Não existe órgão da homeostasia, pois esta constitui uma forma de equilíbrio que exprime simplesmente a interação de todos os fatores em jogo. Ela representa um sistema de laços que funciona por si mesmo e não tem necessidade, desde o início, de um regulador encarregado de controlar-lhe a marcha.

Existiria, porém, uma tendência biológica à especialização, na direção de órgãos diferenciados de regulação, dos quais o sistema nervoso e, a partir dele, as operações lógico-matemáticas seriam os representantes finais no âmbito específico das regulações

funcionais¹². O sistema nervoso tem por campo o conjunto das regulações funcionais, no duplo aspecto de regulações internas (coordenação dos diferentes aparelhos fisiológicos) e de regulação das trocas com o meio. Estas trocas podem ser materiais (digestão, respiração, excreção) ou funcionais (comportamento, isto é, sistema total dos esquemas de ação). As trocas funcionais supõem, então, órgãos ainda mais diferenciados: órgãos sensoriais e efetores motores, coordenações nervosas (e finalmente cerebrais ou mesmo corticais) que permitem a aprendizagem.

As trocas funcionais que caracterizam o comportamento supõem, como qualquer outra forma de organização vital, suas próprias regulações, e *uma auto-regulação é tanto mais necessária quanto mais se trate de um domínio fluido, de campo ilimitado e muito menos delimitado por condições restritivas do que os sistemas materiais, como é precisamente o caso do pensamento operatório*. A esse respeito, o posicionamento de Piaget é contundente, pelo que vale a pena abrir espaço para que o autor se expresse por suas próprias palavras:

Modificar o meio ao sabor das possibilidades indefinidamente abertas pode levar a qualquer parte, e, se não existisse como freio senão a seleção no sentido do mutacionismo clássico (eliminação por triagem absoluta, logo morte ou sobrevivência, e não reorganização depois da modificação das proporções do genoma) há muito já não haveria mais seres vivos. Toda organização vital, em todos os degraus, contém auto-regulações, e isto permanece válido, diríamos mesmo *a fortiori*, no terreno do comportamento.

¹² Piaget distingue duas espécies de regulações: as estruturais e as funcionais. Há regulação estrutural quando as modificações engendradas por ela são de natureza anatômica ou histológica, enquanto que a regulação funcional só modifica o exercício ou a reação fisiológica ou psicofisiológica dos órgãos.

As funções cognoscitivas seriam, pois, nesta perspectiva, os órgãos especializados da regulação das trocas no interior do comportamento
IBIDEM (p. 46).

Vemos, assim, que, para o autor, o “freio” responsável pela sobrevivência do organismo frente às variações ambientais é muito anterior a uma seleção por “triagem absoluta”. Esse freio nada mais é do que a auto-regulação inerente ao organismo, e a especificidade das funções cognoscitivas quanto a esse processo está relacionada ao grau de complexidade (ou de variação, ou ainda, se quisermos, de flexibilidade) do sistema que devem organizar. Estas são idéias que trazem inúmeras implicações para a teoria biológica da evolução, implicações essas que nos ressentimos muito em não poder analisar aqui. Todavia, mesmo em linhas gerais, o que foi dito até aqui já permite salientar que, na perspectiva piagetiana, as funções cognoscitivas revelam um prolongamento desse processo de diferenciação especializada *sem ruptura de contato com as origens morfogenéticas e estruturais da organização vital*. Isto, então, nos põe o problema de compreender de onde as funções cognoscitivas vão tirar os instrumentos da auto-regulação que devem exercer, a título de órgãos especializados, mas sem ter de reinventar ou improvisar tudo e *permanecendo em ligação estreita com o resto do organismo*.

Ora, pelo que foi apresentado até então, vemos que, para Piaget, não há, do ponto de vista biológico, razão alguma para apelar para neo-formações quando os elementos já estão disponíveis e se trata apenas de diferenciá-los e reagrupá-los. Isso significa que a busca de respostas ao problema acima colocado (a qual representa nada menos do que quase toda a obra de Piaget) estará alicerçada na crença de que a auto-regulação cognoscitiva utiliza-se dos sistemas gerais da auto-regulação orgânica, que se encontram em todas as escalas genéticas, morfogenéticas, fisiológicas e nervosas, e vai

adapta-las a esses novos dados que constituem as trocas com o meio no âmbito do comportamento. É assim que, em sua forma mais geral, as estruturas operatórias da inteligência serão consideradas como sistemas de transformação, de tal espécie que conservam o sistema a título de totalidade invariante. Ora, segundo Piaget, esta poderia ser a definição do próprio organismo vivo, porque

suas duas propriedades fundamentais consistem em ser sede de interações múltiplas (= transformações), que deixam porém inalteradas a forma de conjunto (= conservação) e mesmo um certo número de relações invariantes (Ibidem, p. 47).

Esta conservação do todo através das transformações supõe então a regulação destas, implicando um jogo de compensações ou de correções reguladoras que impeça o organismo de ser arrastado no fluxo irreversível da entropia crescente.

A mobilidade crescente que caracteriza o sistema nervoso tem como implicação, para que a conservação do organismo seja possível, a existência de um equilíbrio igualmente móvel no conjunto de suas reações. O comportamento está exposto a todos os desequilíbrios, pois depende de um meio ilimitado e flutuante à mercê do qual se encontra. Por isso mesmo, a função auto-reguladora dos mecanismos cognoscitivos teria conduzido, segundo Piaget, às mais estáveis formas de equilíbrio conhecidas pelo ser vivo: a das estruturas da inteligência, “cujas operações lógico-matemáticas se impõe necessariamente desde que as civilizações humanas delas tomaram consciência refletida (Ibidem, p. 50)”.

Piaget acredita que as estruturas lógico-matemáticas apresentam o exemplo único no mundo de um desenvolvimento evolutivo sem rupturas, de tal modo que nenhuma nova estruturação seja capaz de eliminar as precedentes. Embora seja possível

que elas não se adaptem a uma situação imprevista, isto ocorrerá apenas no sentido de não bastarem para resolver um problema novo, mas não no de serem contraditadas pelos termos desse problema, conforme pode acontecer, por exemplo, na física.

As estruturas lógico-matemáticas da inteligência representam a união de dois caracteres aparentemente antitéticos, cuja solidariedade, no entanto, é necessária para os êxitos superiores da adaptação. Na medida em que são puramente formais, isto é, independentes do conteúdo aos quais se aplicam, as estruturas superiores do pensamento tornam os processos de desenvolvimento cada vez mais autônomos em relação ao meio. De outro lado, porém, elas significam uma abertura crescente das possibilidades de ação sobre o meio e, por conseguinte, de inserção em meios cada vez mais extensos. No âmbito da teoria piagetiana, as estruturas lógico-matemáticas representam, pois, precisamente isso: *maior autonomia do organismo no estabelecimento das trocas com o ambiente acompanhada de uma extensão gigantesca do meio utilizável.*

A insistência de Piaget nas analogias entre a conservação das formas biológicas, de um lado, e as conservações peculiares às diversas formas de inteligência, de outro, pode dar a impressão de uma comparação artificial entre sistemas físicos e sistemas ideais. Mas estas analogias desembocam, ao final, numa diferença importante, a qual nos interessa destacar agora. Trata-se do fato de que as conservações orgânicas são sempre aproximadas (o que, como veremos, também é o caso das formas cognoscitivas pré-operatórias), ao passo que somente as conservações operatórias da inteligência são totalmente rigorosas por serem *necessárias*, em razão, justamente, da completa *dissociação entre as formas e os conteúdos*. Uma forma orgânica é inseparável da matéria que organiza e só convém em cada caso particular a um conjunto bem determinado de matérias. Com as operações hipotético-dedutivas, porém, uma lógica

formal torna-se possível no sentido de uma estrutura organizadora *aplicável a qualquer tipo de conteúdo*.

A analogia profunda entre as operações intelectuais e as transformações orgânicas consiste, como já dito, em que todos os dois tem de lutar constantemente contra a irreversibilidade dos acontecimentos e a degradação das energias e das informações. Pode-se dizer que ambos conseguem isso pela elaboração de sistemas organizados e equilibrados, cujo princípio é a compensação dos desvios e dos erros. Por conseguinte, desde a homeostasia fisiológica, observa-se a tendência fundamental à reversibilidade, cuja resultante é a conservação aproximativa do sistema. Tanto a homeostasia fisiológica quanto a “psicológica” permitem reconhecer a existência de uma *função anti-acaso* necessária à organização e à evolução da vida, função essa cuja expressão máxima será representada pela reversibilidade que caracteriza, como veremos, o pensamento operatório.

Voltamos assim à indagação sobre o que faria das funções cognitivas um órgão especializado na regulação das trocas com o exterior, já que afirmamos que essa regulação se dá em todos os níveis do funcionamento orgânico. Pode-se, quem sabe, diz Piaget, afirmar que essa diferenciação é evidente porque o caráter distintivo do conhecimento seria o de chegar à verdade, enquanto que o caráter distintivo da vida seria somente o de continuar a viver. No entanto, afirma o mestre de Genebra, “se não sabemos exatamente em que consiste a vida, sabemos ainda menos o que significa a ‘verdade’ cognoscitiva. (Ibidem, p. 408)”.

Se a verdade não é cópia, é então, conforme podemos concluir pela linha de pensamento apresentada, *uma organização do real*. Mas uma organização devida a que sujeito?

Com a resposta que oferecerá a essa questão, Piaget permite que tenhamos uma noção do alcance de sua teoria. Através dela, ele evidencia ainda um dos pontos altos de seu posicionamento filosófico. Diz o autor que se esse sujeito

for apenas o sujeito humano, há o risco neste caso de alargar o egocentrismo até torna-lo um antropocentrismo, que seria também um sociocentrismo, e o ganho é mínimo. O resultado disso é que todos os filósofos interessados no absoluto recorreram a um sujeito transcendental, que ultrapassa o homem e sobretudo a 'natureza', de maneira a situar a verdade além das contingências espaço-temporais e físicas, tornando essa natureza inteligível numa perspectiva intemporal ou eterna IBIDEM (p. 408).

Diante disso, o que é proposto? Bem, Piaget dirá que o sentido de sua tentativa é, precisamente, o de procurar não fugir à natureza. Se a verdade é uma organização do real, a questão central torna-se então a de compreender como se forma uma organização, e esta é, segundo ele, uma questão biológica:

Em outros termos, consistindo o problema epistemológico em saber como é possível a ciência, *convém, antes de recorrer a uma organização transcendental, esgotar os recursos da organização imanente.* IBIDEM (p. 409, grifo nosso).

Mas ainda é possível questionar se, pelo fato de a verdade não ser egocêntrica e não dever ser também antropocêntrica, seria possível reduzi-la a uma organização biocêntrica. Em outras palavras: se a verdade ultrapassa o homem, será preciso procurá-la no protozoário?

Segundo Piaget, se definíssemos a verdade como sendo o que há de comum na visão do mundo de todos os seres vivos, obteríamos, teoricamente, um resultado inútil que de nada nos ajudaria a compreender a natureza dos processos de busca e aquisição de conhecimento. Ora, mas ele nos diz que o caráter próprio da vida é o de ultrapassar-se continuamente, pelo que se conclui que, se procuramos o segredo da organização racional na organização vital, *inclusive em suas superações*, o método consiste então em procurar compreender o conhecimento *por sua própria construção*, o que nada tem de absurdo, pois “*o conhecimento é essencialmente construção* (p. 409, grifo no original)”.

Isso esclarece, pois, o sentido do termo “construtivismo” quando referido à teoria piagetiana, e demonstra que, ao contrário do que por vezes se supõe, Piaget é um pensador muito mais do processo do que dos estágios. Sobre isso, ele dirá, num momento já próximo à sua morte, que “o que nos importa, é menos a comparação das atuações em diversos meios do que o estudo comparativo dos *modos de construção do qual resultam as atuações* (Piaget, 1977, p. 28, grifo nosso)”.

Tratamos, neste momento, de um autor que qualifica sua teoria de naturalista sem ser positivista (Bovet; Inhelder; Sinclair, 1977), por um motivo que, cremos, relaciona-se ao que fez com que fosse posteriormente qualificada de construtivista. O construtivismo representa, nesse sentido, a recusa da noção de uma verdade última, recusa essa que nos leva a compreender que *a única verdade é a que está situada no seio desse processo de busca e construção incessantes*. Não se sustenta, dessa maneira, a crença na possibilidade de um “saber positivo”, ou seja, final. Isso significa que a objetividade não será jamais considerada como um estado, mas sim um processo, o qual supõe, acima de tudo, um trabalho contínuo de *descentração* por parte do sujeito conhecedor.

Piaget assume assim, ao lado de Kant, que o objeto existe, mas que não pode ser conhecido senão por aproximações sucessivas através das atividades de um sujeito. Esse objeto constitui, então, um estado limite, isto é, um vetor que aponta o sentido em que o conhecimento se orienta sem jamais admitir um ponto de chegada.

Ao mesmo tempo em que critica a idéia de um saber positivo, Piaget abandona a noção de “verdade cognoscitiva” por acreditar que, ao tentar alcançá-la, o homem nunca chegou “senão a um simples fenomenismo, onde a subjetividade do ‘eu’ interfere continuamente no dado percebido, *o qual por si mesmo demonstra uma inextrincável mistura entre sujeito e objeto* (Piaget, 1967/2003, p. 408, grifo nosso)”. O que chama de “fenomenismo” manteria então, para o autor, o ideal comum ao positivismo de se chegar à verdade, embora a solução encontrada para o problema se situe, nesse caso, num lugar diametralmente oposto à do primeiro. Haveria, contudo, uma semelhança de propósito entre ambos, propósito esse, científico e filosófico, que será questionado por Piaget.

A proposta que surge a partir daí é a de se pensar o conhecimento não por referência a uma verdade última e virtual, nem tampouco por um primado da percepção, mas sim, como o *processo de organização em si mesmo*, que nunca termina e, ao mesmo tempo, jamais tem começo absoluto (a rigor, nem em termos ontogenéticos, nem filogenéticos). Trata-se, portanto, de uma *epistemologia genética*, isto é, uma perspectiva segundo a qual a questão filosófica sobre “como o conhecimento científico torna-se possível para o ser humano” só poderá ser respondida pela referência explícita a seus modos de construção, *ou seja, a partir de um olhar dirigido à criança*.

Acreditamos que aí esteja o aspecto mais fundamental, e também mais incompreendido, das idéias piagetianas. A dificuldade está em compreender que Piaget

foi, antes de tudo, um epistemólogo, o qual foi levado à investigação da psicologia infantil devido à sua concepção sobre a natureza do conhecimento científico.

Parte da genialidade desse autor está, em nosso ponto de vista, em ter criado uma teoria do desenvolvimento psicológico a partir de um questionamento filosófico, fato que legitima sua posição tanto como filósofo quanto como cientista, e que está a quilômetros de ser reconhecido pelos que o consideram apenas um teórico da aprendizagem. Essa é uma idéia muito bem expressa por Bovet, Inhelder e Sinclair:

Piaget não concebe uma epistemologia científica que não seja genética, estudando a natureza dos conhecimentos *em função de seu desenvolvimento* segundo as dimensões históricas e ontogenéticas. *A psicologia genética se esforça em captar, na criança, os modos de construção dos conhecimentos e [nessa medida] extrair hipóteses sobre as leis do próprio desenvolvimento.* BOVET; INHELDER; SINCLAIR (1977, p. 14, grifos nossos).

O conhecimento torna-se, assim, uma função direta de sua própria gênese, ao invés de ser compreendido, por exemplo, como algo a ser revelado. Com isso, a epistemologia, ramo da filosofia ocupado com as reflexões acerca do conhecimento, passa a exigir um método de investigação psicológico, e é nessa “subversão” de propósitos, a qual conduziu o pesquisador suíço da epistemologia à psicologia, que está, cremos, a maior potência de seu pensamento. Acreditamos que ela admite inúmeros desdobramentos, muitos dos quais, provavelmente, escaparam ou não puderam ser desenvolvidos por seu criador, sendo esse o fato que justifica, em parte, o presente trabalho.

3.2. A teoria dos estágios

Buscaremos então, a partir de agora, compreender as características desse processo de construção no ser humano, de acordo com o mesmo modelo que adotamos para a análise da perspectiva winnicottiana. Trata-se de estabelecer, em primeiro lugar, as metas que podem ser alcançadas dentro desse processo e, nessa medida, as condições que determinam suas possibilidades¹³. Quanto aos riscos inerentes a esse percurso, os abordaremos no capítulo subsequente, por considerar que eles jamais foram o foco das pesquisas piagetianas, embora tenham sido o de muitos de seus seguidores.

Nesse intuito, nossa primeira tarefa será a de buscar esclarecer o que significam, na perspectiva piagetiana, os famosos estágios das operações intelectuais. Nela, eles serão considerados, em primeiro lugar, como uma “continuidade que podemos fragmentar de maneira convencional, mas que não apresenta cortes naturais bem nítidos (Piaget, 1972 p. 60)”.

O estudo do desenvolvimento do pensamento exige, segundo Piaget, que nos coloquemos em dois pontos de vista, os quais são por ele considerados complementares: o das condições de equilíbrio e o da construção das estruturas. Há, nesse sentido, dois fatores principais a serem analisados: um deles é relativo à extensão maior ou menor do campo de equilíbrio, e o outro aos instrumentos de coordenação, isto é, às estruturas de que a inteligência dispõe nos níveis considerados. Do primeiro desses pontos de vista, o pensamento parece, em cada uma de suas formas, passar de estados menos equilibrados a estados de maior equilíbrio, sendo preciso identificar as razões dessa equilibração

¹³ Neste ponto, é importante dizer que a brevidade da exposição nos impedirá de sermos totalmente fiéis à proposta piagetiana, privilegiando a descrição à dedução. A respeito das estruturas de conjunto características dos estágios da inteligência, Piaget nos legou páginas e mais páginas de observações seguidas dos caminhos dedutivos que o levaram a caracterizá-las pelos formatos que apresentaremos. Sem tais observações, corre-se o risco de atribuir à teorização piagetiana uma qualidade puramente descritiva, o que é totalmente falso.

melhor ou pior¹⁴. Já do segundo, o problema maior será verificar a filiação das estruturas que caracterizam essas coordenações, bem como seu modo de construção. O equilíbrio e a estrutura são, portanto, dois aspectos complementares de toda organização do pensamento.

Dito isso, cumpre-nos elencar as características definidoras do que estamos chamando de estágios das operações intelectuais. Tal denominação poderá ser conferida aos cortes que obedecerem às seguintes determinações.

Em primeiro lugar, para que haja estágios, é necessário que a *ordem de sucessão das aquisições seja constante*. Atente-se: não a cronologia, mas a ordem de sucessão. Isto significa que um caráter não poderá aparecer antes de outro num certo número de indivíduos e depois de outro num outro grupo de indivíduos.

Em segundo lugar, um estágio se define por seu *caráter integrado*, isto é, as estruturas construídas numa determinada idade tornam-se parte integrante das estruturas da idade seguinte. Por exemplo: o objeto permanente que é construído no nível sensorio-motor será elemento integrante das noções de conservação ulteriores (quando houver conservação de um conjunto ou duma coleção, ou ainda dum objeto de que se deforma a aparência espacial). Dessa mesma maneira, as operações que chamaremos de concretas serão parte integrante das operações formais no sentido de que estas últimas constituirão uma nova estrutura, mas assentando-se sobre as primeiras a título de conteúdo (constituindo, assim, as segundas, operações de segunda potência, ou seja, operações efetuadas sobre outras operações).

¹⁴ Reproduziremos aqui uma nota, que consideramos crucial, inserida pelo próprio Piaget em *Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente*: “Evidentemente, o equilíbrio não é estável no sentido de um estado de repouso num sistema fechado (por exemplo, um equilíbrio de forças em mecânica). De um ponto de vista psicológico, um sistema está em equilíbrio quando uma perturbação que modifica o estado do sistema tem o seu oposto numa ação espontânea que o compensa. Consequentemente, o equilíbrio é uma função do comportamento do ator. As leis de equilíbrio exprimem a probabilidade da ocorrência de várias formas possíveis de compensação, em função de condições neurofisiológicas, ambiente físico e ambiente social (Piaget, 1976, p. 183)”.

Em terceiro, definimos um estágio não por justaposição de propriedades estranhas umas às outras, mas por uma *estrutura de conjunto*. Essas estruturas são caracterizadas por suas leis de totalidade, de tal modo que, uma vez alcançadas, pode-se determinar o conjunto de operações que elas abrangem. Desse modo, sabe-se que, tendo a criança atingido tal ou qual estrutura, ela é capaz de uma multiplicidade de operações distintas, as quais podem não ter, num primeiro momento, qualquer parentesco visível. Esta é, segundo Piaget, uma das principais vantagens de se incluir, num modelo teórico desse tipo, a noção de estrutura: desde que são complexas, elas permitem reduzir a uma unidade superior uma série de esquemas operatórios sem laços aparentes entre si. É então a estrutura de conjunto como tal que é característica do estágio.

Este ponto da exposição exige, no entanto, a colocação de uma importante ressalva. Trata-se de reconhecer a existência, no desenvolvimento das funções intelectuais, do que Piaget denominou desfasamento, o qual introduz alguns obstáculos à noção de estrutura de conjunto. Os desfasamentos caracterizam-se pela repetição ou reprodução do mesmo processo formador em idades diferentes, e são divididos em desfasamentos horizontais e verticais.

Fala-se em desfasamentos horizontais sempre que uma mesma operação se aplique a conteúdos diferentes, incluindo, porém, um intervalo de tempo na possibilidade de aplicação a esses conteúdos. No domínio das operações concretas, por exemplo, a criança saberá seriar, pelos sete ou oito anos, quantidades de matéria, comprimentos, etc. Saberá ainda classifica-las, enumera-las, medi-las, etc, e chegará também a noções de conservação relativas a esses mesmos conteúdos. Mas será incapaz de todas essas operações no domínio dos pesos, ao passo que dois anos mais tarde, em média, saberá generaliza-las, aplicando-as a este novo conteúdo. Do ponto de vista formal, as operações são as mesmas em todos esses casos, mas aplicadas a conteúdos

diferentes. Nesse caso, fala-se de um desfasamento horizontal no interior de um mesmo período.

Já um desfasamento vertical é, pelo contrário, a reconstrução de uma estrutura geral em níveis distintos das operações intelectuais. Ao final do período sensório-motor, por exemplo, o bebê chega àquilo que chamaremos grupo de deslocamentos. Isso significa que ele saberá orientar-se em seu ambiente mais familiar com desvios e retornos. Mas este será um grupo unicamente prático e de forma alguma representativo. Quando, anos mais tarde, tornar-se possível a representação destes mesmos deslocamentos, isto é, quando eles puderem ser imaginados ou interiorizados na forma de operações, encontraremos etapas análogas à da formação sensório-motora, mas agora num outro plano, o da representação.

Aproveitamos, então, o ensejo para questionar: o que poderia caracterizar esse plano de uma inteligência anterior à representação? Denominado por Piaget de estágio sensório-motor da inteligência, ele representaria a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático (porque pré-representacional) que cerca a criança. Segundo o autor, essa assimilação sensório-motora do mundo exterior imediato realizará, em dezoito meses, “toda uma revolução copérnica em miniatura (Piaget, 1964/2006, p. 17)”. Enquanto que, no ponto de partida desse desenvolvimento, o recém-nascido traz tudo para si ou, mais precisamente, para o seu corpo, no final, isto é, quando começam a linguagem e o pensamento, ele se colocará como um corpo entre outros em um universo que construiu pouco a pouco e que sentirá, então, como exterior a si próprio.

O estágio que vai do nascimento ao início da linguagem pode ser dividido em três períodos básicos: o dos reflexos, o da organização das percepções e hábitos e o da inteligência sensório-motora propriamente dita.

Os reflexos iniciais não teriam, para Piaget, nada dessa passividade mecânica que frequentemente lhes é atribuída, mas manifestariam, desde o começo, uma participação verdadeira do bebê na organização de seu universo primitivo. Eles dão, sobretudo, lugar a uma espécie de generalização da atividade. O lactente não se contenta em sugar quando mama, sugando também no vazio, seus dedos, e qualquer objeto apresentado fortuitamente. A assimilação de uma parte do universo à sucção permite então dizer que, para o bebê desta fase, “o mundo é essencialmente uma realidade a sugar (Ibidem, p. 18)”, suposição que apresenta uma ligação explícita com o postulado freudiano de uma fase oral do desenvolvimento psicosssexual.

Esses reflexos, que são o prenúncio da assimilação mental, vão rapidamente se tornar mais complexos por integração aos hábitos e percepções organizados, constituindo o ponto de partida de novas condutas. A sucção sistemática do polegar pertenceria já a esse segundo estágio, assim como os gestos de virar a cabeça na direção de um ruído, ou de seguir um objeto em movimento, etc. Entre três e seis meses, o lactente começa a pegar o que vê, e esta capacidade de preensão, e depois de manipulação, aumenta seu poder de formar hábitos novos.

O interessante a esse respeito é compreender que os conjuntos motores (hábitos) e os conjuntos perceptivos formam neste início um único sistema, e é nesse sentido que falamos em esquemas sensório-motores. Mas como se constroem esses conjuntos? Um ciclo reflexo é sempre, em seu ponto de partida, mais um ciclo cujo exercício incorpora novos elementos, constituindo com eles totalidades organizadas mais amplas por meio de diferenciações progressivas.

A inteligência prática, que se refere à manipulação dos objetos, só utiliza, em lugar de palavras e conceitos, percepções e movimentos organizados em esquemas de ação. Esses esquemas, multiplicados graças a uma infinidade de condutas

experimentais, tornam-se suscetíveis de se coordenarem entre si, por assimilação recíproca, como farão mais tarde as noções ou conceitos do pensamento. Uma ação apta a ser repetida e generalizada para situações novas seria, então, comparável a uma espécie de conceito sensório-motor. Ora, em presença de um novo objeto, ver-se-á o bebê incorpora-lo sucessivamente a cada um de seus esquemas de ação (agitar, esfregar, balançar o objeto, etc.), como se se tratasse de compreendê-lo através do uso. Sabe-se que, por volta dos cinco ou seis anos, as crianças ainda definem os conceitos começando pelas palavras “é para”. Por exemplo: uma mesa “é para escrever em cima”. Há, então, uma assimilação sensório-motora comparável àquela que será mais tarde a assimilação da realidade por meio do pensamento.

Sempre que trata do período sensório-motor, Piaget enfatiza que uma de suas principais características é a indiferenciação entre o eu e o mundo exterior. As impressões vividas e percebidas não seriam relacionadas inicialmente a uma consciência individual sentida como um “eu” e tampouco a objetos sentidos como exteriores. Estas impressões seriam dadas em um bloco indissociado, nem interno nem externo, mas a meio caminho entre esses dois pólos. Por causa dessa indissociação primitiva, todo o percebido estaria centralizado sobre a própria atividade, ou seja, o eu estaria, no início, no centro da realidade justamente por ser inconsciente de si mesmo. À medida em que esse eu se constrói como uma realidade interna ou subjetiva, o mundo exterior vai também se objetivando. Em outras palavras, diz Piaget

[...] a consciência começa por um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência senso-motora levem à construção de um universo objetivo, onde o próprio corpo aparece como um elemento entre outros, e ao qual se opõe a vida interior, localizada neste corpo (Ibidem, p. 20).

Essa é a razão pela qual o autor dirá que o que a psicanálise chamou de narcisismo primário é, na verdade, “um narcisismo sem Narciso, isto é, sem a consciência pessoal propriamente dita (Ibidem, p. 23)”.

Para que um universo objetivo seja formado, serão necessários quatro processos fundamentais. Trata-se da construção das categorias do objeto, do espaço, do tempo e da causalidade, todas as quatro a título de categorias práticas ou de ação pura e não ainda como noções do pensamento.

O “objeto” existe apenas, no momento de que tratamos, a partir de sua própria submissão a esquemas práticos, ou seja, sua permanência é ainda simplesmente substancial, relacionada portanto ao que Piaget chamou de *quadros sensoriais*. Isso significa que, durante os primeiros meses de vida, o lactente não percebe objetos propriamente ditos. Ele reconhece, sem dúvida, certos quadros sensoriais familiares, mas o fato de reconhecê-los não equivale, de forma alguma, a situá-los em qualquer parte quando estão fora do campo perceptivo. O bebê pode ter plena certeza de que, chorando, fará sua mãe retornar, mas isto não prova que ele lhe atribui um corpo existente no espaço, quando não a vê mais. Somente por volta do fim do primeiro ano é que os objetos serão procurados depois que saem do campo perceptivo, e é por esse critério que, segundo Piaget, pode-se reconhecer um começo de exteriorização do mundo material.

Sobre esse percurso inicial, nosso autor defende que, em seu começo, há tantos espaços não coordenados entre si quantos são os domínios sensoriais. Haveria assim uma espécie de “espaço bucal”, e também um visual, tátil, etc, e cada um deles estaria centralizado sobre movimentos e atividades próprias. Ao final do segundo ano, contudo, estaria se concluindo a construção de um espaço geral que compreenderia todos os

outros, caracterizando as relações dos objetos entre si e os contendo em sua totalidade, inclusive o próprio corpo.

Desde o estágio sensório-motor, Piaget ressalta a existência do que chama de “um paralelo constante entre a vida afetiva e a intelectual (Ibidem, p. 23)”, o qual se seguirá no curso de todo o desenvolvimento. Ele afirma que nada seria mais falso e superficial do que repartir a vida do espírito em dois compartimentos estanques, que seriam o dos sentimentos e o do pensamento. Em *Seis Estudos de Psicologia*, o autor defende esse ponto de vista utilizando-se de um exemplo que, para um leitor de Winnicott, é no mínimo instigante:

Mostrou-se, com efeito, recentemente, a proximidade das emoções com o sistema fisiológico das atitudes ou posturas; os primeiros medos, por exemplo, podem estar ligados à perda de equilíbrio ou a *bruscos contrastes entre um acontecimento fortuito e a atitude anterior*. IBIDEM (p. 23, grifo nosso)

Dessa mesma maneira, ele reconhece que ao primeiro estágio de técnicas reflexas corresponderão os impulsos instintivos elementares e que, ao segundo, das percepções e hábitos, corresponderão uma série de “afetos perceptivos” ligados às modalidades da atividade própria: o agradável e o desagradável, o prazer e a dor, assim como os primeiros sentimentos de sucesso e fracasso.

Será também com o desenvolvimento da inteligência e com a conseqüente elaboração de um universo externo, e principalmente com a construção do esquema do objeto, que aparecerá, diz o autor, “um terceiro nível da afetividade”, caracterizado, pelo vocabulário psicanalítico, como sendo o da “escolha do objeto”. Ele representaria o período da objetivação dos sentimentos e de sua projeção sobre outras atividades que

não apenas as do eu. A “escolha do objeto” corresponderia assim, para Piaget, à construção intelectual da noção de objeto, assim como o narcisismo corresponderia à indiferenciação entre o mundo exterior e o eu.

A conquista do objeto marcará, então, ao final do estágio sensório-motor, o aparecimento da função simbólica, a qual permitirá o surgimento das primeiras representações. Uma forma totalmente original de pensamento surgirá, assim, em média, a partir dos dois anos de idade, tendo então início o período que Piaget denominou de estágio pré-operatório da inteligência.

Como se pode perceber por sua denominação, a inteligência pré-operatória se define por suas diferenças em relação à do estágio das operações propriamente ditas. A primeira dessas diferenças refere-se ao fato de que, considerando situações estáticas, a criança pré-operatória tende a explicá-las *em função de seus caracteres de configuração atual, mais do que em função das transformações que levam de uma situação a outra*. O segundo, relacionado diretamente ao primeiro, é que, *quando o pensamento se refere a tais transformações, a criança assimila-as às ações pessoais do sujeito e não às operações reversíveis*. Piaget entende que essas duas diferenças poderiam ser reduzidas a uma única: trata-se de que os estados e as modificações ainda não formam, nesse nível do pensamento, um sistema único, enquanto que, ao nível das operações concretas, as situações se subordinarão às transformações em si mesmas.

Essa estrutura, caracterizada pela subordinação das transformações aos estados e ao eu, é a matriz que nos permitirá elucidar os significados de diferentes aspectos das ações infantis desse período. Estas ações, agora mais socializadas pelo advento da linguagem, permanecem ainda a meio caminho da verdadeira socialização, pois, ao invés de sair de seu próprio ponto de vista para coordená-lo com o dos outros, o indivíduo permanece inconscientemente centralizado em si mesmo. Ora, mas isso não

corresponde ao que destacamos há pouco como sendo uma das características da inteligência sensório-motora? Sem dúvida: este egocentrismo face ao grupo social reproduz e prolonga o que se nota no lactente face ao universo físico. Nos dois casos, há uma indiferenciação entre o eu e a realidade exterior, representada aqui pelos outros indivíduos e não mais pelos objetos isolados.

Piaget dirá que entre as idades de dois a sete anos, em média, encontraremos uma transição entre duas formas extremas de pensamento, a segunda dominando pouco a pouco a primeira. A primeira dessas formas é a do pensamento por incorporação quase pura ao eu. A segunda tenderá às acomodações ao real, preparando assim o pensamento lógico.

Muito do pensamento da criança de dois a quatro anos será marcado por um finalismo e um animismo que atribuirão a todas as coisas uma função diretamente ligada à satisfação humana. Não há acaso na natureza, porque tudo é “feito para”, segundo um plano sábio e estabelecido, do qual o ser humano é o centro. Toda a causalidade desenvolvida na primeira infância participa das mesmas características de indiferenciação entre o psíquico e o físico e de egocentrismo intelectual. As leis naturais acessíveis à criança são confundidas com as leis morais e o determinismo com a obrigação. Assim, os barcos flutuam porque devem flutuar, e a lua, diz um pequeno a Piaget, ilumina somente à noite “porque não é ela quem manda”. As leis naturais têm, desse modo, obediência e, em suma, tudo será modelado sobre o esquema do próprio eu. Diz o autor:

[...] da mesma maneira que o egocentrismo sensório-motor do lactente resulta de uma indiferenciação entre o eu e o mundo exterior, e não de uma hipertrofia narcísica da consciência do eu, do mesmo modo o animismo e o finalismo exprimem uma confusão ou

indissociação entre o mundo interior e subjetivo e o universo físico, e não um primado da realidade psíquica interna. IBIDEM (p. 31)

O pensamento chamado por Piaget de intuitivo realizará, no entanto, uma pequena alteração desse quadro, tendendo a acomodações um pouco mais precisas ao real. O termo “intuitivo” justifica-se pelo fato de que, nessa forma de pensamento, as explicações que o sujeito irá oferecer para os fenômenos estarão baseadas em situações específicas que os esclarecem por simples extensão de si mesmas. Vejamos um exemplo.

Tomam-se três bolas de cores diferentes, A, B e C, as quais se faz atravessar um tubo. Vendo-as partir na ordem ABC, as crianças esperam encontra-las no outro extremo do tubo na mesma ordem. A intuição é, portanto, correta. Mas e se inclinamos o tubo de volta? As crianças pequenas não prevêm a ordem CBA, e ficam surpresas ao constatarem-na. Imprime-se então ao tubo um movimento de semi-rotação. Deve-se compreender que a ida dará, daí por diante, CBA, e a volta, ABC. Mas as crianças não o entendem e, além disso, constatando que ora A, ora C sai na frente, esperam que apareça depois em primeiro lugar a bola B. Trata-se, portanto, de conclusões tiradas da configuração perceptível dos objetos, e não das transformações que podemos imprimir a eles.

As transformações continuam, assim, subordinadas aos estados, o que mantém a natureza pré-operatória desse tipo de pensamento. Em relação ao egocentrismo, a diferença é que a compreensão do real está baseada em características dos fenômenos externos, mais do que subordinada ao eu. Trata-se de imagens ou imitações da realidade a meio caminho entre a experiência presente e a experiência puramente mental, não se constituindo ainda em operações lógicas passíveis de serem generalizadas e combinadas entre si.

Se essas transformações virtuais já fossem acessíveis ao sujeito, falaríamos então em operações mentais. E o que falta a essas intuições para se tornarem operatórias e se transformarem, assim, num sistema lógico? Simplesmente prolongar a ação já conhecida do sujeito nos dois sentidos, tornando essas ações móveis e reversíveis. A característica das intuições primárias é a rigidez e a irreversibilidade; elas se comparam a esquemas perceptivos e a hábitos que não podem ser revertidos. Todo hábito é, na verdade, irreversível: o que é realizado, digamos, “da esquerda para a direita” precisaria de toda uma nova aprendizagem para que fosse feito “da direita para a esquerda”.

Com o pensamento operatório concreto, ao contrário, o sistema das regulações mentais chega a uma primeira forma de equilíbrio estável alcançando o nível da reversibilidade completa. Os domínios sucessivamente estruturados por esse pensamento não admitirão mais uma oposição entre as situações estáticas e as transformações. As primeiras estarão, desde então, subordinadas às segundas, no sentido em que cada estado é concebido como resultado de uma transformação prévia. Assim, por exemplo, cada situação específica em uma balança será considerada como resultante de adições e de subtrações anteriores de pesos.

A reversibilidade é, a rigor, caracterizada pela possibilidade mental ou social de se considerar as relações entre as partes e entre as partes e o todo de modo *simultâneo*. Segundo Macedo (1983), a qualidade reversível do pensamento operatório é o que permite que, na vida, não tenhamos de resolver um problema sempre por tentativa e erro, ou seja, agindo primeiro e sofrendo em seguida as conseqüências de nossa ação. Ela nos possibilita não agir mais de modo indiferenciado, justaposto ou sincrético.

Do ponto de vista das relações interpessoais, a criança torna-se, geralmente depois dos sete anos, capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com os dos outros, dissociando-os mesmo para *coordena-los*. Isto é, segundo

Piaget, visível na linguagem entre crianças. As discussões tornam-se possíveis, porque comportam compreensão a respeito dos pontos de vista do adversário e procura de justificativas ou provas para a afirmação própria.

As pesquisas piagetianas levam à conclusão de que a criança, a partir de sete ou oito anos, pensa antes de agir, começando, assim, a conquista do processo a que chamamos reflexão. E o que seria, do ponto de vista desse autor, uma reflexão? Ela seria uma discussão que se tem consigo mesmo, do modo como se agiria com interlocutores ou opositores reais e exteriores. Poderíamos então dizer que a reflexão seria uma conduta social de discussão interiorizada (como o pensamento que supõe uma linguagem interior) e que, ao mesmo tempo, a discussão socializada apresentaria, dialeticamente, os elementos de uma reflexão interior. Para a inteligência, isso significa o início da lógica propriamente dita, a qual constitui o sistema de relações que coordena pontos de vista entre si. Esses pontos de vista são tanto os que correspondem a indivíduos diferentes como os que se referem às percepções e intuições de um único indivíduo.

Ocorre, porém, que, do ponto de vista de seu conteúdo, o pensamento operatório concreto apresenta a particularidade limitadora de não ser imediatamente generalizável a todos os domínios. A distância temporal chega às vezes a vários anos entre a estruturação de um conteúdo e outro. Isso quer dizer que o caráter reversível do pensamento já poderá ser verificado, por exemplo, quando as operações se referirem a diferenças de comprimento, sem o ser, necessariamente, quando estas se referirem a variações de pesos. Piaget entende que o significado disso é que, no pensamento operatório concreto, ainda é mais difícil seriar, igualar, etc, objetos com um caráter menos dissociável da ação pessoal – por exemplo, o peso – do que aplicar as mesmas

operações a um domínio mais rapidamente objetivável – por exemplo, o dos comprimentos.

Em termos de equilíbrio, isto quer dizer que a estabilidade no interior do campo de abrangência do pensamento torna-se menor nos seus limites: embora cada domínio de estruturação concreta chegue a formas estáveis de equilíbrio, a instabilidade reaparece com a coordenação dos domínios.

Em resumo, podemos afirmar que o pensamento concreto continua fundamentalmente ligado ao real. O sistema das operações concretas chega apenas a um conjunto restrito de transformações virtuais e, portanto, “a uma noção do ‘possível’ que é apenas uma extensão (não muito grande) do real”. (Inhelder; Piaget, 1976, p. 188) A criança do nível concreto ainda não cria, a rigor, hipóteses. Ela apenas procura, durante a sua ação, coordenar os resultados sucessivos que obtém, o que significa estruturar a realidade *na qual atua*. Ou então, se quisermos admitir que ela cria hipóteses, deve-se esclarecer que estas são apenas projetos de ações possíveis, e não, como no adolescente, *formas de imaginar o que deveria ser o real se tal ou qual condição hipotética fosse satisfeita*.

Chegamos assim ao caráter definidor do pensamento operatório formal, inaugurado pela possibilidade do raciocínio hipotético-dedutivo. A partir dele, a dedução não terá mais de se referir às realidades diretamente percebidas, mas poderá fazer-se a partir de enunciados puramente hipotéticos. Essa dedução consistirá, então, na possibilidade de ligar suposições e delas extrair conseqüências *necessárias*, mesmo quando sua veracidade estiver baseada unicamente em possibilidades, excluindo o apoio em dados experimentais.

O pensamento operatório formal significará, portanto, para a mentalidade do adolescente, uma *inversão de lugares entre o real e o possível*. Ao invés de se

manifestar simplesmente como um prolongamento do real, das ações executadas na realidade, o possível irá se sobrepor, estruturalmente, ao real. A realidade será, agora, apenas uma parcela do universo muito mais amplo abrangido pelo conjunto de todos os possíveis.

Nada disso significa que o papel do pensamento formal se reduza a traduzir em palavras ou em proposições o que poderia ser executado sem o recurso destes. A aquisição do pensamento formal significa que as hipóteses, isto é, o possível, *irá intervir desde a organização da experiência e desde a leitura dos dados de fato*. Já no contato com os problemas concretos, o pensamento formal parte de hipóteses ao invés de se limitar a uma estruturação direta dos dados percebidos. Para o sujeito que deduz, as operações possíveis fazem parte do mesmo sistema dedutivo que as operações reais efetuadas por ele.

É por isso, também, que Piaget dirá que uma das características definidoras dessa estrutura mental é a constituição do que chamou de um sistema de *operações de segunda potência*. As operações concretas são operações de primeira potência, pois se referem diretamente aos objetos. Elas significam o estabelecimento de relações entre elementos dados. No entanto, a formalização dessas operações permitirá que se construam *relações entre relações*, ou seja, operações de segunda potência, cujo exemplo mais claro talvez seja o das proporções matemáticas. Se afirmo que A está para B assim como C está para D, concebo uma *relação entre as relações A/B e C/D*.

Dizer que, no nível formal, o sujeito subordina o real ao possível equivale, na verdade, a dizer que, em presença de uma situação dada, esse sujeito não se limita a notar as relações que parecem se impor aos elementos dados, mas procura, desde o início, englobar estas relações no campo das possíveis, para não ser contraditado logo em seguida. No estágio operatório-formal do pensamento, há equilíbrio na medida em

que as transformações virtuais se compensam exatamente ou, em outros termos, na medida em que as operações possíveis constituem um sistema rigorosamente reversível do ponto de vista lógico.

O possível formal é, se bem observarmos, o correlato obrigatório da noção de necessidade. Uma afirmação relativa apenas ao real não precisa ser necessária: ela é verdadeira ou falsa na medida em que corresponde ou não a um dado de fato. Ao contrário disso, uma dedução que se refere a uma hipótese é necessariamente verdadeira do ponto de vista formal. A implicação inferencial, estabelecida segundo o modelo “se... então”, consiste em ligar uma conseqüência necessária a uma afirmação simplesmente possível. É essa síntese do necessário e do possível que caracteriza o emprego desse possível no pensamento formal, por oposição ao possível como extensão do real característico do pensamento concreto.

Assim, a inversão de sentido entre o real e o possível, que assinala o aparecimento da lógica formal, representa, segundo Piaget, uma circunstância fundamental para o desenvolvimento da inteligência, na medida em que esta constitui uma organização que tende para um estado de equilíbrio *ao mesmo tempo móvel e estável*.

Esse estado de equilíbrio que caracteriza o pensamento formal por uma estabilidade proporcional à sua mobilidade, trará, sem sombra de dúvida, conseqüências que ultrapassam em muito o campo das atividades puramente “racionais”. Uma transformação estrutural dessa ordem, diz Piaget, constitui como que um núcleo a partir do qual se irradiam diversas modificações no pensamento do adolescente. Ele afirma que, para que possamos compreender o papel das estruturas formais do pensamento e na vida do adolescente, precisamos inseri-las em sua personalidade total. Mas, de outro

lado, jamais compreenderíamos inteiramente a formação dessa personalidade sem englobar nela a construção das estruturas formais.

Para Piaget, a adolescência é definida pelo início da integração do indivíduo na sociedade dos adultos. O critério da adolescência não deve, portanto, segundo ele, ser dado pela puberdade, a qual aparece mais ou menos na mesma idade em todas as sociedades. A integração na sociedade adulta, ao contrário, varia consideravelmente nas diferentes culturas, e mesmo em diferentes ambientes sociais.

O adolescente, diz o autor, é um indivíduo que começa a se colocar frente aos adultos num plano de igualdade e reciprocidade, ao contrário da criança, que se sente inferior e subordinada ao adulto. Procurando introduzir-se e introduzir seu trabalho atual ou futuro na sociedade dos adultos, o adolescente comumente se propõe a reformar essa sociedade em algum domínio específico ou, às vezes, em sua totalidade. Por isso mesmo, diz Piaget, a integração de um indivíduo na sociedade adulta não se poderia realizar sem conflito. A bem da verdade, a lógica formal abrirá caminho para o surgimento de uma infinidade de conflitos. Enquanto a criança procura a solução dos conflitos em suas compensações atuais (lúdicas ou reais), o adolescente acrescentará a essas compensações uma vontade de reformas, ou até um plano para executá-las. Ele é alguém que se volta para a consideração de possibilidades. Em outras palavras, *o adolescente, ao contrário do que ocorre com a criança, é um indivíduo que começa a construir teorias*. Em *Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente*, Piaget e Inhelder incluem, a esse respeito, considerações que nos parecem dignas de destaque:

As crises religiosas e a reflexão sobre a fé, ou contra esta, dominam alguns, e estes partem então para um sistema geral, isto é, que desejam válido para todos. A especulação filosófica apaixonada uma minoria e, para todo intelectual autêntico, a adolescência é a idade

metafísica por excelência, cujas seduções perigosas a reflexão adulta terá dificuldade para esquecer. INHELDER; PIAGET (1976, p. 258)

A criança, diferentemente, não constrói sistemas teóricos. Seu pensamento espontâneo talvez seja mais ou menos sistemático, mas *é o observador externo que o percebe*, enquanto a criança não toma consciência desse aspecto, pois seu pensamento não é auto-reflexivo. Ela não procura sistematizar suas idéias porque não possui ainda um pensamento de segunda potência, isto é, um pensamento sobre o próprio pensamento.

Pelas conclusões de Piaget, a criança conhecerá, dos sentimentos morais, apenas o respeito unilateral e o respeito mútuo, ou seja, afetos interindividuais. A esses sentimentos, que evidentemente permanecem no adolescente e no adulto, acrescentam-se, a partir dos treze ou quatorze anos, os sentimentos relativos aos ideais ou às idéias *como tais*. Essa é uma possibilidade que surge a partir de um grau de abstração do pensamento que era inacessível à criança. Evidentemente, um ideal é sempre mais ou menos encarnado em uma pessoa. Mas o problema que surge pela aquisição do pensamento formal é o de saber se a idéia é objeto da afetividade por causa da pessoa ou a pessoa por causa da idéia. Enquanto a criança nunca sai desse círculo porque *seus únicos ideais sensíveis são ideais encarnados*, na adolescência, ocorre uma superação desse problema pela possibilidade de uma independência relativa dos ideais.

O adolescente tanto pode construir teorias quanto adotar, reconstruindo-as, as que lhe são apresentadas. Contudo, além da necessidade de participar dos sistemas de idéias dos adultos, para ele é indispensável alcançar uma concepção das coisas que lhe dê a possibilidade de afirmar-se e criar, garantindo, ao mesmo tempo, que terá mais êxito que seus antecessores. Por conta disso, diz Piaget, a formação da personalidade,

que está sendo lapidada na adolescência, envolve a assunção de um “papel que o indivíduo irá *criar ao representar* (Ibidem, p. 259, grifo nosso)”.

Isso implica, entre muitas outras coisas, que o novo plano de pensamento e de realidade descoberto pela inteligência operatória formal reedita o mesmo processo verificado em todos os níveis do desenvolvimento infantil: uma indiferenciação inicial entre o objeto ou o outro e as atividades pessoais, seguida de uma descentração no sentido da objetividade e da reciprocidade. Façamos então, sobre isso, uma brevíssima revisão.

No estágio sensório motor, o bebê começa por não saber dissociar o que decorre de suas ações e o que pertence apenas aos objetos ou às pessoas exteriores. Inicialmente, ele vive num mundo sem objetos exteriores permanentes e sem a consciência de um eu ou de uma subjetividade interior. Em seguida, por uma série de descentrações devidas à coordenação progressiva de suas ações, esse bebê chega a diferenciar seu eu e a situar seu corpo num universo espacial e causalmente organizado, composto por objetos permanentes e por pessoas semelhantes a ele. Com o aparecimento da função simbólica, a linguagem, a representação e os intercâmbios interindividuais ampliam esse universo em proporções gigantescas, exigindo uma nova estruturação. Nesta situação, o egocentrismo reaparece em um novo plano e sob a forma de uma relativa indiferenciação entre o ponto de vista pessoal (agora representativo, e não mais sensório-motor) e o dos outros. Com as operações concretas, torna-se possível uma descentração suficiente para que a criança pense objetivamente as ligações entre classes, relações e números, e para que ela haja de maneira interindividual dentro de relações de cooperação. Enfim, com a nova ampliação do universo provocada pela elaboração do pensamento operatório formal, manifesta-se inicialmente uma terceira forma de egocentrismo. Ela irá durar, segundo Piaget, até a descentração ulterior, a qual

acontecerá quando do início da vida adulta, marcada por uma responsabilidade efetiva do indivíduo dentro de algum domínio da comunidade.

Isso significa que o egocentrismo característico do adolescente aponta mais do que um desejo de ser diferente dos outros. Ele representa também, mais uma vez, um certo grau de indiferenciação entre o si-mesmo e o mundo.

Segundo Piaget, todos seriam capazes de notar que uma criança confunde o subjetivo e o objetivo. Portanto, se sua hipótese sobre o egocentrismo se limitasse a repetir isso, seria totalmente inútil. Ele afirma que a significação real dessa hipótese consiste em sustentar que o progresso do conhecimento não é aditivo, e que o fato de acrescentar um conhecimento a outro não é suficiente para a formação de uma atitude objetiva. Para que esta exista, é necessário, como já dito, um processo contínuo de descentração por parte do sujeito conhecedor, isto é, uma *revisão permanente das perspectivas*. O egocentrismo seria, então, um estado de indiferenciação que ignora a multiplicidade das perspectivas, enquanto *a objetividade suporia, ao mesmo tempo, uma diferenciação e uma coordenação de pontos de vista*.

Vemos, portanto, mais uma vez, que a noção de objetividade em Piaget está longe da concepção de uma verdade absoluta e unívoca. Muito pelo contrário: a objetividade é o que garante a abertura à multiplicidade dos pontos de vista que, no entanto, *se confrontam e interagem constantemente*, possibilitando assim a evolução do conhecimento, ao invés de simplesmente coexistirem, como acontece ao nível pré-operatório do pensamento.

Ocorre, porém, que, num primeiro momento, a ampliação indefinida da reflexão que a lógica das proposições permite leva a uma indiferenciação entre esse poder novo que o eu descobre e o universo social ou cósmico que é objeto dessa reflexão. Dito de outro modo: o adolescente passa por uma fase em que atribui um poder ilimitado ao seu

pensamento, quando o fato de pensar num futuro glorioso ou em transformar o mundo pela idéia parece não somente um ato de conhecimento, mas uma ação efetiva que modifica, *por si mesma*, a realidade como tal. Existe aí, portanto, uma forma de egocentrismo do pensamento, bem diferente da encontrada na criança, mas decorrente do mesmo mecanismo geral a partir de condições novas, criadas pela elaboração do pensamento formal.

Encerramos, assim, este percurso, bastante restrito, que teve como objetivo a exposição dos elementos que consideramos mais fundamentais quanto às concepções piagetianas sobre o desenvolvimento e o conhecimento. Cabe agora, no estilo mais “à lá” Piaget, fazermos uma retomada de nosso questionamento inicial à luz do breve caminho percorrido neste capítulo: de que maneira poderíamos, enfim, definir, em poucas palavras, o conceito de desenvolvimento pela perspectiva de Jean Piaget?

Pelo que acabamos de expor, pode-se concluir que, quando falamos em desenvolvimento, de um ponto de vista piagetiano, falamos, em primeiro lugar:

- de um caminho de *descentrações progressivas do indivíduo em relação ao seu meio*. Nesse caminho, o ser humano parte de um estado em que compreende a si-mesmo como o centro do universo, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, não constituiu ainda esse si-mesmo, e não conhece bem os contornos que o distinguem do ambiente em redor. Com a abstração plena do pensamento, o ser humano chega à possibilidade de reconhecer a si mesmo e à realidade que o cerca como uma mínima parcela do universo infinito dos possíveis. A partir daí, ele que era tudo, torna-se apenas uma pequena parte

e, nessa medida, torna-se capaz de intervir em seu ambiente de maneira efetiva, e não apenas “mágica”.

- Em segundo lugar, falamos da *obtenção de graus cada vez mais elevados de equilíbrio do sistema cognitivo*. O equilíbrio é o que possibilita a um sistema se transformar e se flexibilizar *sem, contudo, desestruturar-se*. Ele é condição imprescindível da *conservação* de qualquer sistema, seja ele físico, biológico, cognitivo, etc. Quando falamos da ampliação do grau de equilíbrio de um sistema, falamos da possibilidade desse sistema alargar seu campo de variação e de transformação *sem que isto implique numa perda de conexão entre os elementos que o compõe*. Por isso, diz Piaget que “o equilíbrio consiste em conservar os aspectos vividos do passado acomodando-os incessantemente ao presente múltiplo e irreduzível (Piaget, 1964/1990, p. 268)”. Do contrário, falaríamos não em equilíbrio, mas em desordem ou colapso. Se não há equilíbrio, não há desenvolvimento.

Do ponto de vista psicológico, o equilíbrio operatório formal permite que algo seja concebido como possível sem precisar, por isso, estar incluído no domínio do que é verificável em nível concreto ou experimental. Isso é drasticamente diferente do equilíbrio sensório motor, dentro do qual um objeto deixa de existir para mim simplesmente por desaparecer de meu campo perceptivo. Um bebê espera, sem dúvida, rever sua mãe, o que não implica que ele saiba de sua existência no momento que não a vê. O equilíbrio sensório-motor é, portanto, extremamente *frágil e pouco flexível* em comparação com o operatório formal.

- Em terceiro lugar, se falamos em desenvolvimento, de um ponto de vista piagetiano, falamos da *ampliação de nossa margem de trocas com o ambiente*. O raciocínio hipotético dedutivo me permite imaginar “como seria se fosse” e, nessa medida, antecipar, deduzir, atingir o inatingível que, no entanto, a partir dele, pode ser

tão real quanto um objeto que se encontra ao alcance de minha mão. Ampliar um campo de trocas pela aquisição do pensamento lógico formal significa, de um lado, a possibilidade de extrair do ambiente diversos elementos, concretos ou simbólicos, para minha sobrevivência ou puro enriquecimento subjetivo, dos quais eu jamais poderia usufruir sem sua aquisição. Reciprocamente, essa ampliação significa, também, uma possibilidade de contribuir com esse ambiente de maneira jamais possível sem o raciocínio hipotético. Uma criança operatório concreta nunca poderia compreender a complexidade matemática implicada, por exemplo, na produção das tecnologias eletrônicas contemporâneas. Do mesmo modo, ela não seria capaz de produzir uma teoria política ou sociológica passível de aplicação em seu contexto sócio-cultural.

Descentração, equilíbrio (dinâmico, jamais estático) e extensão do campo das trocas com o meio. Eis aí, em nosso entendimento, a tríade que compõe o vetor do desenvolvimento humano na perspectiva de Jean Piaget.

4. Possibilidades e limites: o confronto das lógicas

4.1. Realidade e experiência

Caminhamos, nos capítulos precedentes, com o objetivo de elucidar as concepções dos autores que estudamos a respeito do desenvolvimento. Tratou-se de compreender o que ambos significam em suas teorias pelo uso desse termo, bem como algumas das principais implicações trazidas por tais concepções para o interior dos universos a que se referem seus sistemas teóricos (a clínica psicanalítica, de um lado, e a epistemologia genética, de outro).

No presente item, pretendemos destacar, não só a partir do que já foi exposto, mas também através de novas leituras, dois elementos essenciais para o confronto e a apreciação que visamos. Tratar-se-á de esclarecer as maneiras como ambos os teóricos compreendem a noção de experiência, não apenas nos termos de um contato entre o indivíduo e o meio, mas, fundamentalmente, enquanto um *fator capaz de promover desenvolvimento*. Nessa medida, perseguiremos também os sentidos de realidade para os quais apontam tais formulações.

No corpo da teoria piagetiana, a análise das noções que destacamos passará inevitavelmente pela já citada “teoria da equilibração”. O modelo da equilibração foi desenvolvido por Piaget para esclarecer a passagem de um patamar de menor equilíbrio, isto é, de menor conhecimento ou menor abrangência do sistema cognitivo, para outro, de equilíbrio maior ou de conhecimento superior. Esse modelo esclarece o

funcionamento da inteligência e a construção de conhecimentos significativos para o sujeito, o que só será possível graças à mediação realizada por suas ações sobre os objetos que compõem o ambiente.

Contudo, nem todas as ações são veículos para a construção de conhecimento. Para que isso ocorra, estas deverão ser significativas pela possibilidade de serem integradas a um sistema de ações coordenadas, na medida em que compensem perturbações desencadeadas, seja pela resistência imposta pelos objetos à finalidade de assimilação do sistema cognitivo, seja pelas lacunas internas a esse mesmo sistema.

Souza (2002) destaca três elementos para a definição do modelo piagetiano da equilibração: perturbações, regulações e compensações. O primeiro é definido como um aspecto do objeto ou do sistema cognoscitivo que retira o sujeito de seu equilíbrio anterior, mobilizando-o no sentido de buscar uma nova solução. O segundo, por sua vez, caracteriza-se pelas reações efetuadas pelo sujeito para anular as perturbações que alteraram o equilíbrio anteriormente alcançado. Por fim, as compensações referem-se às formas de regulações realizadas, as quais podem evitar a perturbação ou negá-la enquanto tal; podem desviar seu foco, equilibrando parcialmente o sistema; ou podem anular totalmente a perturbação inicial.

A teoria da equilibração aponta a existência de mecanismos reguladores que conduzem não a formas estáticas de equilíbrio, à semelhança do que seria um equilíbrio de forças em mecânica, mas a reequilibrações que melhoram as estruturas anteriores. Nesse sentido, fala-se de equilibração enquanto processo e não somente de equilíbrio, e, sobretudo, de equilibrações “majorantes”, que corrigem e completam as formas precedentes de equilíbrios. Nessa medida, reconhece-se o caráter dinâmico do processo de equilibração capaz de promover trocas adequadas, ao mesmo tempo, à construção e à permanência de uma ordem funcional e estrutural num sistema aberto, donde a

compreensão piagetiana sobre o desenvolvimento como um processo que implica ao mesmo tempo “acordo e ultrapassagem (Piaget, 1976, p. 28)”.

Como dito no capítulo anterior, os esquemas de assimilação são obrigados a se acomodar aos elementos que assimilam, isto é, a se modificar em função das particularidades impostas pelo real, mas sem com isso perder sua continuidade nem seus poderes anteriores de assimilação. Esse postulado afirma a necessidade de um equilíbrio entre assimilação e acomodação, de tal maneira que a última permaneça compatível com um ciclo de processos interdependentes.

Dessa forma, compreende-se que para que o sujeito avance em direção a formas superiores de conhecimento, a experiência deve garantir uma transformação do sistema cognitivo concomitante à conservação de ciclos previamente definidos, sem o que não haverá ampliação do grau de complexidade do sistema em suas possibilidades de apreensão do real.

Entretanto, para que os desequilíbrios levem o sujeito a um progresso no desenvolvimento dos conhecimentos, obrigando-o a ultrapassar seu estado atual na procura pelo que quer que seja em direções novas, estes devem dar margem a compensações que estejam ao alcance do sujeito:

[...] se os desequilíbrios constituem um fator essencial, mas em primeiro lugar motivacional, não poderiam todos representar o mesmo papel formador e não o conseguiriam senão com a condição de dar ocasião a avanços, próximos de serem superados e de chegarem assim a reequilibrações específicas. PIAGET (1976, p. 18)

Os desequilíbrios não representam senão um papel de desencadeamento, pois que sua fecundidade se mede pela possibilidade de superá-los.

A equilibração é, então, o aspecto que irá permitir uma integração de subsistemas aos sistemas mais amplos do funcionamento mental, vale dizer, às estruturas de conjunto do pensamento. O equilíbrio progressivo dos processos de diferenciação e integração une os subsistemas a uma totalidade que os engloba, a qual se caracteriza por leis próprias de composição, constituindo um ciclo de operações interdependentes e de ordem superior aos caracteres particulares dos subsistemas.

Para Piaget, a equilibração constitui o fator fundamental do desenvolvimento e não apenas um dos aspectos das construções características de cada estágio. Afirma o autor:

durante os períodos iniciais existe uma razão sistemática de desequilíbrio [...], o que compromete não só o equilíbrio entre o sujeito e os objetos, entre os subsistemas, como também entre o sistema total e as partes. PIAGET (Ibidem, p. 23)

Disso resulta que a equilibração é um processo cujas manifestações se modificarão, de estágio em estágio, rumo a um melhor equilíbrio, tanto em termos de estrutura qualitativa quanto em campo de aplicação.

É importante, neste ponto, salientar que a epistemologia genética se localiza precisamente na intersecção entre as perspectivas de construção de estruturas mais complexas a partir das mais simples e de interação entre sujeito e objeto. De um ponto de vista piagetiano, a natureza de todo conhecimento resulta da interação entre esses dois termos, o conhecimento não estando nem unicamente no primeiro, nem somente no segundo. No andamento do processo que caracteriza essa interação, qualificada por Piaget como dialética, assiste-se, de um lado, à construção do objeto e, de outro, concomitantemente, à transformação do sujeito.

Lembremos ainda que, na teoria piagetiana, a assimilação é entendida como um processo em que os sinais do ambiente são organizados em esquemas de ação que se impõem ao mesmo tempo em que se acomodam ao meio. Isto significa que desde os níveis mais primordiais da adaptação biológica, o organismo escolhe e modifica o seu meio antes de aceitar, de retorno, as ações que intervêm em sua própria constituição. Nesse sentido, não seria equívoco dizer que a assimilação significa a possibilidade de acesso a algo novo a partir do que já há, o encontro do inédito a partir do familiar.

Aí está, pois, um plano em que a aproximação com Winnicott se torna visível na medida em que se para Piaget

todo o registro (mesmo puramente perceptivo) de um dado exterior constitui de fato mais do que um simples registro e acrescenta a ele coordenações ou ligações não ‘dadas’, mas *devidas às atividades e às interpretações do indivíduo*. GRECO; PIAGET (1974, p. 8, grifo nosso).

Para Winnicott, “seja qual for o grau de importância que atribuímos ao ambiente, o indivíduo permanece, *ele dá ao ambiente um sentido* (Winnicott, 1988/1990, p. 119, grifo nosso)”.

Piaget entende que os esquemas de assimilação se constroem por *colaboração* entre as capacidades de coordenação do indivíduo e os dados do ambiente. Para Winnicott, esse será um princípio de fundamental importância na garantia da riqueza que poderá ser obtida através do contato com o mundo. Ele crê que a sofisticação do mundo criado estará “de acordo com a quantidade de ilusão experimentada, e portanto de acordo com *o quanto esse mundo criado pelo próprio indivíduo foi ou não capaz de usar objetos percebidos no mundo externo como matéria-prima* (Winnicott, 1945/2000,

p. 228, grifo nosso)”. Ora, “usar objetos percebidos no mundo externo como matéria-prima” na criação de um mundo próprio poderia ser uma definição do conceito piagetiano de assimilação.

Deve-se assumir, assim, que tanto para Winnicott quanto para Piaget, a condição para que o desenvolvimento possa ocorrer é a de que as relações entre o sujeito e o ambiente não se caracterizem nem por uma subordinação, nem por uma imposição da parte do primeiro. A viabilidade e ocorrência de um processo de desenvolvimento dependerão de um equilíbrio sutil entre esses fatores, sem o qual será impossível a obtenção de um progresso, seja no sentido da construção de conhecimento, seja no da formação da personalidade.

Precisamos, contudo, a partir de então, ampliar nosso foco sobre o significado dessa colaboração entre o indivíduo e o meio no contexto específico da teoria winnicottiana do desenvolvimento.

Segundo Winnicott, o ser humano carrega desde o nascimento, e por toda a sua trajetória, o problema da relação entre o que é objetivamente percebido e o que é subjetivamente concebido. Em seu ponto de vista, a eliminação da contradição ligada à possibilidade de distinção entre o dentro e o fora é uma tarefa que jamais será concluída pelo ser humano: “Pode-se dizer que a questão da *ilusão* é inerente ao ser humano e nenhum indivíduo a resolve jamais, ainda que uma compreensão *teórica* possa levar a uma solução *teórica* (Winnicott, 1951/2000, p. 329, grifos do autor)”.

Nessa trilha, o autor irá reivindicar a existência de uma terceira área ou área intermediária onde estaria localizada a experiência humana, posicionada entre a criatividade primária e a percepção objetiva: “a experiência é um constante trafegar na ilusão, a repetida consecução de um entrejogo (*inter-play*), tendo de um lado a

criatividade; do outro, o que o mundo tem a oferecer (Winnicott, 1990, citado por Naffah Neto, 2007, p. 230)”.

Como vimos, a criação e o funcionamento desse espaço de “entregado” significam a possibilidade (ou não) de a experiência acontecer e se desdobrar ao longo do tempo, formando uma história de vida (Naffah Neto, 2007). Além disso, se houver uma falha nos primeiros estágios do que se chamou de uso da ilusão, isto é, do que inicialmente deve ser uma abordagem criativa dos fenômenos externos, haverá necessariamente um prejuízo na possibilidade futura da percepção objetiva da realidade. A capacidade de experienciar um mundo objetivo depende de uma apresentação muito gradativa e simplificada desse mundo no início da vida, apresentação essa que deverá propiciar ao bebê a plenitude de sua ilusão de onipotência, sem o que haverá um bloqueio no caminho que o levaria à compreensão e ao usufruto de tudo o que está para além do “subjetivamente concebido”.

É fundamental, no entanto, compreender que essa área intermediária em que, segundo Winnicott, está circunscrito o lugar da experiência humana caracteriza-se por ser um campo *necessariamente compartilhado* por dois ou mais seres humanos. Dessa perspectiva, “nenhuma afirmação que se refira ao indivíduo como ser isolado pode tocar o problema central da fonte da criatividade (Winnicott, 1971/1975, p. 103)”. Trata-se, inicialmente, de uma área co-construída entre o bebê e a mãe, a qual admitirá, posteriormente, uma sobreposição com as que serão trazidas por outros indivíduos na arte, na religião e na cultura de modo geral.

Acreditamos que um dos maiores demonstrativos do caráter intersubjetivo do que para Winnicott significa uma experiência preenchida de *sentido de realidade* está em sua reivindicação de que a área relativa aos fenômenos transicionais permaneça *incontestada* quanto a sua característica interna ou externa. Ele afirma:

Os fenômenos transicionais são permissíveis ao bebê por causa do *reconhecimento intuitivo que os pais têm* da tensão inerente à percepção objetiva, e não contestamos o bebê a respeito da subjetividade ou objetividade exatamente nesse ponto em que está o objeto transicional. WINNICOTT (1971/1975, p. 29)

Do ponto de vista de Winnicott, a aceitação, por parte de um outro, do paradoxo envolvido na distinção/indistinção entre mundo interno e mundo externo é condição não apenas de uma maternagem suficientemente boa, mas também de um trabalho clínico bem realizado em psicanálise. Em ambos os casos, o que está em jogo é a possibilidade da experiência ser sentida como real pela garantia do não rompimento da ponte que liga o mundo subjetivo ao mundo objetivo. É nesse sentido que Roussillon (2006) falará sobre a necessidade de que a realidade externa seja disposta pelo ambiente de forma a produzir uma homomorfia com a realidade interna para que um sentido de real se constitua. Se uma separação é imposta de fora, a experiência perde seu potencial criativo e de produção de sentidos para se tornar submissão. Para ilustrar esse aspecto, nos valeremos de duas vinhetas clínicas oferecidas por Winnicott.

No capítulo cinco de *O Brincar & a Realidade*, encontra-se o relato uma situação clínica vivida com um homem de meia idade cuja análise caminhava, segundo o autor, conforme linhas clássicas. O homem havia chegado a ele já após uma longa análise realizada com outro terapeuta. Havia, contudo, alguma coisa que, segundo o paciente, o impedia de abandonar a busca por um tratamento, busca essa motivada pelo sentimento de ainda não ter encontrado aquilo que o levara a uma análise.

Segundo Winnicott, certo momento desse tratamento teria levado paciente e analista a algo totalmente novo para ambos. A partir do material de determinada sessão,

o psicanalista se diz impressionado pelo que o paciente dizia sobre inveja do pênis. Evidentemente, diz o autor, a expressão inveja do pênis geralmente não se aplicaria à descrição de um homem. Precisamente nesse ponto, é dito ao analisando: “Estou ouvindo uma moça. *Sei perfeitamente que você é homem*, mas estou ouvindo e falando com uma moça (Winnicott, 1971/1975, p. 105, grifo nosso)”. Em seu relato, Winnicott enfatiza que isto nada teria a ver com homossexualidade. Diz ele que o efeito profundo causado por essa interpretação o teria indicado como fora apropriada, produzindo o rompimento de um círculo vicioso. Após uma pausa, o paciente dissera: “Se eu falasse a alguém sobre essa moça, seria chamado de louco (Ibidem, p. 105)”. Tendo Winnicott respondido: “Não é que você tenha contado isso a alguém; sou *eu* que vejo a moça e ouço uma moça falar, quando, na realidade, em meu divã acha-se um homem. O louco sou *eu* (Ibidem, p. 105, grifos do autor)”. A partir de então: “O paciente disse que agora se sentia são, num ambiente louco. Em outras palavras, achava-se agora liberto de um dilema (Ibidem, p. 106)”. Diz o analisando: “‘Eu mesmo nunca poderia dizer (sabendo-me um homem): sou uma moça. Não sou louco assim. Mas você disse e falou para ambas as partes de mim’ (Ibidem, p. 106)”. Ao que o autor complementa: “Aquela loucura, que era minha, capacitou-o a ver uma moça *a partir de minha posição*. Sabia-se homem e nunca duvidara que o fosse (Ibidem, p. 106, grifo do autor)”.

A situação referida apresentava uma realidade especial para esse homem, pois tanto ele quanto seu analista foram levados à conclusão de que sua mãe havia visto uma menina quando o conheceu como bebê, antes de passar a aceitá-lo como menino. Dito de outro modo, o homem teve de ajustar-se à idéia da mãe de que seu bebê seria e era uma menina. No curso da análise, Winnicott afirma ter obtido provas de que, numa infância muito precoce, a mãe de seu paciente lidava com este como se não pudesse enxergá-lo como um indivíduo do sexo masculino. A “loucura” da mãe que vira uma

menina onde existia um menino havia se feito presente através da afirmativa do analista de que era ele, e não o paciente, quem estava louco.

Vemos então que, como área intermediária, a experiência do paciente aí relatada admite e ao mesmo tempo demanda a participação de um outro (inicialmente a mãe e, posteriormente, o analista) na organização de seu universo pessoal, que compreende tanto o mundo, na figura desse outro, como a si mesmo, na constituição de sua identidade. O caso ilustra uma situação em que a percepção do elemento feminino na personalidade do paciente, embora locado em algum estrato desta, somente encontra sua legitimidade pela fala do analista e, essencialmente, pela admissão da loucura a ela associada, a qual reproduz o ponto de vista da mãe do analisando no momento de seu nascimento.

Dessa forma, o paradoxo envolvido na afirmação do analista de estar ouvindo e falando com uma moça quando sabe e percebe que em seu divã acha-se um homem, esclarece que, de um ponto de vista winnicottiano, o estatuto do que se chamaria realidade não é unidirecional. Seja como bebê, seja como paciente, o sujeito não simplesmente penetra a realidade e é penetrado por ela, mas encontra-a numa espécie de *pacto intersubjetivo*, sem o qual o elemento em questão, amplamente validado pelo efeito da interpretação, perde totalmente seu estatuto de realidade.

Nem analista, nem paciente, duvidavam de que no divã estivesse um homem. Foi necessária, portanto, da parte de ambos, uma suspensão do sentido mais imediato e objetivo da situação presente para que, em seu reverso, (“estou ouvindo e falando com uma moça”) fosse alcançado o *sentido de realidade* para o paciente. Esse alcance, por sua vez, exigiu do analista, na medida em que participava do sentido produzido, certo grau de transformação pessoal para que o significado em questão fosse vivenciado pelo analisando a despeito da rigidez do que seria um “teste de realidade” estrito senso.

A realidade na qual Winnicott está interessado é, pois, uma que corresponde à garantia de que o desenvolvimento subjetivo não ficará paralisado. Nesse sentido, *ela é, ao mesmo tempo, interior e exterior*. Quando acessada, recoloca o indivíduo na marcha em direção a seu plano para a existência. O caminho de um desenvolvimento saudável, entretanto, dependerá do reconhecimento das comunicações que marcaram o ambiente primitivo, sem o qual o indivíduo continuará a experienciar um sentimento de irrealidade em sua vida, por mais prováveis e coerentes que se mostrem as afirmações que contrariam esses significados primordiais (o paciente era um homem). Esse reconhecimento, por sua vez, irá depender da disponibilidade de um outro para o recebimento de uma comunicação “louca”, isto é, absurda ou logicamente improvável.

Passemos, então, a uma outra ilustração clínica.

Novamente, trata-se de um material clínico extraído da análise de um adulto, desta vez uma mulher, o qual Winnicott afirma ter decidido apresentar pelo fato deste reunir diversos exemplos da “grande variedade que caracteriza a imensa área existente entre a objetividade e a subjetividade (Winnicott, 1971/1975, p. 38)”.

A análise da paciente em questão fora marcada por fantasias recorrentes ligadas a experiências de abandono. Diferentes relatos de coisas “horrríveis demais” (Ibidem, p. 38) juntavam-se às várias separações que havia experimentado durante a infância, as quais tinham, segundo o terapeuta, sido traumáticas por estarem além da capacidade da paciente em suportá-las, o que tornou necessária a formação de organizações defensivas. Winnicott afirma que a infância dessa mulher havia constituído um único e longo exercício da tentativa de manter a mãe viva em sua realidade psíquica a despeito da ausência recorrente e prolongada desta.

O autor conta que, durante a guerra, teria havido uma evacuação que atingiu a paciente quando esta contava aproximadamente onze anos. A partir desse episódio, diz

ele, ela teria esquecido completamente a infância e os pais. Durante anos, “conseguiu negar-lhes qualquer nome (Ibidem, p. 40)”, o que, segundo Winnicott, não era senão uma *maneira negativa* de recordar a mãe e o pai.

Dáí em diante, a paciente atingiu uma posição subjetiva em que a única coisa real seria a falta ou a lacuna, isto é, a morte, a ausência ou a amnésia, posição essa que vinha sendo atualizada na transferência:

[...] revelou-se que a comunicação importante dirigida a mim estava em que poderia existir um anulamento e que esse ponto em branco poderia ser o único fato e a única coisa real. A amnésia é real, ao passo que aquilo que foi esquecido perdeu sua realidade. IBIDEM (p. 40)

A isso se articulava o fato de que o analista anterior seria sempre mais importante do que o atual. “O negativo dele é mais real do que o positivo em você (Ibidem, p. 40)”, dizia a paciente.

Na medida em que a analisanda falava sobre sua imaginação e sobre os limites do que acreditava ser real, Winnicott afirma ter percebido a facilidade com que suas idéias poderiam ser rotuladas de alucinatórias, exceto no contexto de sua idade na época dos fatos relatados e de suas expectativas com relação à perda repetida dos pais. Ela exclamava: “Imagino querer algo que nunca se perca”(Ibidem, p. 40)”, ao que o analista respondia afirmando que a coisa real era a que não se encontrava ali.

Nesse conjunto de fatos, declara Winnicott, tinha-se o retrato de uma criança percorrendo a área dos fenômenos transicionais de cuja realidade, entretanto, teve de passar a duvidar já que aquilo que simbolizavam, isto é, a presença, devoção e

fidedignidade da mãe não eram reais. “Tudo que consegui foi aquilo que não consegui (Ibidem, p. 42)”, dizia ela. O negativo era o único positivo.

Interessa-nos, no entanto, destacar a atitude do analista frente a essa posição da paciente. Em determinado momento do processo, ela questiona: “Que fará agora, diante disso?” (Ibidem, p. 42). A partir do que ele afirma:

Fiquei calado e ela falou: ‘Oh, compreendo’. Pensei que talvez se estivesse ressentido de minha total inatividade e respondi:

‘Estou calado porque não sei o que dizer’. Ela retrucou, rapidamente, que assim estava bem. Na realidade, estava contente com o silêncio e teria preferido que eu não tivesse dito absolutamente nada. Talvez, em meu silêncio, eu pudesse ser ligado ao analista anterior que ela sabe que estará sempre buscando. IBIDEM (p. 43)

Nessa situação, a experiência mais real que Winnicott pôde propiciar à paciente se deu pelo apagamento de sua presença. Seu silêncio era mais real do que qualquer coisa que pudesse afirmar. O que estava, contudo, no “rodapé” desse apagamento era, sem dúvida, uma permissão, isto é, a licença para um não questionamento, a qual caminhava no sentido oposto à tentativa de afirmar a presença dos pais onde a única coisa real era a ausência deles. A paciente não foi obrigada a reconhecer a participação de Winnicott no que veio a ser o retorno de suas possibilidades de vinculação com seu analista anterior e demais objetos perdidos. Na frase de Winnicott “estou calado porque não sei o que dizer”, expressa-se o reconhecimento (mesmo que inconsciente para ele) de que, naquele momento, a comunicação capaz de veicular o significado perdido para a paciente só poderia se dar mediante um silêncio.

Utilizamos esse exemplo clínico para afirmar mais uma vez o caráter intersubjetivo, isto é, co-construído, e a natureza paradoxal da concepção de realidade presente no pensamento de Winnicott. Esta última se expressa pela compreensão de que alguma coisa que poderia “facilmente ser rotulada de alucinatória” pode ter, para o ser humano, um estatuto muito mais real do que o teste objetivo de realidade (no caso relatado, o analista anterior era mais real, ou mais presente para a paciente do que o atual). O caráter de co-construção, por sua vez, tem uma importância crucial ao demonstrar que, na dependência do encontro e do compartilhamento da experiência entre indivíduos, a “realidade winnicottiana”, ou seja, o entendimento desse autor do que pode ser percebido pelo ser humano como real, corresponde a um fenômeno intersubjetivo e, nessa medida, *não pré-existe ao sujeito*.

Observa-se, pois, precisamente nesse ponto, uma diferença fundamental em relação à perspectiva piagetiana. Em Piaget, a interação dialética entre sujeito e objeto do conhecimento trabalha no sentido da obtenção de graus cada vez mais elevados de equilíbrio do sistema mental (equilibrações majorantes), o que revela uma concepção segundo a qual o desenvolvimento caminha de uma menor para uma maior abrangência do real que, por essa visão, é externo ao sujeito. Souza (2002) faz, a esse respeito, uma importante observação. Segundo a autora, os textos piagetianos não deixam dúvidas de que o autor

reconhece e acredita na existência de uma realidade exterior ao sujeito, a qual será penetrada em suas leis de significação e que impõe resistências à assimilação. Em outras palavras, o conhecimento do mundo é sempre menos do que o mundo e a assimilação da realidade é apenas uma parte desta realidade. Se assim não fosse, não haveria sentido em estabelecer os períodos de desenvolvimento da

inteligência baseando-se no nível e na qualidade da interação do sujeito com a realidade e nas formas de organização de sua atividade [...] SOUZA (2002, p. 65)

Na perspectiva piagetiana, as novas formas de equilíbrio são entendidas como superiores na medida em que integram as anteriores, permitindo ao sujeito assimilar uma gama maior de objetos e de fenômenos, o que significa um ganho em extensão na abrangência do real, e também uma dependência cada vez menor da realidade concreta. Na introdução de *A Representação do Mundo na Criança*, de 1926, Piaget questiona:

quais são as representações do mundo que surgem espontaneamente nas crianças ao longo dos diferentes estágios de seu desenvolvimento intelectual? [...] Quais são os *planos de realidade* sobre os quais se coloca este pensamento? Em outras palavras, *a criança teria, como nós, a crença em um mundo real e distinguiria essa crença das várias ficções do seu jogo e de sua imaginação?* Em que medida a criança distingue o mundo exterior de um mundo interno, subjetivo, e quais os cortes que realiza entre o eu e a realidade objetiva? PIAGET (1926, citado por Souza, 2002, p. 65, grifos nossos)

Ora, uma das ressalvas que poderiam ser feitas a tais questionamentos a partir da perspectiva winnicottiana é justamente a de que a indistinção entre o “mundo real” e as ficções imaginosas não é, de modo algum, uma prerrogativa da criança. Para Winnicott, jamais haverá cortes totalmente nítidos “entre o eu e a realidade objetiva”.

Do ponto de vista winnicottiano, a experiência de um indivíduo pode estar mais ou menos afastada em relação à margem de aceitação de uma determinada comunidade, mas não admite uma distinção em termos de maior ou menor extensão no acesso a um

mundo em si. Como vimos, a noção de realidade em Winnicott concede uma importante licença à aceitação do absurdo:

Talvez seja necessário aceitar que alguns pacientes precisam às vezes que o terapeuta possa observar o absurdo próprio ao estado mental do indivíduo em repouso, sem a necessidade, mesmo para o paciente, de comunicar esse absurdo, o que equivale a dizer, *sem que o paciente tenha necessidade de organizar o absurdo*. [...] O terapeuta que não consegue receber essa comunicação, empenha-se numa tentativa vã de descobrir alguma organização no absurdo, em consequência de que o paciente abandona a área do absurdo, devido à desesperança de comunicá-lo. WINNICOTT (1971/1975, p. 82, grifo nosso)

O critério winnicottiano de diferenciação entre uma experiência mais ou menos real coloca-se em termos de maior ou menor potencial criativo e, talvez, de maior ou menor amplitude do canal de comunicação com o outro e com o mundo. Winnicott entende que realidade é distorcida quando

[...] um adulto exige demais da credulidade dos outros, forçando-os a compartilharem de uma ilusão que não é própria deles. Podemos compartilhar do respeito pela *experiência ilusória*, e, se quisermos, reunir e formar um grupo com base na similaridade de nossas experiências ilusórias. Essa é uma matriz natural do agrupamento entre seres humanos. WINNICOTT (1971/1975, p. 15, grifo do autor)

Para Winnicott, a busca pelo real é motivada pela esperança de uma comunicação, ao passo que, para Piaget, essa busca irá se dar pelo enfrentamento dos

desequilíbrios infringidos pelo mundo externo ao sistema cognitivo, os quais devem ser superados para que o mesmo evolua.

É certo, contudo, que, segundo Piaget, os objetos só são apreensíveis em relação às ações assimiladoras do sujeito, e que a experiência não diz respeito ao objeto em si mesmo, mas à relação deste com a representação que dele é construída por esse sujeito. De outro lado, é certo, também, que a visão winnicottiana não está afirmando que a realidade criada por um indivíduo ou por um conjunto de indivíduos seja capaz de encerrar em si própria o potencial infinito de produção de sentidos ofertado pelo mundo. No entanto, uma diferença fundamental entre suas concepções é reconhecida quando se observa que, para Piaget, as ações do sujeito cognoscente jamais são desvinculadas de uma meta. *A realidade que esse sujeito precisa alcançar é previamente definida em relação a suas ações*, e não está na dependência da construção de um sentido que seja compartilhado entre indivíduos. Já para Winnicott, embora o mundo nunca cesse de abrir caminho à construção de novos sentidos, estes só serão percebidos ou sentidos como reais quando legitimados por meio de uma comunicação.

4.2. Paradoxo e lógica formal

Na medida em que nos propusemos a investigar as noções de realidade para as quais apontam as teorias de nossos autores, nossa discussão volta a trazer à tona uma problemática já levantada por nós nos capítulos anteriores: aquela acerca das metas que podem ser estabelecidas para o desenvolvimento. Ao falar em metas, indagamo-nos a respeito do que cada autor reconhece como sendo o destino desejável para seus sujeitos no campo específico de suas análises.

No capítulo dois, vimos que a epistemologia genética reconhece o sistema da lógica formal, ao mesmo tempo, como parâmetro e destino da organização mental. Ou seja, na própria medida em que toma a lógica como quadro de referência para a observação e descrição do comportamento do bebê, Piaget cria um modelo explicativo do processo mesmo pelo qual o raciocínio infantil passa a obedecer às regras da lógica. Isto, segundo ele,

[...] não significa que o psicólogo projetará no espírito da criança a lógica do lógico por uma espécie de ‘adultomorfismo’ ou, o que seria também grave, de ‘lógicomorfismo’: isto significa simplesmente que, para julgar o caráter lógico de uma estrutura num nível dado é necessário começar por compara-la com o que ela se torna nos níveis ulteriores. GRECO; PIAGET (1974, p. 18)

Vimos ainda, no item precedente, o quanto a perspectiva ontogenética de Piaget está pautada na suposição de que as estruturas lógicas têm suas raízes na coordenação das ações, a partir da interação dialética entre sujeito e objeto do conhecimento. Há, contudo, que se considerar o fato de que, no modelo teórico piagetiano, toda pragmática supõe uma sintaxe que a organiza segundo estruturas lógicas, pois, ainda que o desenrolar dessas estruturas dependa da interação do sujeito com seu meio, o funcionamento do sistema cognitivo define de modo *a priori* as formas lógicas de todas as possibilidades de ação empírica do sujeito. Nesse sentido, pode-se afirmar que, para Piaget, “há uma indubitável anterioridade da sintaxe sobre a semântica na exploração do mundo feita pelo sujeito (Silva Jr., 2007, p. 52)”.

Ao investigar a construção da lógica, entendida esta como condição de possibilidade do conhecimento científico, Piaget buscará esclarecer o processo de

formalização das estruturas mentais subjacentes à assimilação dos fenômenos, formalização essa caracterizada por um afastamento de seus referentes concretos iniciais. É essencial, no entanto, compreender que essa formalização não é entendida aí como mera representação, mas como algo que faz parte do conhecimento de modo constitutivo. De um ponto de vista piagetiano, o conhecimento científico se produz como/em um sistema simbólico. Esse sistema deve ser formal, isto é, constituir-se a partir de um conjunto de signos orientado para um fechamento, o que significa simplesmente que a inserção de novos signos no sistema deve ser submetida a certas regras. A coerência interna a esse sistema, que já caracterizamos em termos de equilíbrio, é o que permitirá a previsão de fenômenos futuros invisíveis no presente.

Eis aí, justamente, o estado cuja formação Piaget buscará destrinchar em sua investigação embriológica da inteligência: a capacidade dedutiva, isto é, a possibilidade de antecipação de princípios essencialmente abstratos, frente à concretude dos fenômenos naturais. Esse estado partirá da observação e descrição de fenômenos singulares para, em seguida, operar um afastamento do real ao considerar a classe desses fenômenos que, uma vez organizados em um sistema formal, estarão submetidos a um conjunto de possíveis casos singulares.

O interesse de Piaget pela gênese e estruturação da lógica formal o levará, então, a investigar o campo do que se poderia denominar como demonstrações incompletas, ilusórias ou errôneas, campo exterior, portanto, ao rigor das demonstrações silogísticas¹⁵. Nesse sentido, diversas obras do autor irão demonstrar o quanto as crianças menores, longe de buscarem uma explicação única e *não contraditória* para uma série de fenômenos, se satisfazem, ao contrário, com interpretações múltiplas e contraditórias entre si.

¹⁵ Na filosofia de Aristóteles, o silogismo é definido como uma sentença ou expressão lingüística que representa relações lógicas necessárias, independente de seu conteúdo.

Dentre as muitas demonstrações desse fato, um exemplo clássico pode ser dado pela experiência da flutuação dos corpos, descrita por Piaget e Inhelder no capítulo dois de *Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente*. Nesta, pede-se à criança para que classifique objetos diversos segundo a característica de flutuarem ou não na água, indicando, em seguida, as razões de sua classificação. Finalizada esta primeira fase de julgamento, parte-se então para a experiência, dispondo-se de tanques com água, o que oferece ao sujeito a possibilidade para chegar a uma lei.

Para construir a classe dos objetos que flutuam e dos que não flutuam, os autores compreendem que seria necessário invocar uma qualidade comum aos objetos, a qual seria razão da flutuação ou de seu contrário. Ocorre, contudo, que, num primeiro momento, as crianças não são capazes de utilizar tais explicações na medida em que tendem a reduzir a causa de um fato à sua própria descrição. Nesse plano, não há contradições, mas apenas uma certa inconstância atribuída ao real. Por exemplo, uma nuvem pode virar chuva num dado momento e não em outro e, de duas nuvens semelhantes, uma pode virar chuva e outra não. Para a criança com idade entre quatro e cinco anos, em média, isto não representa nenhum problema, pois, em seu ponto de vista, os resultados não têm porque serem os mesmos a partir de condições idênticas, ou seja, a explicação dos fenômenos ainda não envolve uma distinção entre causas dedutíveis e o acaso.

Como não encontra a lei, ainda que comece a procurá-la, o sujeito se contenta com explicações múltiplas, inúmeras vezes contraditórias entre si, postulando, diante da experiência, um somatório de razões que não admitem uma classificação capaz de dar margem à elaboração de um sistema explicativo coerente. Assim, por exemplo, um sujeito conclui que os objetos que afundam são compridos, e os que flutuam são finos, sendo que um número infinito de objetos podem ser, ao mesmo tempo, compridos e

finos. Do mesmo modo, um outro sujeito admite que o “pequeno” faz flutuar, e o “pesado” faz afundar, enquanto vários objetos são, ao mesmo tempo, pequenos e pesados.

Vejamos, pois, um exemplo típico do mecanismo mental a que nos referimos, quando um garotinho de cinco anos afirma a respeito de uma pequena prancha:

‘Ela vai ao fundo.’ – Por que? – Porque é muito pesada, acrescenta pouco depois ‘porque é grande.’ Depois, verifica que a prancha flutua e sai da dificuldade da seguinte maneira: ‘Ela é muito grande e há muita água (para tocar o fundo).’ Um momento depois, tenta segurá-la no fundo com outra prancha e uma bola de madeira: as duas sobem ‘porque esta é maior e ela subiu.’ – E por que é que a bola sobe? – Porque ela é menor (!). – E esta tampa? – Ela vai subir. – Por que? – Porque ela é menor que este pedaço de madeira, que a prancha (!) – Experimente. – Ela afundou porque apertei muito alto. INHELDER; PIAGET (1976, p. 19)

Vê-se, assim, que a criança do nível considerado tenta conciliar tudo, adotando tipos diferentes de explicação sem perceber que são incompatíveis; os corpos flutuam ou afundam indiferentemente, por serem grandes, pequenos, pesados ou leves. A contradição fica então explícita, mas não é observada.

Ocorre, porém, que esse conjunto de explicações, consideradas compatíveis entre si pelos sujeitos do estágio em questão, lhes parecerão, logo em seguida, inconciliáveis. Para os autores do experimento, essa é a melhor prova de que constituem o reflexo de um pensamento em estado de desequilíbrio, pela falta de instrumentos de coordenação. Na medida em que não há ainda relações operatórias suficientes para

dominar o conjunto das relações entre o peso e o volume (determinantes dos fenômenos de imersão e flutuação dos corpos na água), a explicação, mesmo quando presentida, não é encontrada, e não se atinge a coerência do sistema.

Com efeito, concluem os autores,

Insistimos um pouco demoradamente na questão dos níveis pré-operatórios e nos estádios operatórios concretos, com a finalidade de mostrar *como é longo o caminho que o pensamento deve percorrer antes de buscar uma explicação não contraditória e única*, bem como para mostrar porque *a obtenção desse modelo explicativo só pode ser obtido com o auxílio de explicações formais* [...] IBIDEM (p. 25, grifos nossos)

Fato é, porém, que não serão poucas as críticas que tais idéias irão render ao ponto de vista de Piaget. Dentre elas, interessa-nos destacar algumas das que foram elaboradas pelo filósofo Maurice Merleau-Ponty, com quem Piaget teve a oportunidade de dividir a cadeira de psicologia da infância em curso ministrado na Universidade de Sorbonne.

O cerne da crítica merleau-pontyana à epistemologia genética corresponde à crença de que esta carregaria consigo uma concepção negativa da infância, focalizando-a meramente em seus aspectos provisórios frente à cognição e à visão de mundo adultas. Merleau-Ponty entende que uma compreensão do ponto de vista infantil como deficitário ou inconcluso em relação ao do adulto retiraria do primeiro seu valor legítimo de conhecimento.

Para o filósofo, uma visão diferente da piagetiana poderia considerar o caminho em direção à lógica formal como um desenvolvimento que também estaria submetido a

um empobrecimento, na medida em que a lógica viesse a significar a aquisição de uma forma de pensamento capaz de ficar restrita a si própria. Diz ele:

[...] quando se vai da infância para a idade adulta, não se trata somente de uma passagem da ignorância ao conhecimento, mas depois de uma fase de polimorfismo que contém todas as possibilidades, da passagem a uma linguagem apurada, mais definida mas mais pobre. MERLEAU-PONTY (1990, p. 57)

Segundo Merleau-Ponty, a suposição piagetiana de um estado de equilíbrio final em que todas as operações mentais seriam agrupadas está em contradição com a idéia de operação no sentido ativo, isto é, de ação inacabada. Todo pensamento, diz o filósofo, aparece de fato como impuro e imperfeito, e Piaget teria uma tendência a defini-lo negativamente. Se considerarmos o sistema formal em seu intuito final, afirma o primeiro, definiremos o desenvolvimento parcial das operações em termos de ausência em relação ao desenvolvimento ulterior.

Merleau-Ponty defende, assim, que, para fazer jus à complexidade dos mecanismos cognitivos, a investigação psicológica deveria considerar o pensamento em seu estado vivo, com todos os seus matizes, sem privilegiar a exatidão do sistema lógico em detrimento do caldo geral do qual ele é extraído. Para ele, a noção de um pensamento pré-lógico modifica-se completamente se se admite que ele existe também no adulto (o que, aliás, não é desconsiderado por Piaget), e que pode ter um valor real de conhecimento.

Em suma, a crítica merleau-pontyana à teoria de Piaget recai precisamente sobre a idéia de um equilíbrio melhor, isto é, acrescido em seu valor de verdade, o qual seria conquistado com a construção da lógica formal, em oposição ao pensamento pré-

operatório, tido por Piaget como menos verídico ou inferior em seu alcance do real. Nesse sentido, Merleau-Ponty chegará a afirmar que “o que há de logicismo em Piaget faz surgir as formas iniciais do pensamento como um não pensamento (Merleau-Ponty, 1990, p. 19)”.

De nosso ponto de vista, porém, algumas ressalvas precisam ser colocadas às críticas de Merleau-Ponty. Em primeiro lugar, há que se questionar até que ponto essa concepção em negativo do ponto de vista infantil pode ser tão imediatamente atribuída ao pensamento de Piaget. Se assim fosse, como se poderia compreender a posição pioneira desse autor ao postular a existência de uma inteligência genuína anterior à linguagem, isto é, no bebê? Dessa perspectiva, parece-nos que as diferenças atribuídas por Piaget às formas de regulação pré-operatórias e operatório-formais têm caráter muito mais qualitativo do que valorativo.

Segundo este último, haverá significação da experiência do sujeito no mundo muito antes do advento da representação e do símbolo. O conhecimento não está, para ele, reduzido à dimensão da representação e da lógica, pois a inteligência tem suas bases num estágio em que a interação com o mundo é sensório-motora, ou seja, ocorre num nível sensorial, corporal e pré-representacional. Ela se apóia em regulações que, em princípio, não possuem qualquer mediação que possamos denominar de mental, porque são totalmente sensitivas e motoras. O pensamento piagetiano é, assim, forte exemplo de uma filosofia em que o simbólico só pode ser concebido pela ancoragem do sujeito numa experiência pré-reflexiva¹⁶.

Lembremos, ainda, que, no capítulo segundo, afirmamos que o construtivismo piagetiano possuía como marca a recusa da noção de uma verdade última e de um saber positivo, recusa essa que implicava a suposição de que a única verdade seria a que está

¹⁶ Lembremos, aliás, que é este um dos aspectos centrais do embate travado entre Piaget e Vigotski.

situada no seio de um processo incessante de construção, o qual caracterizaria o relacionamento entre o indivíduo e o meio. Ora, se o conhecimento objetivo do mundo jamais admite um ponto de chegada, temos que esse conhecimento também jamais poderá ser desligado de sua origem. Retomemos a afirmação de Piaget:

[...] um esquema *nunca tem começo absoluto*, mas deriva sempre, por diferenciações sucessivas, de esquemas anteriores *que remontam progressivamente até os reflexos ou movimentos espontâneos iniciais*.
PIAGET (1967/2003, p. 18, grifos nossos)

Por esse prisma, o desenvolvimento cognitivo não é concebido segundo um plano pré-estabelecido, mas sim, como uma construção progressiva no interior da qual as inovações se tornam possíveis *em função das precedentes*. Nesse sentido, afirma Piaget

Poder-se-ia dizer que o plano pré-estabelecido é fornecido pelo modelo do pensamento adulto, mas a criança não o compreende antes de havê-lo construído e *ele mesmo é resultante de uma construção não interrompida*, devida a uma sucessão de gerações, cada uma das quais passou pela infância [...] PIAGET (1986, p. 132, grifo nosso)

Temos de admitir, entretanto, que, para Piaget, embora a lógica jamais esteja dissociada das formas de regulação que a precederam, será ela quem irá fornecer os parâmetros fundamentais da organização mental, garantindo os contornos do que devem ser as formas superiores de equilíbrio do pensamento. Se, por um lado, o conhecimento objetivo do mundo jamais admite um ponto de chegada e não é concebido segundo um modelo imposto de fora, mas sim, construído de maneira progressiva pelo sujeito, por

outro, a lógica se impõe como parâmetro incontornável à construção de conhecimento científico na medida em que *reflete os próprios mecanismos empregados pelo sujeito na busca por esse conhecimento*.

No capítulo dois, vimos que, segundo Piaget, o que caracteriza o pensamento lógico-formal é, em termos estruturais, a subordinação do real ao possível. Diz o autor:

[...] a intervenção do possível é, desde a atitude inicial e espontânea dos sujeitos do nível formal, e colocando-se no seu ponto de vista subjetivo, a condição mesma do equilíbrio de seu pensamento.
INHELDER; PIAGET (1976, p. 193)

O que isso significa, em última análise, é que, *a partir do momento em que é adquirida, a lógica constitui um dos elementos que compõem a experiência*, não podendo ser considerada apenas um elemento que intervém naquela *a posteriori*. Em outros termos, o sujeito não simplesmente impõe uma lógica à leitura da experiência, ali onde ela seria dispensável. Sem dúvida, diz Piaget, a lógica também se impõe de início e irrestritamente a partir do momento em que é conquistada.

Neste momento, enfim, uma pergunta deve ser dirigida ao segundo foco de nossa atenção, isto é, à teoria winnicottiana: na medida em que se sustenta a perspectiva de um desenvolvimento que jamais alcançará plenamente a distinção entre mundo interno e mundo externo, de que modo ficaria marcado o “modus operandi” da interação entre o indivíduo e o ambiente? Em se tratando de uma teoria sobre o indivíduo, pode-se questionar que espécie de posicionamento subjetivo torna-se possível em meio a uma

concepção de desenvolvimento que não antecipa qualquer contorno do que seria um ponto de chegada para esse desenvolvimento.

Em Winnicott, a noção de transicionalidade marca um silenciamento acerca da questão mais primordial sobre a origem de si-mesmo e do mundo:

O objeto transicional e os fenômenos transicionais dão a partida a cada ser humano através daquilo que será sempre importante para ele, ou seja, uma região neutra da experiência que não será questionada. *Podemos dizer do objeto transicional que se trata de algo sobre o qual temos um acordo com o bebê, razão por que jamais lhe faremos a pergunta: 'Você concebeu isto ou isto lhe foi apresentado a partir do exterior?'. O que importa é o fato de que não se espera, quanto a isso, nenhuma decisão. A questão não é para ser formulada.* WINNICOTT (1951/2000, p. 328, grifo do autor)

Será, pois, na própria medida em que a questão permanecerá inconclusa, por não poder e não dever ser solucionada por qualquer ser humano, que os modos de interação entre o indivíduo e o ambiente ficarão marcados por um formato de natureza eminentemente paradoxal. O que não foi concebido pelo indivíduo e nem lhe foi apresentado a partir do exterior ficará registrado subjetivamente como tendo ambas as origens *ao mesmo tempo*. A condição essencial da ilusão que Winnicott busca compreender é, assim, a de que, para ser criado, o objeto precisa ser encontrado, isto é, posto ali pelo ambiente. Pela concepção do humano e da existência humana que essa compreensão engendra, muitos comentadores da obra winnicottiana passaram a reconhecer em seu pensamento a existência do que se convencionou chamar de “lógica do paradoxo”.

O campo transicional é uma idéia que recusa a fechar-se em um dilema e, nessa medida, transforma a noção de limite entre o interno e o externo. Perde-se a idéia de limite como linha demarcadora e configura-se, por isso, a noção mesma de campo ou de território, território esse que nos coloca problemas lógicos. Segundo André Green, a noção de transicionalidade significa que “introduzimos no psiquismo a categoria do paradoxal e que introduzimos no estilo interpretativo a noção do talvez (Green, 1990, citado por Outeiral, p. 18, 2006)”. Para Winnicott, o paradoxo estará incluído nos processos de maturação do indivíduo, na medida em que se torna indispensável para o estabelecimento do campo transicional e da experiência de continuidade do ser.

Donnet (2006) afirma ainda que a noção de transicionalidade chega a constituir uma espécie de corte epistemológico no interior do campo psicanalítico, por sua maneira explícita de requerer a tolerância ao paradoxo, e pelo entendimento que implica sobre a paradoxalidade como uma necessidade intrínseca dos processos de maturação, necessidade que diz também respeito à posição do ambiente.

Do ponto de vista de Winnicott, as atividades mentais irão consistir numa derivação das experiências iniciais de encontro com os objetos. Dessa derivação será originado todo o espaço psíquico, que permitirá o armazenamento e a localização das experiências. Quando o paradoxo inerente a esses primeiros encontros for tolerado e respeitado, o mesmo irá se propor como modo de ligação e símbolo de união com o mundo. Quando, ao contrário, não for aceito pelo ambiente, tornando-se impensável pelo sujeito, converter-se-á em uma forma de ataque à ligação inicialmente possível.

Aí está colocada a origem da diferença entre o que pode ser considerado um destino desejável para o desenvolvimento do indivíduo e o que se configura como bloqueio ou impedimento para uma organização saudável da personalidade. Trata-se do que Roussillon (2006) distingue como sendo, de um lado, os paradoxos naturais do

processo de maturação e, de outro, as defesas paradoxais. No primeiro caso, os paradoxos apresentam-se como pontes entre a realidade interna e a realidade externa, dando forma e permitindo o acesso a ambas. No segundo, eles estariam se convertendo em defesas que, por uma espécie de reviramento, formam-se contra a realidade interna por intermédio da realidade externa.

Nas formações de personalidade marcadas pelas chamadas defesas paradoxais, as experiências primárias de perda de ligação ou de desintegração deixarão traços mnésicos de uma agonia primitiva, cuja reativação passará a ameaçar a organização do ego. Esse quadro dará origem a defesas paradoxais contra as experiências de desintegração ou de fragmentação anteriores, fazendo com que o sujeito busque o retorno *ao* estado anterior como proteção contra o retorno *do* estado anterior. Nessa linha, será verificada toda uma gama de mecanismos que assumem valor de defesa nos estados psicóticos ou nos chamados casos limites. Assim, por exemplo, em relação ao temor da morte, a defesa poderá consistir em matar-se para não ser aniquilado; já com relação ao temor do vazio psíquico, poderá ser organizado um vazio situado, não comendo ou não aprendendo.

As situações traumáticas capazes de originar tais mecanismos estão remetidas a zonas de confusão eu/outro no interior das quais o sujeito se atribui o que na verdade resulta da inadequação do ambiente primeiro. Na conjuntura dessas confusões primárias, o sujeito foi levado a tomar por sua conta o que dependeu de seu ambiente inicial, e a querer tratar isso como se fossem movimentos psíquicos próprios.

Para Roussillon, falta aos indivíduos psicóticos ou chamados limítrofes a capacidade em emitir e receber mensagens que delimitem um quadro psicológico particular, ou seja, a capacidade de tolerar o paradoxo implicado na definição de um espaço subjetivo. Segundo o autor, um estado diferente desse poderia ser obtido pela

oferta, por parte do ambiente, de uma atenção resguardada e não intrusiva capaz de garantir sem prejuízos a ligação entre a criança e seu cuidador, promovendo assim a capacidade de ligação do ego e suas possibilidades de retenção das experiências.

Um modelo dessa espécie de funcionamento pode ser fornecido pelas experiências realizadas num interessante dispositivo clínico criado por Winnicott, o qual ficou conhecido como jogo da espátula. Nele, Winnicott estende à criança uma espátula pediátrica e observa sucessivamente sua hesitação em relação ao objeto que lhe foi apresentado. Observa também o ato de tomá-lo e mordiscá-lo e eventualmente o de introduzi-lo na boca do adulto, de projetá-lo no chão e repetir o procedimento quando o adulto devolve a espátula à criança.

Ao discutir os efeitos desse dispositivo clínico, Roussillon cita o conhecido caso de Winnicott de uma menininha que foi por este acompanhada em função de problemas relativos à alimentação, os quais tiveram como causa primeira uma gastroenterite infecciosa. Segundo Winnicott, o desenvolvimento da criança fora perturbado essa doença, em razão da qual aquela se mostrava irritável, insatisfeita e adoentada após as refeições. Toda sua brincadeira havia cessado e, aos nove meses, a criança não parecia ter nenhuma relação satisfatória com seus familiares, tendo iniciado também um quadro convulsivo.

Durante as consultas, Winnicott observava a menina sobre seus joelhos e, numa delas, a criança havia tentado furtivamente morder o dedo do médico. Dias mais tarde, conta ele, a colocara novamente sobre os joelhos esperando ver o que faria. Diz então que “*Ela me mordeu três vezes o dedo, com tanta força que a pele quase foi arrancada. Depois brincou de atirar as espátulas no chão sem parar, durante um quarto de hora. Durante esse tempo, chorava como se estivesse realmente infeliz (Winnicott, 1958, citado por Roussillon, 2006, p. 109)*”.

Após novas consultas seguindo o mesmo padrão, Winnicott afirma que, numa delas, a menina voltara a morder seu dedo com muita força, mas desta vez, diz ele, sem demonstrar nenhum sentimento de culpa, brincando depois de morder e atirando as espátulas. A partir de então, a criança começava a parecer capaz de sentir gosto pela brincadeira. Mais tarde, a mãe viera dizer a Winnicott que, desde a última consulta, a menina

[...] não era ‘mais a mesma’. Não tivera mais convulsões; além disso, sem remédio, dormia bem à noite e passava bem o dia todo.

Onze dias mais tarde, a melhora subsistia sem medicamentos; já fazia catorze dias que não tinha crises e a mãe pediu para deixar de vir.

Visitei a criança um ano depois e descobri que ela não tivera nenhum sintoma desde a última consulta. IBIDEM (p. 110)

O que pode ser observado nessa brevíssima ilustração clínica é que Winnicott foi capaz de tratar a garotinha na medida em que pôde ensiná-la a brincar e a jogar. O momento decisivo do trabalho é aquele em que, abstendo-se de qualquer reação retorcida ou de recuo frente aos ataques orais da criança, Winnicott transforma o morder desta em mordiscar, garantindo sua permanência na cena a despeito desses ataques. A não reação de Winnicott à mordida constitui o resguardo necessário para que a menina crie um espaço de jogo que, psiquicamente, significa o estabelecimento de um espaço subjetivo e, conseqüentemente, da capacidade de estar em relação com um outro.

Para que um campo transicional se constituísse para a criança, foi necessário que o objeto intermediário (espátula), simbólico de seu vínculo com o médico, não se fizesse demasiado perseguidor. A espátula e a mão do médico puderam ser mordidas sem “morder” de volta, estabelecendo o consenso necessário à criação de um jogo.

Num primeiro momento do desenvolvimento, diz Winnicott, o objeto dos investimentos pulsionais da criança deve ser passivo e tolerar a expressão dos instintos. É nessa atitude ativamente passiva que a pré-concepção da ligação indestrutível com o objeto se constitui. O médico não parte após a mordida, assim como a espátula retorna após ser atirada. Numa fase precoce o ambiente deve fornecer à criança uma experiência na qual um primeiro retorno real possa ocorrer.

Segundo Roussillon, na medida em que o retorno nunca é total, isto é, jamais será mera repetição da cena inicial, o processo de retomada deixa um resto, produz um resíduo psíquico. Este distancia cada vez mais o sujeito de sua experiência de passividade original, garantindo o não fechamento do espaço psíquico. Esse distanciamento, por sua vez, relançará um novo processo de pôr em jogo, desenhando o circuito que irá garantir a incompletude do espaço psíquico e, desse modo, fornecendo a abertura necessária ao desenrolar de um desenvolvimento subjetivo.

Para Roussillon, a forma lógica desse mecanismo de retorno é um paradoxo. A passividade do objeto cuidador é garantida mediante o seu próprio ataque, e a presença e permanência da espátula é observada através da repetição do ato de projetá-la adiante. A produz não A, e não A volta a produzir A.

4.3. Adaptação

O ponto em que acabamos de chegar com nossa discussão traz, ainda que indiretamente, a idéia de um contraponto entre a lógica formal como meta do desenvolvimento e o paradoxo como elemento constitutivo de um processo maturacional, eternamente inacabado. Esse contraponto, contudo, é capaz de conduzir a um grave equívoco de interpretação, o qual cabe afastar precisamente neste momento.

Vimos que, de um ponto de vista piagetiano, na medida em que o raciocínio infantil caminha em direção à lógica formal, este vem a se pautar, entre outros fatores, pelo chamado princípio da não contradição, fundamento da lógica clássica. O princípio aristotélico da não contradição determina que, sob um mesmo ponto de vista, uma coisa não pode ser e não ser ao mesmo tempo, idéia diametralmente oposta à forma do paradoxo, caracterizado por uma sentença do tipo se A, então não A. Haveria nisso, portanto, uma incompatibilidade total de pontos de vista entre os autores que nos propusemos estudar neste trabalho?

Em primeiro lugar, vale lembrar que, para Piaget, o desenvolvimento inicial *caminha* para a aquisição do princípio da não contradição, ou seja, ele não existe desde o princípio, mas *poderá* ser alcançado após anos de construção cognitiva. Com isso, temos que o princípio da não contradição precisará ser eliminado quando da consideração do universo de experiências da primeira infância. Ele deve ser eliminado *na medida em que* a ambigüidade, ou o paradoxo, são constitutivos da experiência, sob pena de que não se possa compreender sua natureza.

Devemos nos lembrar, também, de que, para Piaget, a definição das estruturas de conjunto do pensamento inclui a suposição de que uma estrutura (lógica formal, por exemplo) integra necessariamente as anteriores (atemporalidade sensório-motora, por exemplo). Uma estrutura *jamais* elimina as anteriores, embora a supere do ponto de vista da possibilidade de organizar os elementos ambientais. Nesse sentido, seria possível que nos questionássemos a respeito de “onde foi parar” a inteligência sensório-motora (atemporal, não linear, com localizações espaciais intercambiáveis, de fusão com o mundo) após a aquisição da lógica formal? O que dizer, a esse respeito, do sonho, da arte, e de nossos devaneios “paralelos” da vida de todo dia? Nada disso, contudo, foi objeto dos estudos piagetianos.

No entanto, como demonstrou Piaget em suas pesquisas, nenhum desses fatores nega que o desenvolvimento inicial aponte para a aquisição do princípio da não contradição, sob pena de se ter um indivíduo totalmente desadaptado em relação ao seu meio. Digamos que se o bebê continuar “pensando” indefinidamente que o seio é uma criação sua, alguma hora poderá morrer de fome.

Em Winnicott, a questão em jogo sobre esse assunto é, pensamos, uma outra, cuja compreensão nos parece crucial. O que Winnicott parece reconhecer com o conceito de transicionalidade é que a eliminação da contradição, diretamente relacionada à possibilidade de distinção entre o dentro e o fora, é uma tarefa que jamais será concluída pelo ser humano *em termos de sua experiência íntima*. Portanto, se, de um lado, afirma-se que “a questão da *ilusão* é inerente ao ser humano e nenhum indivíduo a resolve jamais, ainda que uma compreensão *teórica* possa levar a uma solução *teórica* (Winnicott, 1951/2000, p. 329, grifos do autor)”, de outro, temos que essa “compreensão teórica” que garante uma “solução teórica” nada mais é do que a lógica, e que a possibilidade de sua aquisição é, para o ser humano, tão importante, em termos adaptativos, quanto a eterna permanência do “dilema” original. Isso é enfatizado por Winnicott em sua advertência recorrente de que o fato do objeto transicional *não ser* a mãe é tão importante quanto o fato de ele poder “simbolizá-la”, ou de que “o subjetivo é tremendamente valioso, mas é tão alarmante e mágico que não pode ser usufruído, exceto enquanto um paralelo ao objetivo” (Winnicott, 1945/2000, p. 228).

Pensemos, para compreender melhor essa idéia, em um exemplo situado no campo da arte e da cultura, campo em que, segundo Winnicott, estamos totalmente mergulhados na “terceira área da experiência”. O ator é um artista que finge ser alguém que ele *sabe* que não é, para emocionar uma platéia que finge não saber disso. Certamente, ele não precisa, para ser ator, ter uma múltipla personalidade, ou um “alter-

ego”. *Saber* que ele finge ser alguém que na realidade não é, é o que garante que ele possa fazer disso uma arte: do contrário, seria uma patologia. O mesmo se pode afirmar em relação à platéia. No entanto, o que é belo em tudo isso é que se trata de um fingimento de ambos os lados, sim, mas não de uma falsidade. Todos podem se emocionar *verdadeiramente*, e essa emoção é totalmente *real*. Ela é uma realidade *tanto quanto* o fato de o ator não ser a personagem. Acerca do trabalho do humorista, diz o escritor alemão Hermann Hesse: “Viver no mundo como se não fosse o mundo, respeitar a lei e no entanto colocar-se acima dela, possuir uma coisa ‘como se não a possuísse’, renunciar como se não se tratasse de uma renúncia [...] (Hesse, 1927/2007, p. 66)”. Já com relação ao lado oposto, o da platéia, afirma Rubem Alves a respeito do cinema:

Você vai lá, assenta-se e fica vendo um jogo de luzes coloridas projetado numa tela. Você sabe que aquilo tudo é de mentira. E, não obstante, você treme de medo, tem taquicardia, pressão arterial alta, sua de medo, ri, chora... É um surto de loucura. Você está tomado imagens como se fossem realidade. Mas se você não se entregasse duas horas a essa loucura, o cinema seria tão emocionante quanto ler uma lista telefônica. Passadas as duas horas, as luzes se acendem, você sai da loucura e caminha solidamente de volta para a realidade. A diferença entre a sua loucura e a do louco é que o louco não consegue sair do cinema. A sessão não termina. As luzes não se acendem. Ele não desconfia de que aquilo que está passando na sua cabeça seja só um filme. Pensa que é real. ALVES (2005, p.30)

Se formos winnicottianos, diremos que tanto a “loucura saudável” quanto a “loucura patológica” são possibilitadas pelo fato de todos nós carregarmos em nossa constituição subjetiva uma forma original em que a contradição ainda não existia, e de com ela moldarmos em parte nossa interação com o mundo. Não é à toa que Winnicott afirma ter escrito *O Brincar e a Realidade* para desenvolver as idéias contidas em “Objetos e fenômenos transicionais”, que tratava da experiência do bebê de meses de idade, a qual se expandiria para o brincar e para a experiência cultural, os quais são, para o autor, aspectos universais da experiência humana.

O que, entretanto, nos parece fundamental é que, entendida como uma forma constitutiva da experiência humana, a “lógica do paradoxo” não se converte, de maneira alguma, em uma *alternativa* à lógica clássica. Se a constituição da subjetividade humana guarda de sua origem uma natureza que, pela percepção adulta, pode ser classificada como paradoxal, disso não decorre que a lógica clássica seja dispensável para uma adaptação ao ambiente. Evidentemente, Winnicott não propõe, em nenhum momento, que o paradoxo seja a nova forma a ser adotada para uma interação saudável com o ambiente e as pessoas que nele vivem, o que seria absurdo. Ele, no entanto, sem dúvida questiona a lógica clássica. Mas o faz por pensar que ela frequentemente se transmuta em *atitudes* que fraturam a *ética* que deve estar presente na *licença* concedida pelo adulto à experiência paradoxal do bebê. Ou seja, não é a lógica em si mesma que é combatida, mas a *atitude* de quem possa por traz dela se refugiar na tentativa defensiva de escapar do “dilema” original, algumas vezes insuportável. Por isso, Winnicott sugere que o paradoxo seja tolerado e respeitado, o que é cem por cento congruente com a teoria de Piaget, na medida em que este, mais do que ninguém, reconhece que a lógica é algo que está *em construção* no bebê, e que o pulo de um nível a outro é *impossível*.

Contudo, da mesma maneira que a tentativa exagerada de formatar o vivido de acordo com o que é plausível ou coerente pode ser patogênica, a partir do momento em que a abstração plena do pensamento se torna possível como exercício puro de conhecimento (matemática, teorização, etc), ela irá intervir necessariamente na experiência, sendo a tentativa de abstraí-la igualmente patológica. Pode-se dizer que, com a aquisição do pensamento operatório, estarei condenado a ver contradição onde ela puder existir, embora, como bem demonstram os exemplos do ator e do cinema, seja altamente desejável, em termos da minha saúde, que eu não fique aprisionado nela. Se a racionalização falha muitas vezes como defesa contra o que é inapreensível, temos de admitir, por outro lado, que, muitas vezes, a tentativa de ir vivendo para “só depois pensar”, pode ser uma fuga igualmente ineficaz contra a angústia. Uma contribuição fundamental de Piaget foi, justamente, demonstrar a ingenuidade que está presente nesse “só depois”. Não se trata de uma escolha, nem de chatice racionalista.

Precisamente a esse respeito, Merleau-Ponty faz uma afirmação que nos parece essencial:

É exato que quando se descreve o mundo percebido chega-se a contradições. E é exato também que se há um pensamento não-contraditório ele excluirá como simples aparência o mundo da percepção. *Contudo, a questão é justamente saber se há um pensamento logicamente coerente ou ainda um pensamento do ser puro.* MERLEAU-PONTY (1990, p. 52, grifo nosso)

Nessa passagem, Merleau-Ponty esclarece que a ingenuidade não está em admitir a necessidade de um pensamento “logicamente coerente”, mas sim, em fazer dele o baluarte de uma filosofia e de uma ciência do ser puro (como queria Descartes), este sim

ingênuo e artificial, em oposição ao ser bruto que busca Merleau-Ponty, em nossa opinião, muito mais realista. Nesse sentido, somos totalmente merleau-pontyanos pela admissão da importância dos “ruídos” da experiência. A consideração da lógica como condição de uma adaptação ao ambiente não é uma tentativa progressista de fazer com que o sujeito saia ileso da experiência. Não buscamos, com isso, fazer campanha a favor de uma psicologia, e de uma filosofia, que retire o sujeito da ilusão pré-lógica, a qual, mostra Winnicott, é condição inexpurgável da existência saudável, em todas as suas fases.

Como vimos, Winnicott reconhece a existência de uma “tensão inerente à percepção objetiva”, a qual existe justamente porque a objetividade é necessária para a sobrevivência. Se a vida for o tempo todo um paradoxo, eu não saberei como retirar do ambiente aquilo de que necessito para sobreviver e, certamente, enlouquecerei. Pelo reconhecimento dessa “tensão”, ele admite que é necessário ter um espaço, “um lugar de repouso” em que me seja permitido descansar da interminável tarefa à qual todos estamos condenados, de diferenciar entre o dentro e o fora. Esse “lugar de repouso” é o brincar, a arte, a cultura e o prazer em geral. Contudo, por mais que esse seja um direito a nós concedido como seres humanos, Winnicott dificilmente consideraria saudável alguém que vivesse o tempo todo afirmando que alguma coisa é e não é ao mesmo tempo.

Pelo exemplo do ator, vemos que a lógica é o que garante que a experiência da simultaneidade original (ou paradoxo) esteja guardada como uma *possibilidade* em minha existência. Porém, eu também tenho que poder *não ter* essa experiência. Como bem mostra Rubem Alves pelo exemplo do cinema, a diferença que existe aí é a que se coloca entre uma via possível e uma prisão. Por mais que as ambiguidades estejam o tempo todo presentes em nossas vidas e precisem ser muitas vezes sustentadas ao invés

de eliminadas, a aceitação plena de contradições como as que Piaget expunha a seus entrevistados não pode ser considerada uma “área da experiência”, mas deverá, dependendo da idade, ser entendida como um transtorno do desenvolvimento.

Isto posto, convém retomarmos e ampliarmos nossa discussão acerca das noções de adaptação presentes nos pensamentos dos autores que estudamos. Cremos ser este um elemento de importância crucial no entendimento do que ambos vislumbram a respeito das formas de posicionamento do sujeito frente ao mundo.

Foi esclarecido, no capítulo anterior, que, do ponto de vista de Piaget, os mecanismos empregados pelo sujeito em sua busca por conhecimento prolongam as regulações orgânicas constituindo órgãos especializados e diferenciados destas nas interações com o ambiente. Nessa busca, intervêm, simultaneamente, fatores exógenos, fontes de desequilíbrios e desencadeadores de reações, e fatores endógenos, fontes dessas reações e agentes da equilibração.

No curso das auto-regulações orgânicas e cognitivas, que implicam tanto os desequilíbrios quanto o dinamismo dos processos de equilibração, Piaget destaca a existência do que qualificou como uma “vontade contínua de síntese (Piaget, 2003, p. 392)”, a qual caracterizaria o funcionamento do organismo em meio a tais variações. Para o autor, a elaboração de instrumentos de conhecimento inteligente seria um resultado das superações ocorridas no interior desse processo, determinante da criação de situações funcionais cada vez mais complexas e responsável pela extensão progressiva do meio utilizável.

No entendimento de Piaget, tanto o organismo em si mesmo quanto os processos cognoscitivos que dele emergem são sistemas abertos, no sentido de que não são

capazes de conservar a si mesmos senão através de um fluxo contínuo de trocas com o meio. Um sistema aberto, no entanto, é um “sistema incessantemente ameaçado (Piaget, 1967/2003, p. 395)” pelo risco de que seu meio imediato ou fronteiro não forneça os elementos necessários à sua manutenção. Desse modo, o sistema estaria sempre em busca de circunscrever um campo tal em que a probabilidade das trocas fosse suficiente para sua conservação. Nesse sentido, tem-se a idéia do fechamento do sistema como um “limite constantemente buscado, mas jamais atingido (Ibidem, p. 395)”.

Exatamente por isso, diz Piaget, a extensão do meio que é promovida pela construção do sistema cognitivo dar-se-ia com o intuito de buscar o fechamento do sistema aberto. No entanto, o faria de modo a recuar constantemente as extremidades desse fechamento, na própria medida dos progressos efetuados pelas regulações cognitivas. Afirma o autor:

[...] o simples fato de ter elaborado instrumentos de conhecimento inteligente, mesmo se este não visava de início senão a fins utilitários, cria uma nova situação funcional, porque todo órgão tende a se desenvolver por si mesmo e se alimentar, daí as necessidades cognoscitivas fundamentais de compreender e inventar. IBIDEM (p. 395)

Sem dúvida, o progresso interno das regulações cognitivas supõe seu próprio exercício, ou seja, a formação de uma série de interesses novos que não mais se reduzem aos iniciais, num desdobramento progressivo determinado pelo funcionamento mesmo do sistema. Será, então, na própria medida em que houver uma conquista mais e mais ampla do meio experimentado através do desenvolvimento da inteligência, que

esta irá se converter num instrumento de coordenação cada vez mais independente da experiência concreta.

Chegamos, assim, a um ponto que acreditamos não estar muito distante daquele em que Winnicott situa a origem da capacidade de pensar. No âmbito de sua teoria, o surgimento da mente em seguida ao da psique certamente indica uma ampliação progressiva das possibilidades de abstração do pensamento a partir de uma interação com o mundo que, no início, é essencialmente concreta.

Em Winnicott, a mente é definida como uma parte especializada da porção psíquica do psique-soma, ou seja, uma instância que não pode ser pensada como algo dissociado do funcionamento puramente fisiológico. A mente, diz ele, é um “ornamento no topo do psicossoma (Winnicott, 1988/1990, p. 51)”, e surgiria no bebê não apenas pela elaboração imaginativa do funcionamento corporal, mas também, como um mecanismo regulador capaz de *compensar* as falhas do ambiente. Haveria, assim, uma habilidade crescente de cada bebê em compensar o fracasso relativo da mãe pelo início de uma atividade mental.

Tal idéia nos parece congruente com a teoria de Piaget na medida em que, para este, são os desequilíbrios do meio que levam o organismo a produzir uma acomodação das estruturas de assimilação que já não dão conta do fenômeno que precisa ser organizado. Piaget entende que esses desequilíbrios são o fator principal que irá mobilizar o sistema cognitivo para a construção contínua de suas estruturas de assimilação, eternamente inacabadas. Para ele, assim como, de certa maneira, para Winnicott, esse é um dos fatores que possibilitarão o surgimento da mente, ou da capacidade de pensar.

Vemo-nos, aqui, entretanto, diante de um problema fundamental, problema esse que não foi abordado por Piaget, e que Winnicott incluirá em sua teoria como uma

derivação direta da mesma conclusão: o que poderá acontecer se o bebê for submetido a um grau excessivo de variação ambiental, ou seja, a um desequilíbrio muito superior à atual capacidade de compensação de seu sistema mental? O que poderá surgir em termos mentais se os recursos cognitivos daquele estágio não forem suficientes para “dar conta” de tamanha variação e distanciamento em relação ao que as estruturas simples do pensamento permitem assimilar?

A resposta winnicottiana será, sem dúvida nenhuma: um falso self, e/ou um intelecto hipertrofiado e por isso mesmo “descolado” do restante do psique-soma. Se a mãe é suficientemente boa, o bebê virá a dar conta de suas falhas através de uma atividade mental, por conta do que se deve tomar essas falhas numa aceção também positiva. No entanto, diz Winnicott,

Certos aspectos da falha materna, principalmente o comportamento errático, levam a uma hiperatividade do funcionamento mental. Aqui, no crescimento excessivo da função mental em relação a uma maternagem errática, percebemos que surge uma oposição entre a mente e o psicossoma, pois em reação a esse ambiente anormal o pensamento do indivíduo assume o poder e passa a cuidar do psicossoma, enquanto na saúde é o ambiente que se encarrega de fazê-lo. Na saúde a mente não usurpa as funções do ambiente. Ela permite que ocorra a compreensão e por vezes até mesmo a utilização de suas falhas relativas. WINNICOTT (1949/2000, p. 336)

Piaget, contudo, não incluiu esse imenso problema em sua produção teórica, porque seu intuito era construir um modelo do desenvolvimento para a aquisição de conhecimento científico, razão pela qual declara ter excluído a patologia de suas

amostras. No entanto, como alguns piagetianos buscarão demonstrar, isso não significa que ele não tivesse consciência da existência desse problema.

Segundo Ramozzi-Chiarottino (2007), Piaget passa, em 1977, a considerar a cognição como um processo constituído por progressivas *redes de inferências*. A partir desse momento, o autor passa a reconhecer nas chamadas *implicações significantes*¹⁷ a base dos processos cognitivos realizados desde muito antes da elaboração das estruturas operatórias. De acordo com a autora, a implicação significativa é a

[...] implicação no âmbito dos quadros sensoriais, ainda sem imagem mental. Essas primeiras inferências são possíveis como se a implicasse b na medida em que b completa o quadro onde já existe a. Nesse caso, a e b estão como que ‘aderidos’ um ao outro. RAMOZZI-CHIAROTTINO (1991, citado por Silva Jr., 2007, p. 55)

Isso significa postular a existência de relações de implicação na cognição de crianças com menos de um ano, a partir das quais estas irão construir seus sistemas de significações e, conseqüentemente, suas consciências. Tais sistemas seriam formados pelas redes de *implicações entre as significações*. Essa capacidade de estabelecer relações, diz a autora, “é mais ampla que a capacidade de operar em termos de classificar e ordenar e está presente no conhecimento científico, é óbvio, mas está também presente na vida de todo dia [...] (Ramozzi-Chiarottino, 2007, p. 11)”.

Tais implicações seriam estabelecidas entre conteúdos (coisas, fatos), em certo espaço e numa determinada seqüência, organizando assim uma infinidade de elementos ambientais *durante todo o curso da experiência*. Ou seja, elas estariam sendo

¹⁷ O termo “implicação significativa” foi introduzido por Piaget para diferenciar os significados que são construídos a partir de relações não necessárias ou contingentes, daqueles que são obtidos a partir de relações necessárias, ou seja, lógico-matemáticas. Para Piaget, as primeiras seriam a fonte das segundas.

estabelecidas, seja durante a observação de um fenômeno interessante (por exemplo, um ursinho que some e reaparece por detrás do berço), seja durante uma vivência de terrível desprazer.

Portanto, se, em suas pesquisas, Piaget analisou, por exemplo, a noção de causalidade que se formava na criança a partir de eventos ambientais ocorridos no momento em que brincava, o que nos impede de analisar, segundo os mesmos princípios, as conexões que ela poderá estabelecer entre determinados eventos quando sente fome ao sugar um seio sem leite? Que espécies de inferências podem se constituir a partir desse gênero de experiências, num momento da vida em que há uma indiferenciação essencial entre a criança e o mundo? Pires (2007) afirma, por exemplo, que

[...] se uma situação de desespero (fome prolongada ou susto, por exemplo) acontecer na presença de determinada pessoa, o bebê poderá reagir com choro e movimento de rejeição quando essa mesma pessoa se reapresentar, mesmo que ela não seja a fonte originalmente causadora do desconforto. PIRES (2007, p. 24)

Por esse exemplo, percebemos que algum significado se construiu na mente infantil a partir de uma conexão casual entre os referidos eventos. Vemos que a contigüidade entre esses eventos produziu na mente infantil uma *equivalência* entre o quadro sensorial formado pela apresentação de determinado rosto e o desespero ou a fome concomitante. Trata-se, assim, de uma *inferência* do tipo: *se determinada imagem, então dor, fome ou desespero.*

Ora, Piaget jamais concordaria com que isto fosse compreendido simplesmente como uma associação, porque *no momento em que se formam redes de inferências a*

partir de eventos ambientais, uma lógica (e não apenas uma resposta condicionada) está sendo construída na mente infantil. Nesse âmbito, a categoria do necessário deixa de ser pensada unicamente como uma decorrência de equilíbrios majorantes e passa a ser considerada como uma forma originária do pensamento, o que significa assumir a possibilidade de uma precocidade inédita do pensamento causal na criança. Tal precocidade permite considerar organizações lógicas do tipo “se... então” como subjacentes às mais primitivas construções psíquicas. Essa idéia, contudo, deve interessar diretamente ao estudo da patologia mental já que, como salientamos no capítulo um, por exemplo, os riscos que tais construções podem oferecer para a saúde são imensos, na medida em que a incapacidade do bebê em confiar no alimento poderá implicar numa dificuldade em acreditar na bondade própria e alheia, ou seja, poderá se constituir num conceito de eu “estragado” e na concepção de um mundo inteiramente habitado por objetos maus.

Além disso, deve-se observar que em textos como “Medo do Colapso”, Winnicott afirma que a psicose não é o colapso, mas sim, a *organização defensiva* que se constituiu frente ao medo do retorno do colapso já experimentado no início da vida. Isto significa que apesar da dificuldade em reunir as experiências dentro de sua própria experiência temporal e do controle onipotente (Winnicott, 1963/1994), o bebê tem de organizar *de alguma maneira* os elementos ambientais em seu redor, utilizando para isso seus recursos mentais atuais, por mais rudimentares que eles sejam, e por maior que seja o grau de complexidade fornecido pelo ambiente. Ora, Piaget é um autor que pode nos ajudar muito a compreender quais são esses recursos e, conseqüentemente, qual a *lógica* que pode estar subjacente a essa organização defensiva.

A esse respeito, deve-se marcar que, dentre todas as redes de significações construídas pela criança ao longo da vida, *Piaget ocupou-se apenas das que*

caminhariam no sentido das estruturas operatórias capazes de preparar o conhecimento científico, com o que já tinha em mãos um problema gigantesco. Essa foi a *proposta* do autor, o que significa que, por sua *escolha*, ele admitia o fato de estar deixando para traz um verdadeiro universo de redes de significações que, evidentemente, dizem muito a respeito da formação da personalidade e da organização psicopatológica. Tenhamos, então, uma breve idéia sobre a maneira com que tais aspectos poderão ser pensados com o auxílio da teoria piagetiana do desenvolvimento.

4.4. Considerações finais: uma proposta

[...] ‘medo patológico do colapso é o medo de um colapso que já foi experienciado’. Mas há aí um paradoxo, pois o bebê era muito pequeno – ‘não havia bebê suficiente’ – ao menos para chamar isto de experiência, uma completa experiência. Não havia ego suficiente. NEWMAN (1995, p. 61, tradução nossa¹⁸.)

Em 1963, Winnicott reuniu em um artigo o que vinha encontrando em seu trabalho diário, ao longo dos anos, com pessoas que sofriam do que ele chamou de “medo do colapso”. Embora o título do artigo possa dar a impressão de se referir a algo muito específico, o autor justifica o uso do termo “colapso” justamente por seu caráter vago, podendo significar uma variedade de coisas, e ressalta que “um estudo desta área limitada conduz a um reenunciado de diversos outros problemas que nos intrigam quando fracassamos em nos sair tão bem clinicamente quanto queríamos fazê-lo (Winnicott, 1963/1994, p. 70)”.

¹⁸ [...] ‘clinical fear of breakdown is a fear of a breakdown that has already been experienced’. But there is a paradox because the baby was too small – ‘there was not enough baby’ – fully to call it an experience, a full experience. There was not enough ego.

O intuito do artigo, diz Winnicott, é chamar a atenção para a “possibilidade de que o colapso já tenha acontecido, próximo do início da vida do indivíduo (Ibidem, p. 74)”. Tratar-se-ia de um fato que o paciente carrega consigo, escondido no inconsciente, mas, neste 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 de sua onipotência pessoal. Entretanto, questiona o autor, por que o paciente continua a preocupar-se com isto que pertence ao passado? Porque a experiência, responde, não pode cair no passado a menos que o ego possa primeiro reuni-la dentro de sua própria e atual experiência temporal e do controle onipotente agora. Ou seja, o paciente tem de continuar procurando este detalhe passado que *ainda não foi experienciado*, e esta busca assume a forma de uma procura deste detalhe no futuro.

Segundo Figueiredo (1998), “O Medo do Colapso” é um dos trabalhos fundamentais que nos obrigam a repensar a noção, ainda muito arraigada em boa parte do pensamento psicanalítico, de experiência como presentidade, segundo a qual o que se experimenta é aquilo que se dá em presença. De acordo com esta noção, o passado seria aquilo que aconteceu, no sentido do que *foi presente* outrora, e o futuro é o que acontecerá, no sentido do que *virá a ser presente*. Tendo como pressuposto esta concepção, muitos psicanalistas assumem que a tarefa da análise seria a de “reorganizar fatos dentro de um todo dotado de significado¹⁹” (Ricoeur, 1977, p. 861, tradução nosso), o qual constituiria uma história contínua e singular, tecendo assim tramas que se estenderiam sem se romper e garantindo ao presente uma continuidade, durabilidade e extensão. Ou seja, para muitos, a análise consistiria no tecimento de estruturas narrativas, através das quais se poderia dar ao passado e ao futuro uma certa realidade, na medida em que elas reuniriam, em seu próprio presente, a memória presente do

¹⁹ [...] ‘reorganize facts into a meaningful whole which constitutes a single and continuous history [...]’

passado e as expectativas presentes do futuro, “costurando-as ao *presente presente* de uma visão imediata”. (Figueiredo, 1998, p. 9)

No entanto, diz Figueiredo,

[...] a presentidade deixa de ser o fundamento da experiência quando o fora do tempo – o extemporâneo – em todas as suas figuras, é reconhecido como *parte constituinte e indissociável de tudo o que se dá como ‘atualidade vivida’*. IBIDEM (p. 11, grifo nosso)

Esse “extemporâneo” diz respeito aos efeitos devastadores do trauma que abre feridas incuráveis quando destrói até mesmo os recursos auto-regenerativos do psiquismo. Seguindo, neste ponto, o pensamento de Winnicott, Figueiredo fala de traumas como não-fatos, não-acontecidos, “*acontecimentos inconclusos*” após os quais não pode sobrevir uma *recomposição do sentido e da história*. Ora, mas para pensar esta “experiência” que, paradoxalmente, se passa com o indivíduo antes da possibilidade de algo ser experimentado – *dele ser o bastante para experimentar algo*, a noção corrente de experiência como presentidade não basta. A questão é:

Como conceber uma ‘experiência passada’ irrecuperável pela memória – porque de fato não aconteceu – e que só agora – numa nova condição – poderá ser vivida pela primeira vez, ou seja, nos meus termos, poderá acabar de acontecer? IBIDEM (p. 11, grifo nosso)

Segundo Winnicott, embora o colapso temido pelo paciente já tenha sido por ele experienciado no passado, ele não o foi verdadeiramente, pois, na época, “não havia

bebê suficiente”, ou seja, o ego desse paciente era, e de certa maneira continuou sendo, incapaz de abranger algo da experiência. Frente a isso, cabe questionar: *quais seriam, então, as condições necessárias para que o ego fosse capaz de abranger a experiência?* O que (ou a falta de que), na constituição e nas características gerais desse ego, faz dele “imaturado demais para reunir todos os fenômenos dentro da área de sua onipotência pessoal”? Aliás, o que significa exatamente reunir a experiência “dentro de sua própria e atual experiência temporal e do controle onipotente”?

Supomos que, se uma experiência é traumática, ou seja, se tem o status de um “acontecimento inconcluso”, após o qual não pode sobrevir uma recomposição do sentido e da história”, isto se deve tanto a vicissitudes do ambiente quanto às condições do ego que a vivencia. Por exemplo: passar fome ou frio por mais de uma hora pode ser insuportável ou mesmo enlouquecedor para um bebê de meses de idade, mas, espera-se, não para uma pessoa de vinte anos. Se é assim, há que se questionar *que diferenças pode haver na constituição egóica de um e de outro que fazem com que a mesma experiência possa ser para um enlouquecedora e para o outro um fato corriqueiro.*

Aqui é fundamental frisar que estamos tratando de uma *condição*, e não de uma garantia. Certamente, devemos levar em conta a possibilidade de que, por uma infinidade de razões, um adulto também não seja capaz de lidar de maneira relativamente tranqüila com tais situações. Entretanto, diferentemente do adulto, o bebê *com certeza* não possui os recursos necessários para organizar sozinho essas experiências, e estará plenamente vulnerável em meio a elas a menos que outra pessoa esteja presente e possa lhe fornecer *de fora* as condições para tanto. Ao contrário do bebê, o adulto provavelmente é alguém capaz de saber que a dor começa e termina; que a fome não é um estado infinito de angústia generalizada; que a figura cuidadora saiu, mas não deixou de existir. Para o adulto, é possível compreender que essa figura vai

voltar porque ele sabe que, se não a vê no momento presente, é porque ela se encontra agora num outro lugar. Ou seja, diferentemente do bebê, *ele é capaz de conceber um “outro lugar” fora de seu campo perceptivo.*

Em nosso entendimento, as razões disso não são, absolutamente, óbvias. Frente a isso, nossa aposta é, justamente, a de que é possível encontrar na obra de Jean Piaget elementos fundamentais para que ampliemos nossa compreensão sobre os fenômenos descritos por Winnicott em seu referido trabalho e, conseqüentemente, sobre as formas com que experiências muito precoces podem ser determinantes da constituição subjetiva.

No último capítulo de “A Construção do Real”, intitulado “O Campo Temporal”, encontramos a seguinte afirmação de Piaget: “O tempo confunde-se, pois, no seu ponto de partida, com as impressões de duração psicológica inerente às atitudes de expectativa, de esforço e de satisfação, em resumo, à atividade do próprio sujeito”. (Piaget, 1937/1975, p. 299) Segundo o autor, essa duração será, ao longo do desenvolvimento, relacionada cada vez mais estritamente com os eventos do mundo exterior. Entretanto, no seu ponto inicial, o tempo ainda não é uma categoria de estruturação objetiva do universo como tal: *a sucessão dos atos do sujeito ainda não se insere como sucessão consumada numa série de acontecimentos recordados, o que permitiria constituir a história do meio ambiente. Ao invés disso, essa história permanece incoerente e fragmentada, e seus fragmentos continuam agarrados à ação presente, concebida esta como realidade única.* Mais adiante, o autor afirma, referindo-se ao bebê de menos de 11/12 meses:

[...] sua memória – portanto, a sua percepção do tempo – continua, segundo nos parece, inteiramente sujeita aos seus gestos práticos, como quando procuramos o nosso relógio no bolso, depois de o

termos de posto ainda há instantes sobre a mesa. Com efeito, se a nossa memória só funcionasse como neste último exemplo, não possuiríamos espaço organizado nem objetos: o universo seria para nós o mesmo que é para a criança da presente fase: *um mundo de reações polarizadas e não de eventos ordenados no espaço e no tempo*. PIAGET (1937/1975, p. 311, grifo nosso)

E conclui:

[...] a criança da presente fase ainda não é capaz de reconstituir a história dos fenômenos exteriores nem de situar a sua própria duração na das coisas, de avaliar a extensão dos intervalos; só está em condições de perceber a sucessão elementar das suas ações já organizadas. IBIDEM (p. 313, grifo nosso)

Bem, apenas isto já nos traz uma série de elementos cuja consideração parece crucial na tentativa de responder às questões colocadas por nós acima. Se concordarmos com Piaget quanto ao fato de que tempo e espaço já estão dados, de certa forma, em toda percepção elementar, o que significa dizer que toda percepção dura, assim como toda percepção é extensa, já temos um enorme ganho no entendimento de por que o ego de um bebê de meses de idade, com uma temporalidade e uma espacialidade organizadas conforme a descrição de Piaget, poderá ser, dependendo da situação a que for exposto, imaturo demais para abarcar a experiência.

Agora, tendo em mente tais considerações, propomos atentar para as seguintes declarações de Winnicott:

Talvez valha a pena tentar formular isto de uma forma que dê ao fator temporal seu devido peso. O sentimento da existência da mãe dura x minutos. Se a mãe fica ausente por mais de x minutos, então sua imagem some, e com isso a capacidade do bebê de usar o símbolo de união também some. O bebê está angustiado, mas essa angústia é logo reparada porque a mãe retorna em $x + y$ minutos. Em $x + y$ minutos o bebê não ficou alterado. Mas em $x + y + z$ minutos o bebê ficou traumatizado. Em $x + y + z$ minutos o retorno da mãe não repara o estado alterado do bebê. Trauma implica que o bebê experienciou uma *quebra na continuidade de vida*, de forma que defesas primitivas ficaram agora organizadas para defender contra uma repetição da “ansiedade impensável” ou contra um retorno do *estado confusional agudo que pertence à desintegração da estrutura egóica nascente*.

Devemos assumir que a grande maioria dos bebês nunca experienciou a quantidade $x + y + z$ de privação. Isso significa que a maioria das crianças não carrega consigo pela vida o conhecimento da experiência de enlouquecimento. Loucura aqui significa simplesmente uma *quebra* no que quer que possa existir durante a continuidade pessoal de existência. Depois de se “recuperar” de $x + y + z$ de privação um bebê tem de começar de novo permanentemente privado das raízes que poderiam prover continuidade com iniciação pessoal. *Isso implica a existência de um sistema de memória e de uma organização de memórias*. WINNICOTT (1971, citado por Newman, 1995, p. 68; grifo nosso; tradução nossa.)

Ora, ao que nos parece, as declarações dos dois autores são bastante compatíveis. As conclusões piagetianas sobre a forma de organização do universo

infantil nos fornecem parâmetros a partir dos quais as afirmações de Winnicott tornam-se, de nosso ponto de vista, muito mais inteligíveis. Se, para um bebê de menos de 11 ou 12 meses, a história do meio ambiente permanece incoerente e fragmentada; se os fragmentos dessa “história” continuam agarrados à ação presente, concebida esta como realidade única; se ele ainda não é capaz de reconstituir a história dos fenômenos exteriores *nem de avaliar a extensão dos intervalos*; se só está em condições de perceber a sucessão elementar das suas ações já organizadas; se, enfim, a sucessão dos eventos em geral não pode ainda se inserir, para ele, como sucessão consumada numa série de acontecimentos recordados, abre-se uma cortina para compreendermos por que é que um bebê exposto a $x + y + z$ de privação “tem de começar de novo permanentemente *privado das raízes que poderiam prover continuidade*”, e por que é que a angústia vivenciada por ele pode ser verdadeiramente impensável, angústia essa que, segundo Winnicott, dará origem às organizações defensivas que chamaremos de psicóticas.

Tendo em mente as considerações de Piaget, podemos agora retornar à questão de Figueiredo, colocada no início deste ítem, sobre “Como conceber uma ‘experiência passada’ irrecuperável pela memória – porque de fato não aconteceu – e que só agora – numa nova condição – poderá ser vivida pela primeira vez, ou seja, nos meus termos, poderá acabar de acontecer?”, e complementa-la com uma outra, trazida por Telles:

Que tipo de memória poderia haver sobre algo que tivesse sido armazenado, por exemplo, fora de um *continuum* espaço-temporal (ainda não formado)? O que poderia aparecer na mente do indivíduo pertencente a estágios mais desenvolvidos se pudesse ocorrer uma rememoração de uma época em que só houvesse o que, de fora, chamaríamos de presente? TELLES (1997, p. 170)

Segundo Winnicott, a experiência não aconteceu porque o ego do bebê não foi capaz de reuni-la “dentro de sua própria e atual experiência temporal e do controle onipotente”. Bem, talvez essa incapacidade refira-se, justamente, ao fato de que determinados acontecimentos do mundo externo (uma ausência muito prolongada da mãe, experiências de dor, fome, frio, etc.) incidiram sobre o bebê numa época e em que, por exemplo, a história do meio ambiente permanecia, para ele, incoerente e fragmentada, de forma que ele não podia ainda reunir os eventos numa série de acontecimentos recordados. Se uma experiência intensa de angústia e desprazer ocorre num momento da vida em que as condições cognitivas são de tal ordem, poderíamos dizer que ela é traumática justamente na medida em que extrapola essas condições.

Assim sendo, cremos que “conceber uma ‘experiência passada’ irrecuperável pela memória – porque de fato não aconteceu” implica, em grande medida, em *compreender as condições cognitivas a partir das quais ela foi vivenciada*. Prosseguindo nessa linha de raciocínio, diríamos, muito a grosso modo (pois esta é uma afirmação que certamente demandaria um detalhamento muito maior), que fazer com que ela acabe de acontecer ou possa ser vivida pela primeira vez implica em re-significá-la a partir das *condições atuais* de organização do universo. Isto, no entanto, constitui um novo e imenso problema, o qual deverá ser abordado em uma nova ocasião.

5. Referências Bibliográficas

- ABRAM, J. *A Linguagem de Winnicott*. Rio de Janeiro, Revinter, 2000.
- AB'SABER, T. Um jogo de Winnicott. *Rev. Percurso*, nº 17, 18 – 26, 1996.
- _____. Winnicott, seu Freud e a psicanálise. *Rev. Percurso*, nº 19, 57 – 64, 1997.
- ALVES, R. *E aí? Cartas aos adolescentes e a seus pais*. Campinas. Papyrus, 2005.
- ANDRADE, C. D. Verbo Ser. Em: *O melhor da poesia brasileira*. Rio de Janeiro. José Olympio Editora, 2005.
- ARAÚJO, T. W. *Tradição e originalidade na obra de D. W. Winnicott*. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 2006.
- BOVET, M.; INHELDER, B.; SINCLAIR, H. *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo, Saraiva, 1977.
- CARTOCCI, L.; FRANCO, M. M. Winnicott: contribuições de uma clínica para a atualidade. *Rev. Percurso*, nº 17, 7 – 10, 1996.
- COELHO JÚNIOR, N. E.; SOUZA, M. T. C. C.; SIMÃO, L. M. *Noção de objeto, concepção de sujeito: Freud, Piaget e Boech*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2002.
- DE LA TAILLE, Y. Prefácio de *A Construção do Real na Criança*. São Paulo. Ática, 2002.
- _____. *Moral e Ética, dimensões intelectuais e afetivas*, São Paulo, Artmed, 2006.
- _____. Desenvolvimento do juízo moral. *Viver Mente & Cérebro*. Coleção memória da pedagogia, V 1, n 1, 76 – 88, 2005.
- DONNET, J. - L. Prefácio de *Paradoxos e Situações Limites da Psicanálise*. São Leopoldo. Editora Unisinos, 2006.
- FIGUEIREDO, L. C. Temporalidad y narratividad en los procesos de subjetivación en la clínica psicoanalítica. En: M. L. Rovaletti (org.) *Temporalidad. El problema del tiempo en el pensamiento actual*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 271-282, 1998.
- _____. *Matrizes do Pensamento Psicológico*, Petrópolis, Vozes, 2000.
- _____. A tradição ferencziana de Donald Winnicott. Apontamentos sobre regressão e regressão terapêutica. *Rev. Brasileira de Psicanálise*, V 36, n 4, 909 – 929, 2002.
- _____. A ruptura de campo em Winnicott. Em Leda Herrmann et alii. (ogs) *Ruptura de campo: crítica e clínica*, São Paulo, 2008.
- _____. Metapsicologia do cuidado. *Psychê*, n 21, 13-20, 2008

GRAÑA, R. B. Donald W. Winnicott e Maurice Merleau-Ponty: pensando a psicanálise sob o signo da fenomenologia. *Rev. Brasileira de Psicanálise*, V 36, n 4, 929 – 949, 2002.

GRECO, P.; PIAGET, J. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1974.

HESSE, H. (1927) *O Lobo da Estepe*. Rio de Janeiro. Record, 2007.

IMBASCIATI, A. *Afeto e representação: para uma psicanálise dos processos cognitivos*. São Paulo, Editora 34, 1998.

INHELDER, B.; PIAGET, J. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo, Pioneira, 1976.

KHAN, M. M. Introdução de *Da Pediatria à Psicanálise*, Rio de Janeiro, Imago, 2000.

KLATAU, P. *Encontros e desencontros entre Winnicott e Lacan*. São Paulo, Escuta, 2002.

LAJONQUIERE, L. De Piaget a Freud, mais ainda, *Viver Mente & Cérebro*. Coleção memória da pedagogia, V 1, n 1, 58 – 67, 2005.

LEODORO, M. P. Pensamento e experiência. *Viver Mente & Cérebro*. Coleção memória da pedagogia, V 1, n 1, 42 – 49, 2005.

MACEDO, L. *Nível operatório de escolares (11-15 anos) conforme EDPL de Longeot: Estudo intercultural, transversal e longitudinal*. Tese de livre-docência. São Paulo, Instituto de Psicologia da USP, 1983.

_____. O ancestral do humano e o futuro da humanidade. *Viver Mente & Cérebro*. Coleção memória da pedagogia, V 1, n 1, 6 – 15, 2005.

MAURIN, E. A Necessidade de um Pensamento Complexo. In: Mendes, C. (org.) Larreta, E. (ed.) *Representação e Complexidade*. Editora Garamond. pp 69-78, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. *O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas*. São Paulo, Papirus, 1990.

_____. *Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos: filosofia e linguagem*. Campinas. Papirus. V 1 e 2, 1990.

NAFFAH NETO, A. A noção de experiência no pensamento de Winnicott como conceito diferencial na história da psicanálise. *Revista Natureza Humana*, São Paulo, V 9, n 2, pp. 223 – 241, 2007.

NEWMAN, A. Breakdown (Fear of). In: *Non-Compliance in Winnicott's Words*. New York, University Press, 1995.

OGDEN, T. Lendo Winnicott. *Rev. Brasileira de Psicanálise*, V 36, n 4, 737 – 757, 2002.

OUTEIRAL, J. O. Apresentação à edição brasileira de *Paradoxos e Situações Limites da Psicanálise*. São Leopoldo. Editora Unisinos, 2006.

OUTEIRAL, J. O.; VALLER, E. H. R. A tradição freudiana de Donald Winnicott – A situação edípica. E sobre o pai? *Rev. Brasileira de Psicanálise*, V 36, n 4, 757 – 777, 2002.

PIAGET, J. *Problemas de psicologia genética*. Lisboa. Dom Quixote, 1972.

_____ (1937) *A Construção do real na Criança*. São Paulo, Zahar, 1975.

_____ (1945) *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

_____ *A Equilibração das Estruturas Cognitivas*. Problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro. Zahar, 1976.

_____ Introdução de *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo, Saraiva, 1977.

_____ *A Psicologia da Criança*. São Paulo. Difel, 1986.

_____ *Juízo moral na criança*. São Paulo, Summus, 1994.

_____ (1937) *A Construção do real na Criança*. São Paulo, Ática, 2002.

_____ (1967) *Biologia e Conhecimento*. Petrópolis, Vozes, 2003.

_____ (1964) *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006.

PIRES, L. *Do Silêncio ao Eco, Autismo e Clínica Psicanalítica*, São Paulo, Edusp, 2007.

PRIGOGYNE, I. O fim da certeza. In: MENDES, C. (org.) LARRETA, E. (ed.) *Representação e Complexidade*. Editora Garamond. pp 49-67, 2003.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Os “estágios” do desenvolvimento da inteligência. *Viver Mente & Cérebro*. Coleção memória da pedagogia, V 1, n 1, 16 – 24, 2005.

_____ Notas do curso *Epistemologia e psicologia: a mudança de paradigma na ciência contemporânea*. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2006.

_____ Razão e sentimento: aspectos orgânicos e simbólicos, In: PINTO, K. O.; VALLE, L. E. L. R. (Org.) *Mente e corpo: integração multidisciplinar em neuropsicologia*. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2007.

RICOEUR, P. The question of proof in Freud’s psychoanalytic writings. *J. Amer. Psychoanal. Assn.*, 25: 835-871, 1977.

ROUSSILLON, R. *Paradoxos e Situações Limites da Psicanálise*. São Leopoldo. Editora Unisinos, 2006.

SAFRA, G. O gesto na tradição. *Rev. Brasileira de Psicanálise*, V 36, n 4, 827 – 835, 2002.

_____. *A Po-ética na clínica contemporânea*, Aparecida, Ideáis & Letras, 2004.

_____. Notas do curso *Perspectivas epistemológicas em psicologia clínica e psicanálise*. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2006.

SANTINI, C. F. P. Apresentação de *Biologia e Conhecimento*. Petrópolis, Vozes, 2003.

SILVA JR, N. *Linguagens e Pensamento: a lógica na razão e na desrazão*. São Paulo. Casa do Psicólogo. (Coleção clínica psicanalítica), 2007.

TELLES, V. S. A leitura cognitiva da psicanálise: problemas e transformações de conceitos, *Psicologia USP*, V 8, n. 1, pp. 157 – 182, 1997.

WINNICOTT, D. W. (1931a) *Clinical notes on disorders of childhood*. Londres. Heinemann

_____. (1971) *O Brincar & a Realidade*, Rio de Janeiro, Imago, 1975.

_____. (1971) *Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil*. Rio de Janeiro, Imago, 1984.

_____. *Ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1983.

_____. *Natureza humana*. Rio de Janeiro, Imago, 1990.

_____. (1963) O Medo do Colapso (Breakdown). In: *Explorações Psicanalíticas*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

_____. *Da Pediatria à Psicanálise: Obras escolhidas*, Rio de Janeiro, Imago, 2000.

