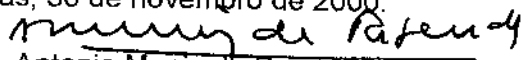


MARIA INÊS BACCARIN

**APRENDENDO A PENSAR, PENSANDO O
APRENDER;**
as origens afetivas do pensar

Este exemplar corresponde à versão final da
Tese de Doutorado apresentada ao Curso de
Pós-Graduação em Ciências Médicas da Fa-
culdade de Ciências Médicas da UNICAMP,
para obtenção do título de Doutor em Ciências
Médicas, Área Saúde Mental.

Campinas, 30 de novembro de 2000.


Prof. Dr. Antonio Muniz de Rezende
Orientador

Universidade Estadual de Campinas
Campinas - SP
2000
MARIA INÊS BACCARIN

MARIA INÊS BACCARIN

**APRENDENDO A PENSAR, PENSANDO O
APRENDER;**
as origens afetivas do pensar

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Universidade Estadual de Campinas
Campinas - SP
2000
MARIA INÊS BACCARIN

UNIDADE: B2
 L. CHAMADA: UNICAMP
312a
 Ex. 44033
 OMBO BC/ 44033
 ROC. 16-09/01
 C ☐ D ☒
 REC. R\$ 11,00
 ATA 24104104
 CPD

CM-00155145-9

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
 BIBLIOTECA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
 UNICAMP**

B 1 2a Baccarin, Maria Inês
 Aprendendo a pensar, pensando a aprender: as origens afetivas do
 pensar. / Maria Inês Baccarin. Campinas. SP : [s.n.], 2000.

Orientador: Antonio Muniz de Rezende
 Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade
 de Ciências Médicas.

1. Aprendizagem (Psicologia). 2. Aprendizagem - aspectos
 psicológicos. 3. Pensamento. I. Antonio Muniz de Rezende. II.
 Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas.
 III. Título

Banca examinadora da tese de Doutorado

Orientador: Prof. Dr. Antonio Muniz de Rezende

Membros:

1. Prof. Dr. Lino de Macedo -

lm | m | m

2. Profa. Maria Luísa C. Rocha -

M. Rocha

3. Profa. Dra. Rachel V. Fariato -

Rachel V. Fariato

4. Prof. Dr. Mario Eduardo C. Pereira -

M. E. C. Pereira

5. Prof. Dr. Antonio M. de Rezende -

Antonio M. de Rezende

Curso de pós-graduação em Ciências Médicas, área de concentração em Ciências Biomédicas da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

Data: 30/11/2000

*Ao meu pai, Darcy Baccarin,
que considerava o aprendizado
algo muito valioso ...*

Minha gratidão

Ao Prof. Dr. Antonio Muniz de Rezende, mestre querido, que com sua sabedoria e afeto, acompanhou-me no desenvolvimento desta tese, orientando-me a partir de um vínculo de aceitação, compreensão, firmeza e incentivo ao meu crescimento.

À Dra. Míriam Moreira Brambilla Altimari, querida analista, cuja continência terna e limites claros propiciaram-me tolerar angústias e manter a capacidade de pensar em momentos difíceis.

Ao Ms. Édio José Alves que de forma tão solidária e dedicada efetuou o trabalho de editoração.

À Maria Salete de Freitas Pinheiro pelo cuidadoso trabalho de revisão da normalização bibliográfica.

À psicóloga Maria Elena Minecucci Pereira, que também, com carinho, auxiliou-me em relação ao *summary*.

Àqueles colegas da Universidade Federal de Uberlândia com cuja contribuição pude contar ao afastar-me das atividades docentes, por certo período, para que parte dessa tese pudesse ser desenvolvida.

Às colegas psicólogas, que participaram do grupo de estudos onde apresentei as idéias desta tese, no início das elaborações: Aida Divina Franco Ribeiro, Berenice Araújo Dantas de Biagi, Elaine Guimarães de Oliveira, Gislene Andrade, Helga Souza Machado Quagliatto, Maruzza tereza Cerchi Borges, Patrícia Omena Costa Pereira e Simone Faria Prudente.

Ao Paulo, companheiro querido pelo incentivo e também pelo carinho e dedicação com que acompanhou meu percurso, compreendendo amorosamente os muitos momentos em que foi necessário privarmos-nos do convívio.

À minha mãe, por seu interesse e também compreensão amorosa da nossa necessária distância.

As amigas Benedita de Lourdes Carvalho Rodrigues, Isa Nunes de Oliveira, Maria Lúcia Castilho Romera, Rita Olívia Gonçalves Fernandes de Melo, Sandra Virginia dos Guimarães Alvim e ao amigo Moisés Lemes Fernandes, que em um ou outro momento ouviram-me com interesse e incentivaram-me acerca deste trabalho.

Ao Fábio, Cássia, André e Ítalo pelo tempo em que ficamos sem nós ver.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 QUESTÕES DE MÉTODO: TRAJETÓRIA, DESCOBERTAS E TRANSFORMAÇÕES; uma experiência vivenciada	17
1.1 O Início do Percuro: a preparação do terreno	21
1.2 As Orientações	23
1.3 As Supervisões	26
1.4 Segundos Passos: a sementeira, o nascimento do broto, os primeiros cuidados com o cultivo ... / A fecundação	38
1.5 Terceiros Passos: a gestação e o dar à luz ao texto	39
1.6 Mais Algumas Reflexões Sobre Método	51
2 O PENSAR, O APRENDER A PENSAR E O ENSINAR NA VISÃO DE HEIDEGGER	73
2.1 O Que Significa Pensar?	79
2.2 Em Que Consiste “Aprender a Pensar”?	90
2.3 O Que é Ensinar?	110
3 PAULO FREIRE: Uma Visão Pedagógica do Aprender ... Aprender a Pensar	117
4 FREUD: Os Fundamentos de Uma Nova Concepção do Pensar e do Aprender	163
5 MELANIE KLEIN: as Origens Afetivas do Pensar e do Aprender a Pensar	195
6 BION: Uma Teoria do Pensar e do Aprender a Pensar	223
CONSIDERAÇÕES FINAIS	251
SUMMARY	261
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	265

RESUMO

O tema “aprendendo a pensar pensando o aprender” refere-se a uma investigação teórica e prática acerca de uma “teoria psicanalítica bion-kleiniana do processo de ensino-aprendizagem.”

A investigação teórica foi desenvolvida na interface da filosofia (Heidegger), da pedagogia (Freire) e da psicanálise, numa linha de desenvolvimento que se inicia em Freud, passa por Klein e chega a Bion.

A investigação prática diz respeito à utilização do método da auto-organização de inspiração psicanalítica pela própria autora ao pensar suas experiências de aprendizagem relacionadas à elaboração da tese. Estas experiências referem-se às orientações de tese (que em função da natureza do método e de sua inspiração psicanalítica incluíam também supervisões clínicas) e à escrita psicanalítica. Neste sentido, o título “aprendendo a pensar, pensando o aprender” busca significar uma investigação onde tema e método encontram-se em íntimo entrelaçamento.

Partindo da consideração de que a aprendizagem e o desenvolvimento humano caminham “*pari passu*” busca-se circunscrever as características de uma visão “tradicional” do processo de ensino-aprendizagem, salientando seus efeitos, em termos de aprisionamento da capacidade e da liberdade de pensar e de desenvolvimento de personalidades submissas, dependentes, alienadas de si mesmas e do meio em que vivem, aprisionadas em suas possibilidades de ser e de “vir-a-ser”.

Em busca de alternativa que propicie aos aprendizes (e também aos que ensinam), o desenvolvimento de um pensar livre, de uma personalidade autônoma e sujeita a transformações em direção ao indivíduo ser cada vez mais ele próprio e cada vez mais humano, investiga-se e busca-se circunscrever os fatores que estão presentes numa “teoria psicanalítica bion-kleiniana da aprendizagem”.

O interesse em investigar esta teoria está na possibilidade de pensar formas de comunicação entre pais e filhos favorecedoras de desenvolvimento e de melhores níveis de saúde mental, e também entre professores e alunos, particularmente no âmbito dos cursos de formação de psicólogos.

No âmbito de uma “teoria psicanalítica bion-kleiniana da aprendizagem” aprender significa aprender a pensar a partir da experiência emocional. Isto significa que o pensar é considerado uma atividade afetivo-cognitiva, em cujas origens e desenvolvimento destacam-se, dentre outros fatores: o desejo, a tolerância à frustração e a presença de um vínculo afetivo que busque acolher e dar sentido às experiências emocionais vivenciadas.

Nas “Considerações Finais” a autora, a partir do estudo teórico, de sua experiência com o método e de suas próprias transformações sistematiza o que denomina como “uma teoria psicanalítica bion-kleiniana do processo de ensino-aprendizagem”, em termos de seus fatores e das conseqüências de sua utilização em termos das transformações em desenvolvimento que acarreta para aquele-que-aprende e também para aquele-que-ensina.

INTRODUÇÃO

O homem pode pensar enquanto tem possibilidade de fazê-lo, mas tal possibilidade não é ainda uma garantia de que seremos capazes de realizá-la, já que somente somos capazes de fazer aquilo que desejamos.

Para sermos capazes de pensar se requer que aprendamos a pensar.

(HEIDEGGER, [1978])

Esta tese é uma tentativa de elaboração de idéias, intuições, emoções, sentimentos, desejos e paixões. Neste sentido, constitui-se numa **construção de conhecimento, num exercício epistemológico, a partir de experiências vivenciadas**, que foram sendo pensadas com o auxílio de um **referencial teórico-psicanalítico**, mais especificamente, a partir de uma **psicanálise bion-kleiniana** fundamentada, no recorte deste estudo, em certos pressupostos freudianos. Sua feitura evidenciou-me que a experiência de redação de uma tese é também ela um processo de aprendizagem e descreve um certo percurso do autor, que vai se transformando através da mesma experiência.

Ao falar em transformações, refiro-me a um dos significados que BION (1991c) dá a este termo: transformações em “ser”, o que supõe - conforme sugere o subtítulo de seu livro “Transformações” - uma mudança do aprender para o crescer. Portanto, esta tese inclui um **tema de estudo**, e também um **método**, um caminho que percorri ao pensar e ao **aprender a pensar**. Penso poder dizer que ela é a expressão de um certo processo de ensino-aprendizagem, **de inspiração psicanalítica bion-kleiniana**.

Como seu tema situa-se na interface da psicanálise com a psicologia, a pedagogia e a filosofia, busquei pensá-la também com a ajuda de outros autores: **Heidegger** na filosofia, **Paulo Freire** na pedagogia.

As motivações para trabalhar com este tema foram múltiplas.

Algumas, mais facilmente localizáveis num passado próximo, enquanto questões que foram emergindo num determinado momento de meu exercício profissional - clínico e docente - sobre as quais buscarei falar mais à frente.

Outras, mais remotas e profundas. ABERASTURY ([1977]) diz que numa primeira hora de jogo com o psicanalista, a criança já traz a fantasia inconsciente de sua doença ou cura. Penso poder dizer que algo semelhante ocorre com os múltiplos e variados percursos humanos. Se os soubermos ler, eles nos revelam uma certa sabedoria do inconsciente a atuar nos traçados de nossos caminhos. Assim, hoje, ao olhar para trás e ver o caminho que percorri, percebo que esta tese é parte de um certo “plano inconsciente” que foi gradualmente a mim se desvelando, na medida em que ela foi sendo pensada, escrita e vivida ... E esta é, dentre outras, uma das razões pelas quais ela se situa na interface da psicanálise com a psicologia, a pedagogia e a filosofia, como parte de uma trajetória profissional que, por sua vez, é parte muito significativa de minha própria história.

O prisma psicanalítico, numa “visão binocular”, segundo BION (1991a) permitiu-me perceber como as motivações mais remotas e profundas, presentes no “plano inconsciente”, diziam respeito a tudo o que em mim foi-se inscrevendo com as experiências de aprendizagem que vivenciei, desde as mais primitivas, mas também com o **significado profundo que o aprender tem em nossas mentes, como um desejo de aprendermos a “ser”**. Em outras palavras, sabemos, a partir das contribuições da psicologia e da psicanálise, que o gosto por determinada área de aprendizagem, direcionando, dentre outras coisas, a escolha de um tema de tese, bem como a escolha de uma profissão, tem para cada indivíduo motivações próprias, particulares, de acordo com suas características de personalidade e história de vida. Particularmente, a escolha de um caminho tem a ver com aquilo que nos **falta** e de alguma forma **desejamos**, e também com os **nosso recursos**.

Neste sentido, **todo caminho é original**, pois diz respeito ao seu caminhante. Penso, porém, que há algo comum no caminhar humano: para além destas razões mais pessoais, existe no íntimo de cada ser humano um impulso no sentido de integração e simbolização, um impulso para a vida e a realização enquanto **“ser cada vez mais humano”** - servindo-me aqui de uma expressão de FREIRE (1991) - e, **“ser” cada vez mais si mesmo**.

Isso nos leva a todos, a buscar, a pensar, a construir, movidos por Eros! Conta-nos o mito que Eros, o Amor, é filho de Penia (a Pobreza) e Poros (o Recurso). Por isto, Eros

... para sempre também será duplo. Porque da mãe herda a permanente carência e o destino de andarilho. Do pai, a coragem, a decisão, a energia que o tornam astuto caçador, ávido do Belo e do Bom.

*Das duas heranças reunidas decorre sua sina singular: nem mortal nem imortal. Ora germina e vive - quando enriquece. Ora morre e de novo renasce. **Perenemente transita entre viver, morrer e ressuscitar.** Marcado pela carência que lhe transmite Penia, ele não é sábio. Mas esforça-se para conhecer. Porque ama a Sabedoria: Eros filósofo (PESSANHA, 1976) [negritos meus].*

A história de Eros é a história de todos nós ... caminhantes desejosos ... em busca de nós mesmos, em busca de mais Vida! Porque ama a Sabedoria, **Eros pensa!** Pensar é um ato de amor, um ato de vida.

Esta é também uma visão kleiniana do pensar. Para KLEIN (1974, 1981) o pensar decorre da presença de um vínculo amoroso (interno e externo) e da capacidade de gratidão.

Por sua vez, BION (1991a) fala-nos de três vínculos¹ fundamentais, em relação aos quais transcorrem todas as relações humanas: Amor, Ódio e Conhecimento.

Creio que sejam estas algumas das razões por que, para mim, aprender sempre foi algo apaixonante, que sempre me despertou certo fascínio, em meio a uma penumbra de esperança ... E também, uma das razões de minha trajetória em direção à Psicanálise ...

Mas a partir de quais questionamentos a tese foi ganhando forma e expressão? Ao tentar dizê-los, observo que fizeram parte de um processo, insinuando-se pouco a pouco em meio às minhas atividades profissionais.

Minha experiência com a disciplina Psicopatologia Infantil despertou-me, em certo momento, para a questão da **importância das relações de ensino-aprendizagem entre pais e filhos**. A natureza destas relações pareceu-me, então, elemento fundamental para a integração e desenvolvimento psíquicos da criança; como também, ao contrário, para o aparecimento de distúrbios evolutivos do comportamento, de menor ou maior gravidade. Nesta ocasião, chamou-me muito a atenção um poema de ANDRADE (1983) intitulado NOTURNO, onde ele, menino, descrevia sua angústia diante da solidão, do desamparo, que o acometiam antes de pegar no sono e que o levavam a pedir repetidas vezes a benção aos pais. Estes, entretanto, não percebiam que, por trás do comportamento repetitivo, havia dor ... E o poeta termina assim o seu poema:

*Que noite mais comprida desde que nasci.
Viajando parado. O escuro me leva
sem nunca chegar. Sem pedir abençã
como vou saber que não vou sozinho?
Que o mundo está vivo? Abençã papai
abençã mamãe. Mas falta coragem
e peço pra dentro. Dentro não responde.
(ANDRADE, 1983)*

Este poema tocou-me muito em relação à importância que esta questão da **comunicação entre pais e filhos** - que constitui parte importante do processo ensino-aprendizagem - tem, em termos de saúde mental. Eu vinha observando até então, em meu

¹ O termo 'vínculo' designa uma experiência emocional pela qual duas pessoas, ou duas partes de uma mesma pessoa (consciente e inconsciente; id e superego; parte psicótica e parte não psicótica da personalidade, etc.) estão relacionadas uma com a outra (ZIMERMAN, 1995).

trabalho clínico, tanto com psicoterapia de crianças quanto com as supervisões dos processos psicodiagnósticos feitos pelos alunos, na prática da referida disciplina, que as orientações feitas aos pais das crianças, visando alguma mudança nas relações entre eles e seus filhos, eram pouco eficazes. Embora angustiados e buscando melhorar, estes pais, na maioria das vezes, não conseguiam alterar certas formas de relacionamento com a criança. E nós, pouco podíamos, com as orientações, ajudá-los a este respeito.

Pensando nestes dois vértices das dificuldades de comunicação, entre os pais com seus filhos, e entre nós - clínicos - com os pais destas crianças, que vinham em busca de atendimento, desenvolvi um trabalho com grupos de pais: "Orientação de Pais: relato de um estudo teórico-clínico"².

O objetivo deste trabalho era buscar formas de comunicação com estes pais, no trabalho de orientação, que pudesse auxiliá-los a entrar num contato emocional mais saudável com seus filhos. Este estudo consistiu num despertar, numa visão preliminar para o tema que agora proponho-me a desenvolver. O que eu percebia então é que esta comunicação é parte de um processo de ensino-aprendizagem que se dá entre pais e filhos. Esse processo constitui-se num dos fatores importantes na estruturação e desenvolvimento da personalidade dos indivíduos. A depender de suas características, esse processo pode favorecer um desenvolvimento saudável da criança ou, ao contrário, prejudicá-lo. No cerne deste processo de ensinar e aprender, estão as relações, os vínculos, entre aquele que ensina e aquele que aprende.

Mas o que os filhos aprendem com os pais? Acima de tudo, aprendem a "ser". Assim, pois, o **processo de ensino-aprendizagem caminha passo a passo com o desenvolvimento psíquico, constituindo-nos enquanto indivíduos.** Aprendendo desde que nascemos³, fomos tomando forma, fomos nos tornando o que hoje somos.

Ao lado da percepção da relevância destas relações, uma outra situação de ensino-aprendizagem causava-me inquietação: a minha relação de professora com meus alunos num

² Trabalho não publicado, apresentado como conclusão dos estudos do semestre sabático ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, 1991.

³ Estudos recentes sobre o psiquismo fetal têm demonstrado, como bem o expressa ENGEL (1995) que *... o ser humano encontra-se em íntima relação objetal com o mundo circundante muito antes de nascer.* Entretanto, sem desconsiderar a importância desta fase pré-natal para o desenvolvimento psíquico, vou me restringir neste estudo às aprendizagens que ocorrem a partir do nascimento.

curso de Formação de Psicólogos⁴. Eu começava a sentir a necessidade de pensar mais profundamente a minha prática. Nós estudávamos a realidade psíquica, falávamos sobre ela, mas em que medida, nas nossas relações de ensino-aprendizagem, esta realidade psíquica era considerada? E em que medida ela poderia ser considerada, sem estar o professor saindo de seu papel docente e passando para o clínico? Que elementos perpassavam, caracterizando estas relações, e que conseqüências elas poderiam ter para a pessoa daquele profissional para cuja formação eu contribuía?

Ora, o psicólogo (profissional de saúde mental), e em especial o que se dedica à clínica psicoterápica, tem como instrumento de trabalho básico e fundamental sua própria personalidade. Ele trabalha com os aspectos emocionais, com a personalidade das pessoas que o procuram, mas na sua formação esses aspectos são com freqüência desconsiderados. Ocorre-me aqui uma frase de MILNER (1991), em seu artigo: "A capacidade infantil para a dúvida". Diz ela:

Quais são os resultados de a realidade psíquica conhecer-se a si mesma, não sobre si mesma como algo a se discutir, mas como um ato de se perceber no momento vivo do 'agora'?

Questão que traz em si elementos profundos e complexos da relação ensino-aprendizagem, do ato de aprender, questão que nos convida a pensar as diferenças e conseqüências entre o aprender enquanto um processo alienado de nós mesmos, de nossas experiências psíquicas, ou enquanto um processo onde estamos emocionalmente envolvidos e ativamente participantes. Questão que merece ser pensada ...

O que eu observava então - e ainda podemos observar - nos cursos de psicologia, e mesmo, mais especificamente ainda, nos cursos de Formação de Psicólogos, é que os aspectos intelectuais são supervalorizados; e a medida de crescimento é avaliada, muitas vezes, pela mera repetição de conhecimentos, distantes dos sonhos, das indagações, das paixões daquele que aprende. Aliás, esta é uma das razões pelas quais encontramos, com freqüência, indivíduos intelectualmente desenvolvidos, mas imaturos do ponto de vista emocional. Indivíduos aptos a

⁴ O curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, em conformidade com outros cursos do país, constitui-se em Licenciatura em Psicologia e Formação de Psicólogos. O curso de Formação de Psicólogos engloba disciplinas e estágios voltados para a atuação profissional nas áreas: Clínica, Educacional e do Trabalho.

resolverem com eficiência e brilhantismo problemas acadêmicos ou técnicos, mas completamente perdidos frente a pequenas problemáticas do viver.

Ora, o campo de trabalho do psicólogo clínico é o campo da subjetividade, embora esta seja, muitas vezes, tratada como inoportuna, “beirando à pieguice”, e por isso mesmo indesejável. O “aprender” é tido como sinônimo de “conhecer” ou “raciocinar”. A preocupação nos sistemas de avaliação não é com o crescimento do aluno enquanto “ser” em processo de integração, - o que a meu ver é condição fundamental para se desenvolverem ações psicoterápicas em qualquer nível -, mas com o quanto de conhecimento ele é capaz de acumular ou com sua capacidade de “raciocinar”, um raciocinar “para fora”, “para o outro”, que não se importa, nem leva em consideração a experiência emocional.

É inegável que a aquisição de conhecimentos seja um aspecto importante da aprendizagem. Mas não é o único. Aprender é muito mais que conhecer. E o que nós comumente observamos no ensino acadêmico é que o aprender está identificado, apenas, com o acúmulo de informações e conhecimentos, com o domínio de certas técnicas, e centrado nos aspectos meramente intelectivos. Pensar fica sendo sinônimo de raciocinar. O mundo da subjetividade, do afeto, dos **outros “sentidos”** que uma comunicação pode ter quando considerada sob uma ótica não meramente intelectual é quase que deixado de lado.

E o que dizer do vínculo entre quem ensina e quem aprende? Às vezes hostil, persecutório (para ambos), marcado pelo não-envolvimento com o aluno - que busca crescimento -, geralmente baseado numa relação unívoca de transmissão de saber, que pode ganhar matizes variados de autoritarismo. Neste contexto, dificilmente se busca sentidos para os acontecimentos que se dão no processo, na relação, e a consequência é a produção de angústia, no professor e nos alunos, que muitas vezes ficam como o menino do poema de ANDRADE (1983).

Sei que estamos adentrando por um terreno íngreme e perigoso. O leitor poderia perguntar aqui: este enfoque no crescimento, na consideração dos aspectos emocionais, na busca de “sentidos”, visando a integração do indivíduo não é um campo das psicoterapias, da psicanálise e não da escola?

Primeiramente, eu afirmaria mais uma vez que a questão é complexa. Às vezes podemos observar que há, por parte de alguns professores, uma tentativa de consideração destes aspectos, mas tentativa, muitas vezes, tomada irrefletidamente, tornando-se assim, fonte

de sérias confusões. Eu me refiro à utilização de determinadas práticas psicológicas que levantam os conflitos existentes entre os alunos, mobilizam neles emoções e ansiedades intensas, sem o cuidado necessário com as conseqüências que estas coisas possam ter. Penso que o uso indiscriminado destas técnicas, que apenas levantam conflitos, ansiedades e emoções intensas, constitui-se numa maneira bastante simplista de tentar resolver o problema do ensino, alienado do indivíduo e de seu viver. Neste enfoque, o processo ensino-aprendizagem continua dicotomizado. Os aspectos afetivos são de certa maneira considerados, mas não são integrados ao cognitivo, na maioria das vezes, pois ficam faltando elementos importantes para que isto possa acontecer. Falta principalmente a situação de intimidade e continência, próprias a uma situação clínica.

Como então trabalhar com um processo de ensino-aprendizagem, que não dicotomize razão e emoção, e permita que o indivíduo possa perceber-se e pensar sua própria realidade psíquica ao invés de pensar “sobre” a realidade psíquica, sem ultrapassar os limites próprios da escola, sem confundir o papel de docente com o papel de clínico? Será isto viável?

No contexto destas questões, não posso deixar de considerar a utilização dos Grupos Operativos no ensino na área de saúde mental. Eles constituem uma técnica ou instrumento - em certo momento chega a ser denominado método, por Bleger - de ensino que **favorece uma aprendizagem não alienada, e onde o fator humano é considerado como primordial**. A este respeito diz BLEGER (1980):

No ensino, o grupo operativo trabalha sobre um tópico de estudo dado; porém, enquanto o desenvolve, forma-se nos diferentes aspectos do fator humano. Embora o grupo esteja concretamente aplicado a uma tarefa, o fator humano tem importância primordial, já que constitui o 'instrumento de todos os instrumentos'.

Iniciados por PICHON-RIVIÈRE (1971) os grupos operativos fundamentam-se em pressupostos psicanalíticos - bionianos - e se constituem num riquíssimo recurso de ensino na formação do profissional em saúde mental. O processo de ensino-aprendizagem no qual eles se fundamentam e operam, inscreve-se, desta forma, no que chamo de “uma teoria psicanalítica do processo de ensino-aprendizagem”.

Mas seria este o único caminho do professor que se ocupa com a formação de psicólogos - ou, por proximidade, do professor que se ocupa da formação de profissionais em saúde mental - para lidar com um processo de ensino-aprendizagem que seja fator de crescimento para si e para seus alunos?

Através do meu encontro gradativo com a psicanálise: na minha análise pessoal, na clínica, nas aulas e mais explicitamente na vivência deste trabalho - nas orientações de tese e no estudo da teoria psicanalítica, particularmente em Bion -, vim vivenciando, descobrindo e pensando um caminho, que poderia ser chamado de uma **TEORIA PSICANALÍTICA BION-KLEINIANA DA APRENDIZAGEM**, onde **aprender é aprender a pensar**. E pensar tem um significado muito mais amplo e complexo que o significado reducionista do qual este termo acha-se impregnado em nossa cultura. Ele é considerado em seu processo evolutivo, em cujas raízes - assim como no seu atualizar-se - estão presentes, em interação, aspectos afetivos e cognitivos da personalidade do indivíduo.

Encontramos também, em ordem crescente de desenvolvimento, a partir de Freud, em Melanie Klein e Bion, considerações sobre as **origens afetivas do pensar** e suas inter-relações com a gênese e o desenvolvimento da personalidade, com seus problemas emocionais. **A partir de Freud e Melanie Klein, Bion amplia o significado do que é pensar e de sua gênese afetiva.**

Neste âmbito, a qualidade do vínculo entre aquele que ensina e aquele que aprende assume um lugar fundante. No contexto bioniano aprender a tolerar a frustração é condição fundamental para aprender a pensar, pois este pensar de que nos fala Bion é fundamentalmente **pensar a partir da experiência emocional**.

A partir de todas estas contribuições, podemos perceber o quão estreitas são as inter-relações entre a gênese e a evolução do pensar com a gênese e o desenvolvimento da personalidade.

Freud, Melanie Klein, Bion ... Minhas buscas, minhas questões, minhas intuições vão, pois, encontrando caminhos ... O que se vai descortinando? As intuições vão ganhando a forma de idéias ...

A aprendizagem é um processo intrínseco ao viver. Começamos a aprender desde que nascemos e esse aprendizado continua até o dia em que morremos. Sempre temos a possibilidade de aprender. Aprendemos a andar, a falar, a comer, a nos vestir; aprendemos

nossos hábitos de higiene, aprendemos a ler e a escrever, aprendemos a nos relacionar com as pessoas, aprendemos a respeito de nós mesmos: do que gostamos, do que não gostamos, de como reagimos a este ou aquele fato ... Melhor dizendo, aprendemos a nos relacionar com nosso corpo, nosso sentir, nossa forma de perceber a realidade, nossos desejos, nossos limites e nossas capacidades, com o humano e o divino que estão em nós. Enfim, **aprendendo fomos tomando forma, fomos nos constituindo no que somos, e continuamos neste processo pela vida afora. Portanto, aprender é um processo vivencial, contínuo, de construção de identidade, de integração, de humanização. Há problemas, dificuldades no viver, e no aprender a viver, que decorrem do aprender; melhor ainda: do aprender a “ser”. E o aprender a “ser” está estreitamente vinculado ao aprender a pensar as experiências emocionais.**

Se, por um lado, esta **capacidade de pensar** depende de **aspectos constitucionais** do indivíduo que aprende, como nos fazem ver, particularmente KLEIN (1978a) e BION (1988i), por outro, depende de **fatores ambientais** em interação com os primeiros, dentre os quais destacam-se os **processos de ensino-aprendizagem**.

Há processos de ensino-aprendizagem que, pelas características que lhes são próprias, contribuem para o aprisionamento do pensamento, do ego, do “ser”, com adoecimento psíquico; e há outros que, pela sua natureza, favorecem o desenvolvimento de um pensar livre e autônomo e de um ego que pode assumir o papel de organizador de uma personalidade que tem assim maiores possibilidades de integração, autenticidade e criatividade.

Penso que todas estas considerações justificam a adoção de um método de investigação do processo de ensino-aprendizagem, clínico-psicanalítico.

Pois bem, uma vez considerado o núcleo deste tema, busquei desenvolvê-lo a partir de um certo recorte filosófico, pedagógico e psicanalítico.

O primeiro capítulo: **“Questões de Método: Trajetória, Descobertas e Transformações; uma experiência vivenciada”** refere-se à minha experiência com a elaboração desta tese, incluindo a metodologia que, digamos, corresponde à parte prática. Esta metodologia, estreitamente relacionada com o tema que me propus pesquisar, teve consequências em termos de meu aprendizado, num sentido trans-“formador”, e permitiu-me ir re-pensando e reformulando minha prática tanto no âmbito da docência quanto no âmbito da clínica. Neste capítulo, teço algumas considerações acerca dos diferentes aspectos que foram

sendo repensados, tais como: a própria metodologia de pesquisa a partir das experiências de orientação aliadas a uma fundamentação teórica, as supervisões clínicas e a experiência de escrever uma tese, mais especificamente uma tese de inspiração psicanalítica e o processo ensino-aprendizagem de uma forma ampla (englobando todos estes aspectos) e de uma forma mais focalizada em termos da minha experiência de ensino teórico, em um curso de formação de psicólogos.

O segundo capítulo intitula-se: **“O pensar, o aprender a pensar e o ensinar na visão de Heidegger”**.

Por que uma fundamentação filosófica? Por que Heidegger?

A filosofia trata de questões que interessam a todas as pessoas, porque dizem respeito à vida e ao viver. Questões que vêm sendo suscitadas há séculos, com diferentes respostas. Cada filósofo tem sua maneira de responder, o que significa que não há respostas fechadas, definitivas. São questões a serem pensadas, questões que dizem respeito a nós mesmos, às nossas vidas, ao nosso modo de viver ... E nesta “tarefa”, as idéias de outras pessoas que já as pensaram profundamente - os filósofos - podem ser-nos úteis para irmos construindo nosso próprio “saber”: da vida, do viver, do “ser” ... (GAARDER, 1995).

Dentre estas questões, importantes para todos nós, destaca-se a **questão do pensar e do aprender a pensar**. Ela está no centro, na essência da psicanálise de Bion, e em grande destaque na filosofia de Heidegger.

Há muitas aproximações entre a visão filosófica de Heidegger, a visão pedagógica de Paulo Freire e a visão psicanalítica bion-kleiniana sobre o aprender a pensar e “o que significa pensar” no contexto do viver humano.

Num texto instigante, Heidegger vai nos colocando diante da importância do pensar e do aprender a pensar para o homem atual, convidando-nos ao mesmo tempo a questionar e a re-pensar o significado deste processo.

Assim, no segundo capítulo, busco pensar o “pensar” com a sua ajuda, fundamentalmente a partir de sua obra: *“O que significa pensar?”*.

Nesta obra, a questão do pensar é colocada como de importância fundamental para o viver do homem. HEIDEGGER ([1978]) diz que

o grave de nossa época é que ainda não estejamos pensando. O fato de termos possibilidade de pensar não garante que sejamos capazes de fazê-lo. Precisamos pois aprender a pensar.

A possibilidade que temos de pensar não garante que o saibamos fazer. Para isto é necessário que nos coloquemos a caminho de aprender a pensar, e portanto vivenciemos o processo ... Aprender a pensar é, no contexto de suas idéias, um processo “encarnado”, integrado ao “ser” do indivíduo, como poderíamos dizer, numa linguagem psicanalítica. “... o homem é aquele ser que é enquanto pensa ...”

HEIDEGGER ([1978]) diz que ainda não pensamos, e com isto estamos nos destruindo. Fala em devastação como impossibilidade de continuar crescendo. Isto pode ser relacionado com o pensar aprisionado, alienado do neurótico, para quem a capacidade de pensar e aprender com a experiência está reduzida. A doença mental, enquanto forma e qualidade de existir influenciada por uma certa modalidade de aprendizagem. Aprender é aprender a aprender.

O homem atual não está preparado para assumir o governo da terra porque não sabe pensar a essência.

Por todos esses motivos, Heidegger tem sido tomado como um dos esteios da psicanálise existencial.

O terceiro capítulo: **“Paulo Freire; uma visão pedagógica do aprender e do pensar”** faz uma ponte entre Heidegger e Freud.

Partindo de uma preocupação sócio-política-cultural, FREIRE (1991) analisa duas modalidades diferentes de educação (a educação bancária e a educação dialógica) enquanto fatores determinantes, respectivamente, de aprisionamento e de libertação dos homens. A partir de uma análise da opressão social, na qual a educação bancária inscreve-se como instrumento ideológico, Freire propõe uma “pedagogia do oprimido”, a partir da educação dialógica, que consiste em si mesma numa educação como prática da liberdade.

A importância da inserção destas idéias de Freire nesta tese encontra-se, também, no fato destas duas modalidades de educação, por ele descritas e analisadas, fundamentarem minhas primeiras idéias e intuições desta pesquisa, nas quais diferencio duas modalidades de processo de ensino-aprendizagem. Uma delas - que chamo de uma “visão tradicional do processo de ensino-aprendizagem” - aprisionadora do pensamento e do desenvolvimento do sujeito enquanto ser autônomo, criativo, construtor de sua própria história. A outra, que

denomino “uma visão psicanalítica bion-kleiniana do processo de ensino-aprendizagem” - promotora de desenvolvimento do pensamento, do ego, da autonomia e da identidade dos sujeitos.

As idéias de FREIRE (1991) são bastante pertinentes ao tema deste estudo, não apenas por considerarem a educação (e dentro dela, as relações de ensino-aprendizagem) como fator de adoecimento psíquico ou de saúde mental, mas também porque em sua ampla análise sócio-política-cultural ele considera todo o tempo a presença e a relevância da subjetividade dos sujeitos, enquanto elemento essencial do viver e das transformações do sujeito.

No capítulo quatro: **“Freud: os fundamentos de uma nova concepção do pensar e do aprender”** entramos no âmbito psicanalítico, propriamente dito, do tema.

A questão do “aprender a pensar”, que foi sistematizada, ampliada e aprofundada por Bion, tem suas raízes, seus fundamentos já levantados por Freud.

Desde seus primeiros trabalhos sobre a histeria encontramos elementos riquíssimos relativos a uma nova concepção do pensar, tais como a idéia da presença de uma atividade mental inconsciente em interação com o pensar consciente e a íntima relação entre afeto e cognição.

Muito haveria a ser pesquisado em toda obra de Freud acerca do aprender, do pensar e do aprender a pensar. No entanto, uma vez que o foco desta tese está voltado para a investigação acerca de “uma visão psicanalítica bion-kleiniana do processo ensino-aprendizagem”, vou centrar-me em um recorte da obra de Freud, sugerido pelo próprio BION (1988c), que penso ser suficiente para fundamentar o tema em questão. Acrescentarei às sugestões de Bion, que constam deste recorte, algumas das idéias acerca da formação de símbolos, que FREUD (1976a) desenvolve em “Além do Princípio do Prazer”. A capacidade para formação de símbolos consiste num tema que vai ser mais desenvolvido por KLEIN (1981). Tais desenvolvimentos consistem também em subsídios para as idéias de Bion acerca dos distúrbios de pensamento e de uma teoria sobre as origens e o desenvolvimento do pensar.

O capítulo cinco: **“Melanie Klein: as origens afetivas do pensar e do aprender a pensar”**.

Também aqui trabalho com um recorte das idéias de Klein, em parte sugerido pelo próprio BION (1988c), em parte fruto da necessidade de desenvolvimento de meu próprio pensamento.

Bion foi analisado por Klein, e esta experiência deve ter proporcionado a ele, como supõe REZENDE (1995) fortes elementos para incluir a experiência emocional no âmbito de uma epistemologia do pensamento.

Para KLEIN (1981) o bebê aprende ou não a simbolizar e a pensar a partir de suas primeiras relações com a mãe, mais especificamente, a partir do vínculo emocional que se instaura entre ambos. Em outras palavras, a aprendizagem (do pensar e do “ser”) é resultante do interjogo de projeções e introjeções, no âmbito de um vínculo amoroso.

Finalmente, no capítulo seis: **“Bion: uma teoria psicanalítica sobre o pensar e o aprender a pensar”**.

Com base em Freud e Klein, BION (1966, 1988i, 1991a, 1991b) desenvolve uma teoria acerca das origens e do desenvolvimento dos pensamentos e do processo de pensar. No contexto desta teoria, o pensar é considerado uma atividade afetivo-cognitiva, cujo desenvolvimento caminha *“pari passu”* com o desenvolvimento da personalidade, num sentido em que pensar é, também, “ser”. Bion destaca como fator fundante das origens e desenvolvimento do pensar, uma dada relação de aprendizagem entre a mãe e o bebê, a partir de um vínculo afetivo. Um aprender a partir da experiência emocional que se constitui em fator de desenvolvimento do ego, do pensamento, da capacidade de pensar e da personalidade.

São, de modo especial, estas idéias de Bion que fundamentam a investigação deste estudo a respeito de “uma teoria psicanalítica bion-kleiniana do processo de ensino-aprendizagem”, que possa ser aplicada no âmbito das relações entre pais e filhos e entre professor-aluno nos cursos de formação de psicólogos.

As **“Considerações Finais”** tem por objetivo circunscrever de forma mais sistematizada as idéias acerca de “uma teoria psicanalítica bion-kleiniana do processo de ensino-aprendizagem”, levantadas no decorrer dos capítulos, dando realce à alguns de seus efeitos ou conseqüências, em termos de transformações na personalidade e na capacitação profissional daquele que aprende a partir dela.

1

QUESTÕES DE MÉTODO
TRAJETÓRIA, DESCOBERTAS E TRANSFORMAÇÕES
uma experiência vivenciada

*Caminante, son tus huellas
el camino, y nada mas;
caminante, no hay camino:
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y ao volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar
Caminante, no hay camino
sino estelas en la mar.
(MACHADO, 1969)*

A feitura dessa tese foi ela própria um *aprender a pensar*. Pensar e aprender ao mesmo tempo. Tema-caminho/ caminho-tema. Teoria e método em íntimo e contínuo entrelaçamento, pois o próprio *método* é relativo ao caminho percorrido: *metha-odos*, como diziam os gregos. *Pensar* um tema que se foi evidenciando a partir de um caminho que ao ser percorrido me permitiu “*saber-dizer*” o tema. Uma experiência de perceber, sentir, conhecer, pensar, relacionar, aprender, agir ... num movimento em espiral.

Essa tese constituiu-se num exercício epistemológico e, ao mesmo tempo, num processo de ensino-aprendizagem diferente daquele que eu, até então, vinha vivenciando. Diferente em relação ao próprio método utilizado e à teoria que lhe dá suporte. Estou me referindo ao método da *auto-organização*, de inspiração psicanalítica bion-kleiniana.

Em que consiste? Para responder, teremos que considerar dois aspectos: o primeiro relativo à auto-organização e o segundo relativo à sua inspiração psicanalítica bion-kleiniana.

O método da auto-organização não é por si próprio um método exclusivamente psicanalítico, pois pode ter outras inspirações, como por exemplo a fenomenológica. Apesar disso, no entanto, ele guarda estreitas relações com a psicanálise, no que tange às condições resultantes de uma determinada prática epistemológica.

Em que consiste? Quando trabalhamos com metodologias tradicionais, nós iniciamos o processo de elaboração da tese a partir de um projeto previamente estabelecido, que vai sendo gradativamente ampliado e aprofundado, para servir de norte ao pesquisador durante todo o desenvolvimento da pesquisa. Digamos que o foco principal do trabalho, do ponto de vista metodológico, é então a fidelidade ao projeto.

Algo diferente se dá com o método da auto-organização. Com o auxílio do poeta, eu diria que sua principal característica está em partirmos do pressuposto de que “... não há caminhos, pois o caminho se faz ao caminhar.” Isto supõe que o foco do método é colocado no sujeito que pesquisa: os passos por ele dados é que lhe indicam a direção.

Mas isto não significa que não exista um projeto. A diferença é que este não está detalhado *a priori* em todas as suas etapas, pois diz respeito ao próprio método. Uma vez que se trata de “descobrir o caminho ao caminhar”, o projeto não pode ser dito antes de ter sido feito. Assim sendo, o projeto vai sendo *construído-desconstruído-reconstruído* durante todo o processo de elaboração da tese, como um processo que vai se dando a partir das mais

variadas experiências vividas, pensadas e repensadas, significadas e ressignificadas por aquele que pesquisa.

O fato de não trabalharmos com um projeto definido *a priori* não significa que o método da auto-organização não suponha qualquer delimitação. Esta é dada pelo vértice em que escolhemos trabalhar. Assim, nesta tese, amparei-me, desde as primeiras discussões, na experiência e teoria psicanalíticas, numa linha que começa em Freud e vai-se ampliando em Melanie Klein e Bion, conforme disse na Introdução deste trabalho.

A meu ver, o método da auto-organização de inspiração psicanalítica, pelas suas peculiaridades, possibilita que o autor da tese, na medida em que vai percorrendo seu caminho, *transforme-se* em autor. E neste processo vivenciado, ele vai também aprendendo a pensar suas vivências referentes tanto à realidade externa quanto à interna, no que diz respeito ao trabalho que está sendo desenvolvido. É o que me permite já dizer que o método da auto-organização de inspiração psicanalítica favorece ao mesmo tempo o processo de simbolização.

Quanto à inspiração bion-kleiniana, ela tem características próprias e muitas conseqüências para o pesquisador. Estas serão gradualmente apresentadas no desenvolvimento deste trabalho, em parte por força do próprio desenvolvimento de meu pensamento, e em parte porque necessitam de uma fundamentação teórica que vai surgindo ao longo dos capítulos, particularmente naqueles que são relativos às teorias kleiniana e bioniana.

A título de introdução, necessária neste momento, eu diria que numa visão bion-kleiniana *aprender é aprender a pensar*. E pensar é uma atividade afetivo-cognitiva, que mantém íntimas relações com a estruturação e o desenvolvimento da personalidade, ou seja, com o ser e o vir-a-ser dos seres humanos. Neste contexto, aprender a pensar é condição para a conquista de uma autonomia intelectual e emocional.

1.1 O Início do Percurso: A Preparação do Terreno

Um projeto, mas que projeto?

No início, havia apenas questões e uma área de interesse: a capacidade de simbolização. Idéias ainda informes, mas com um certo elo, tais como: a importância do processo ensino-aprendizagem na estruturação da personalidade; pensamento preso e personalidade dependente; liberdade de pensamento e personalidade autônoma; liberdade de pensamento e psicanálise ... Numa linguagem bioniana, havia algumas pré-concepções não realizadas.

O projeto não estava, nem podia estar detalhado em suas etapas. Conforme já disse, um projeto inclui *mét-odo*, um caminho que só pode ser dito depois de percorrido. Isto nos deixa a liberdade de criá-lo ao longo do caminho. Se estabelecêssemos limites e barreiras, o caminho estaria feito antes mesmo de ser percorrido, e então, nós só poderíamos ir ... por ali. Esta, a meu ver, seria uma postura contraditória à postura psicanalítica.

Ao olhar, agora, para trás, percebo que o primeiro momento de minha caminhada foi o do encontro e reconhecimento entre duas pessoas que iriam trabalhar juntas - eu e meu orientador. O diálogo começou através de um artigo de KLEIN (1981) sobre "A importância da formação de símbolos no desenvolvimento do ego", a cujo respeito foi-me solicitado que fizesse a *minha* leitura.

Hoje, percebo que nesta primeira experiência estavam contidos, de certa maneira, aspectos importantes deste meu processo de aprender a pensar, que foram sendo repetidos como que em espiral nos momentos subsequentes do trabalho. Começava assim a configurar-se uma das características de uma pesquisa fundamentada na psicanálise, isto é a de aprender a pensar *psicanaliticamente*.

Fazer minha própria leitura não significou para mim fazer uma leitura exegética. A idéia era eu poder pensar o texto considerando-o afetiva e intelectualmente. Fazer meus comentários com a liberdade de quem associa livremente. Nesta tarefa, uma de minhas impressões mais fortes foi a de que um texto de psicanálise sempre fala de nós mesmos e nos fala, de certa maneira. E nossa possibilidade de compreendê-lo e pensá-lo relaciona-se, trecho a trecho, com as emoções desejáveis ou indesejáveis que em nós ele mobiliza:

pensar como um processo afetivo-cognitivo, os vínculos, com associações livres, simbolizando. Isto era pensar psicanaliticamente.

Neste primeiro instante, iniciou-se a vivência do tema que mais tarde delimitei: “Aprendendo a pensar, pensando o (meu) aprender”. De um lado, eu fazia a *minha* leitura e começava a ficar atenta para pensar a experiência que estava vivendo; e de outro, o próprio conteúdo do artigo enfocava o tema do aprender a pensar.

Chamou-me muito a atenção a capacidade de continência de KLEIN (1981) em relação ao comportamento de Dick (a criança autista de que tratou e em cujo tratamento baseou seu artigo). E me parece merecer especial destaque o fato de que o tratamento de Dick tenha começado pelo estabelecimento de contato e vínculos. *Vínculo* que significa antes de tudo aceitação, continência, diálogo, a partir do ponto onde o outro se encontra, mesmo que em muitos momentos seja este um diálogo “mudo”, como suponho que deve ter sido no início do tratamento de Dick.

Através do diálogo, também eu e meu orientador prosseguimos em nosso trabalho. Nada ainda estava definido ou delimitado. Contávamos, conforme já disse, apenas com as primeiras intuições, as primeiras idéias, algumas pré-concepções. Algumas primeiras idéias relativas ao fato de que há uma determinada modalidade de processo ensino-aprendizagem que dificulta o desenvolvimento do indivíduo, aprisiona sua capacidade de pensar, aliena-o de seu próprio eu, enfraquece seu ego.

Havia uma certa intuição minha de que havia um outro processo de ensino-aprendizagem que possibilitasse o desenvolvimento de um pensamento livre e autônomo, de uma personalidade mais integrada, com a possibilidade de um desenvolvimento psíquico sem muitos entraves. No cerne de cada um destes processos de ensino-aprendizagem, eu supunha que houvesse uma dada qualidade (diferente em cada um deles) de relacionamento (e vínculo) entre aquele-que-ensina e aquele-que-aprende. Pois bem, este era um eixo de investigação e estudo, em torno do qual eu e meu orientador fomos trabalhando. De que maneira trabalhávamos?

1.2 As Orientações

Encontrávamo-nos semanalmente por 50 minutos nas sessões de orientação. Penso ser relevante salientar que esta periodicidade foi, na minha experiência, um elemento importante para o desenvolvimento do trabalho. Eu assistia às aulas do curso e discutia com meu orientador tudo aquilo que fazia sentido para mim em torno da idéia de uma tese. Conversávamos livremente em torno da tese, respeitando a ordem natural em que as idéias iam surgindo em cada um de nós, ou seja, algo próximo à livre associação. Isto permitia que muitas vezes as orientações se transformassem também em supervisões clínicas, o que me parece um aspecto bastante peculiar de minha pesquisa, que só foi possível em razão de meu orientador ser um psicanalista e um pensador, atento à vivência das questões que eu buscava pesquisar; e eu, uma psicóloga clínica interessada na Psicanálise.

Íamos falando e pensando acerca de todo o material que ia me tocando, fosse ele referente às aulas por mim assistidas ou ministradas, ao meu relacionamento com meus alunos, ao atendimento clínico, a textos científicos ou literários, a filmes, observações, material do grupo de estudos de Bion (coordenados pelo orientador, dos quais eu participava semanalmente) ou referente a algum trabalho que eu pensava desenvolver para alguma das disciplinas do curso de doutorado, ou para apresentar em algum Encontro Científico.

Tudo aquilo que surgia era material a ser pensado, tendo por foco, como já disse, a tese a ser desenvolvida. Este método de trabalho deu uma dimensão muito diferente ao processo de escrever uma tese, porque eu me sentia pessoalmente envolvida com o tema e o método. Principalmente, eu percebia que através deste caminhar eu ia me transformando como profissional e como pessoa, uma vez que estava podendo pensar tudo aquilo que me dizia respeito. Isso me permitiu vivenciar meu curso de doutorado de maneira integrada: tudo podendo ser pensado, tudo relacionado ... e relacionado comigo mesma.

Permitiu-me também entender melhor o que significa alguém capacitar-se, num autêntico “Programa de Capacitação de Docentes”. Não é no mero ato de escrever um trabalho que nos capacitamos, e sim na vivência de todo este processo.

Uma prática importante nestas sessões de orientação foi a experiência de gravá-las. Estas gravações consistiram num importante acervo de informações - que eu podia retomar

sempre que necessário - mas muito mais do que isto, foi extraordinário recurso didático. Elas me convidavam a aprofundar o estudo teórico num ou noutro ponto e a pensar mais: pensar a clínica, pensar o ensino, pensar a tese ... pensar a mim mesma.

É difícil descrever todas as suas reverberações dentro de mim. Mas em muitos momentos em que o caos se estabeleceu, e ficava difícil pensar e escrever, a escuta das gravações me recolocava em sintonia com o trabalho. Em termos kleinianos, posso compreender estas experiências como *introjeção* do bom objeto. A escuta das gravações naqueles momentos consistia na recordação-presença de um vínculo amoroso - de escuta psicanalítica; e conseqüentemente no reencontro com os bons objetos - externo e interno. A presença do bom objeto dentro de mim me permitia pensar.

Perceba aqui o leitor a importância do vínculo amoroso no processo ensino-aprendizagem: aceitação daquilo que surge, na associação livre, com continência, na busca de sentidos ... Eis o vínculo. Eis a possibilidade de pensar!

Mas quando falo sobre aquilo que surge numa orientação de tese dessa natureza, não me refiro apenas às idéias. Refiro-me também aos sentimentos que surgem no autor da tese. Quantas vezes nos angustiamos neste processo, porque estamos acostumados a uma cultura que quer produtos rápidos para consumo rápido, dentro de um sistema escolar que sempre nos cobrou resultados imediatos. Fui, num determinado momento, invadida por uma angústia desta natureza. Eu havia até então escrito alguns trabalhos para algumas disciplinas, para encontros científicos, que se relacionavam com o assunto-tema que estava se configurando. Mas em termos de escritura da tese, propriamente dita, eu vinha anotando as idéias que me ocorriam, rascunhando um ou outro texto, pensando o tema, os capítulos ...

Eu sentia que muito material já havia surgido nas sessões de orientação de tese. Mas incomodava-me muito não estar conseguindo dar uma forma mais elaborada a tudo isto. Cheguei para o encontro com meu orientador com esta angústia e queixei-me de mim mesma, conjecturando que ele deveria também já estar impaciente com a demora dos resultados. Eu me avaliava, neste momento, a partir do modelo tradicional de avaliação de aprendizagem. Mas ele não me cobrou, ou tampouco me interpretou. Para minha surpresa, disse-me que eu estava *preparando o terreno*. A semente que iria plantar ainda ia ser escolhida. Este momento era o de preparação do terreno.

Este foi para mim um acontecimento muito significativo em termos de aprendizagem, do qual tenho me lembrado muitas vezes. Compreendi que ele não só podia esperar “meu” tempo de maturação, como me permitia recolocar-me diante do fato de que a maturação de uma tese é um processo, assim como também o é o nosso desenvolver psíquico ... Este acontecimento ressoou com múltiplos sentidos dentro de mim. Foi um momento de simbolização e de mudança de vértice.

Perceba o leitor que este método, de inspiração psicanalítica, que se orienta pelo princípio da *auto-organização* é o próprio processo de simbolização acontecendo. Ele nasce a partir da livre-associação, que implica no fato de eu poder me ouvir e poder dizer o que vem de dentro, sejam idéias, desejos, angústias, fantasias, intuições ou quaisquer outras emoções. A livre-associação ocorre no contexto de um vínculo amoroso entre aquele que ensina e aquele que aprende. O vínculo amoroso caracteriza-se por parte daquele que aprende num sentimento de confiança em relação àquele que ensina e por parte deste pela aceitação e a continência relativamente aos conteúdos ideativos ou emocionais que possam surgir naquele encontro; a partir daí, ambos - orientador e orientando - podem buscar sentidos para estes conteúdos, podem pensá-los psicanaliticamente em relação ao trabalho em desenvolvimento.

Ora, o encontro de sentidos, de outros sentidos, de novos sentidos, consiste no próprio processo de simbolização. Como o trabalho é algo no qual o autor - aquele que aprende - está pessoalmente envolvido, os sentidos buscados operam também no sentido de “transformações” dele próprio, enquanto autor de uma tese de psicanálise e enquanto pessoa. Vivenciar esse método foi para mim uma experiência prazerosa e enriquecedora, pois me permitiu descobrir recursos que eu desconhecia e me permitiu “saber” cada vez mais que “o caminho se faz ao caminhar”.

Estas vivências permitiram que surgisse uma primeira idéia de tema : “Como uma pessoa pode transformar-se em autor de uma tese de Psicanálise?” E à medida que fomos continuando com os estudos e orientações-supervisões, outro tema, que incluía o anterior foi surgindo: “Psicanálise e Liberdade de Pensamento”. Este me atraía muito, à luz de um texto de BION (1988i) sobre “Uma Teoria do Processo de Pensar”, e de dois outros textos de SEGAL (1983a, 1983b): um intitulado “Psicanálise e Liberdade de Pensamento”, outro denominado “Notas a Respeito da Formação de Símbolos”.

BION (1988i, 1991a) aborda as origens do pensamento e do processo de pensar em relação ao desenvolvimento emocional do ser humano. SEGAL (1983a, 1983b), baseada em KLEIN (1981) e no próprio BION (1988d) trata do mesmo tema, salientando os aspectos psicodinâmicos do aprisionamento, da liberdade de pensar, e do próprio pensamento. Estas idéias todas vinham de encontro às questões com as quais eu viera para o curso de doutorado, conforme salientei na introdução deste projeto.

E, num certo momento, a vivência desse método de pesquisa suscitou também em mim a questão da *originalidade* de uma tese. Em que consiste a originalidade de uma tese? O que pude perceber através deste caminhar é que ela está implícita no próprio método. O método da “auto-organização” é, por sua própria natureza, original. A maneira como vou organizando meu pensamento, meu texto, ao pensar minhas experiências, é pessoal, apenas minha, e não se aplica a outra pessoa. Neste sentido, uma tese construída a partir do método da auto-organização é sempre original.

1.3 As Supervisões

Como as supervisões clínicas surgiram no contexto do trabalho de tese?

Conforme já disse, em muitos encontros a orientação de tese transformava-se em supervisão, em razão de irmos respeitando o fluxo do pensamento que ia surgindo na dupla orientador-orientanda, à medida que íamos conversando. Mais ainda, considerando-se que eu era o sujeito deste estudo acerca do aprender a pensar, e que as atividades clínicas faziam parte de minha experiência, assim como da experiência em andamento de aprender a pensar psicanaliticamente, era coerente que elas fossem acolhidas como material de pesquisa.

Este movimento orientação-supervisão/supervisão-orientação (pois às vezes a necessidade era de começar com uma supervisão) justificava-se, portanto, pela natureza do método da auto-organização e pela inspiração psicanalítica que embasava tanto o método quanto o conteúdo da tese.

No transcorrer de meu aprendizado, fiz a experiência com duas modalidades diferentes de supervisão, às quais denominarei como *supervisão do caso*, que a meu ver se

aproxima da “visão tradicional do processo ensino-aprendizagem”, e *supervisão do terapeuta*, que se aproxima de uma “visão psicanalítica da aprendizagem”.

Ao iniciar essa tese, eu trazia uma experiência, tanto na condição de supervisionanda como na de supervisora, com ênfase na modalidade “*supervisão do caso*”. No transcorrer das orientações de tese, passei a fazer a experiência da outra modalidade de “*supervisão do terapeuta*”.

Considerando-se que a supervisão constitui-se num processo de ensino-aprendizagem, podemos dizer que cada uma destas modalidades de supervisão é um processo de ensino-aprendizagem diferente, supondo relações igualmente diferentes entre aquele-que-ensina e aquele-que-aprende. O ponto mais importante, a meu ver, é que há também diferentes ressonâncias no aprendiz em formação, com diferentes possibilidades de “trans-formações”.

É importante também considerar, desde já, que a supervisão é uma modalidade de ensino diferenciada, uma vez que se situa na interface do ensino e da clínica. Ela se constitui num dos pilares da formação do psicanalista, ao lado da análise pessoal e do estudo teórico.

Mas é também parte importante na formação do psicólogo, seja qual for a teoria psicológica em que se baseie o seu trabalho clínico. Na minha prática docente, portanto, a supervisão está presente enquanto mais um campo de ensino. Como meus estudos e minha experiência se fundamentam na psicanálise, é nesta que me inspiro enquanto supervisora.

Vejamos como se caracteriza cada uma das modalidades de supervisão que busco diferenciar a partir de minhas experiências e do estudo teórico.

No modelo *supervisão do caso*, o supervisor diz o que compreende acerca daquele caso, sugere o que ele próprio diria àquele paciente, e de que forma o diria. Neste contexto, é freqüente ocorrerem comparações entre o que o paciente disse e o que o terapeuta colocou em seguida, como interpretação desta associação; assim como a respeito do que ele “deveria” ter colocado como interpretação. Isto é algo que precisa ser questionado, pensado.

BION (1988b), em “Estudos Psicanalíticos Revisados” faz uma interessante colocação relacionada com este aspecto

A par da objeção de que a comunicação analítica consiste apenas em duas versões da mesma observação, a discussão clínica demonstra a inutilidade de se comparar associação com interpretação. As associações são numericamente infinitas e as interpretações, idem; é inútil, portanto, discutir a compatibilização das primeiras com as últimas.

Sabemos que há infinitas trocas possíveis entre o analista e o paciente ao lado do que dizem. Vou me servir novamente de uma fala de BION (1988b) para exemplificar isto.

Às vezes um aluno relata uma interpretação que praticamente não revela nada além do que a associação já dissera. Num caso desses, os analistas consideram a interpretação falha. Há ocasiões em que a interpretação pode ser quase literalmente idêntica à associação; todavia, em razão de o analista estar emprestando sua autoridade à confirmação da declaração do paciente, a interpretação produz significativa mudança. Fica, portanto claro que nada se poderá aprender com a comparação entre a natureza da interpretação e a natureza da associação.

Penso ser relevante dizer que esta forma de trabalhar “com o caso”, (onde é primordial a lembrança das seqüências associação-interpretação-associação), pede que a transcrição do material seja o mais literal possível acerca do que aconteceu na sessão.

É lógico que a transcrição o mais próxima possível acerca do que se passou é importante para a compreensão de aspectos da psicodinâmica do paciente; como é fundamental para que o supervisor possa trabalhar com seu supervisionando alguns aspectos relativos a técnica, impossíveis de serem trabalhados se as falas não aparecerem nos relatos.

A questão que me parece problemática diz respeito ao rigor, na busca de fidedignidade graças a uma transcrição literal, próxima de uma postura positivista. O que pude perceber, a partir de minha experiência, é que semelhante exigência convida o psicoterapeuta a fazer um esforço maior de memória - no sentido de registro dos dados sensoriais - em detrimento da atenção às intuições, e aos sentidos que surgiram durante as sessões ou no transcorrer da escrita das mesmas.

A experiência nos mostra que uma descrição inteiramente fidedigna é impossível, pois a lembrança é coisa fluida, sujeita a distorções involuntárias; e o encontro com o

paciente supõe muito mais do que o que foi dito. É um encontro de duas mentes, que mobiliza uma variada gama de emoções, provocando turbulências emocionais em cada um dos elementos do par e pondo em ação múltiplos mecanismos do funcionamento psíquico.

BION (1988b) refere-se a esta experiência como inefável. Além disso sabemos, a partir da psicanálise, que quando um psicoterapeuta relata uma sessão, ela já passou por um trabalho psíquico semelhante ao trabalho do sonho. Ela já está transformada.

Ao lembrar-me de minhas experiências neste processo de aprendizagem, percebo que ele favorecia o sentimento de que havia “um jeito certo de fazer” e este jeito o supervisor é que sabia. Um conhecimento, um aprendizado, portanto, unidirecional, do supervisor para o supervisionando, de “fora para dentro”. Isto traz, a meu ver, consequências desfavoráveis à formação do aprendiz.

Em lugar de abrir uma possibilidade de pensar - condição para o desenvolvimento de um pensamento autônomo - este modelo de supervisão favorece a dependência e abre espaço para dogmatismos (a cujo respeito BION (1988i) fala de um *dogmatismo moralista psicótico*). É importante considerarmos que a insegurança natural de todo psicoterapeuta principiante acentua a busca de definições, respostas fechadas, e certezas ...

De outro lado, há supervisores que, embora priorizando a supervisão do caso, são mais experientes e, por isto mesmo mais flexíveis quanto às exigências do relato, mais flexíveis na escuta e mais respeitosos com o trabalho do supervisionando. Isto no entanto não é tudo. Há algo que se relaciona à própria natureza do processo, e mais especificamente, ao tipo de relação ensinante-aprendiz que se estabelece dentro deste processo.

À medida que fui vivenciando o segundo modelo (*supervisão do terapeuta*), fui fazendo algumas descobertas acerca de recursos que eu possuía e não sabia, e pude perceber as razões de meu mal-estar com o primeiro modelo. Gradativamente, fui percebendo as diferenças de alcance, em termos de aprendizado e, portanto, em termos de formação do profissional nas duas modalidades.

Creio poder agora nomear o mal-estar que advinha da modalidade anterior de supervisão: há nele um nível mais elevado de um sentimento de persecutoriedade, que penso ser inerente às situações nas quais expomos nosso trabalho e, mais ainda, nos expomos com nossos recursos, mas também com nossas dificuldades e limitações. Além

disso, o que pude perceber é que aquele modelo favorecia, de certa forma, o aparecimento de sentimentos de impotência, associados a uma inegável dependência das palavras do supervisor acerca do caso.

É uma relação de ensino-aprendizagem na qual impera a crença de que o saber pertence a apenas uma das partes, no caso o supervisor; numa relação permeada de idealizações que, se for alimentada, não será facilitadora de desenvolvimento nem da dupla nem de cada uma das partes envolvidas.

Neste modelo tradicional de supervisão, a relação que comumente se estabelece é de autoridade de quem ensina sobre quem aprende. Assim sendo, a fala do supervisor pode ser facilmente tomada pelo supervisionando como “argumento de autoridade”. Fica implícito que o primeiro sabe e o segundo pouco ou nada sabe. Num certo sentido, isto pode até ser verdade quando começamos na prática analítica, pois o supervisor realmente tem uma experiência e um conhecimento teórico e técnico maior do que aquele que inicia o seu aprendizado.

Segundo MEZAN (1988), o supervisor, assim como o professor de psicanálise, encontra-se:

... de alguma maneira à frente de seus interlocutores, de posse de algo que pode ser transmitido e partilhado, e que podemos chamar: um método de trabalho, e os resultados obtidos através deste método.

Mas a questão é a respeito da maneira como transmite este conhecimento, este método, bem como sua própria experiência com ele, o que depende de como compreende e vivencia o processo ensino-aprendizagem.

Penso que há certas supervisões em psicanálise que nada têm a ver com um processo de ensino-aprendizagem psicanalítico, pois não se fundamentam nem se inspiram no método psicanalítico. Para deixar isto mais claro, faço minhas as palavras de MEZAN (1988), que tão bem expressam esta relevante questão:

... não é a tradução do discurso relatado pelo supervisionando num jargão recheado de fórmulas e de códigos interpretativos estabelecidos a priori - ainda que pelo próprio Freud - que torna a supervisão psicanalítica, mas a abertura de um campo no qual a gênese de suas próprias interpretações possa ser questionada - não

com o supervisor, mas a partir do diálogo com o supervisor (caso contrário, haveria superposição deste à figura do psicanalista pessoal); de um campo onde o movimento dinâmico do paciente possa ser interrogado, novamente não com o supervisor, mas a partir do diálogo com o supervisor (caso contrário, seria a figura do paciente a ser superposta à do supervisor, como destinatário das comunicações do supervisionando). Não se trata, assim, de fornecer interpretações 'melhores' do que disse o paciente, ou fraseados 'melhores' para as intervenções do analista, mas de suscitar neste último outras possibilidades que lhe permitam questionar o que faz com seu paciente e o que este último faz com ele. Possibilidades que, a meu ver, devem permanecer como tais, e não ser apresentadas como proposições verdadeiras pelo simples argumento de autoridade.

A experiência com cada uma das diferentes modalidades de supervisão tem - como o leitor já percebeu - conseqüências na formação do psicoterapeuta e este é o aspecto, a meu ver, que justifica todas estas considerações.

Nos primórdios da minha experiência clínica, meu estado de mente era influenciado por um modelo tradicional de relação ensino-aprendizagem também no que dizia respeito ao aprendizado clínico psicanalítico. Consequentemente, era assim que eu também trabalhava, embora inquieta, com meus alunos.

O desenvolvimento desta tese, no aspecto que me permitiu vivenciar a segunda modalidade - *a supervisão do terapeuta* - dentre outras coisas, constituiu-se numa mudança de vértice, que possibilitou em mim o início de um processo de transformação, tanto do ponto de vista profissional (clínico e docente) quanto do ponto de vista pessoal.

Nesta segunda modalidade que comecei a vivenciar, conforme já disse, a partir do método da auto-organização, de inspiração psicanalítica bion-kleiniana, o supervisor está também atento ao caso; mas na sua forma de lidar com o material, busca criar condições favoráveis para que o aluno, na medida em que vai se apropriando do instrumental que lhe é transmitido, vá apurando sua observação e aprendendo a pensar suas vivências com o paciente, de maneira a pensar clinicamente, isto é psicanaliticamente.

O que pude perceber é que aqui o supervisor fica mais centrado no psicoterapeuta, tendo como foco aquilo que diz respeito à sua relação e à sua experiência emocional com o paciente que traz para a supervisão, do que na dinâmica deste último. "O que importa são as

suas transformações - dizia-me muitas vezes meu supervisor - pois é você que estará com seu paciente lá na sessão”.

O fato de o olhar do supervisor voltar-se mais para o que acontece na dupla “paciente-terapeuta/terapeuta-paciente” constitui-se numa evolução dentro da própria Psicanálise, - que durante certo tempo voltava o olhar apenas para os movimentos psíquicos (impulsos, resistências ...) do paciente -, e resulta em ganhos significativos para o terapeuta, e para os seus pacientes.

O relato das sessões não precisa ser necessariamente escrito, pois o que importa é como o paciente está presente na mente do terapeuta (supervisionando) e como o(s) sentido(s) da sessão se presentificam nele.

Assim, em minhas supervisões, eu podia relatar o material clínico a partir de associações livres. O leitor já pode perceber que esta postura é inspirada tanto no método da auto-organização - que supõe acolher as idéias que surgem livremente, para ir organizando um “texto” a partir delas - quanto na psicanálise e, mais especificamente na psicanálise de BION (1988i) - onde está presente a idéia de que os pensamentos estão em busca dos pensadores.

Em “Estudos Psicanalíticos Revisados”, BION (1988b) faz comentários aprofundados acerca da especificidade do material clínico e conseqüentes dificuldades na sua comunicação de um analista para outro. Nos seus *Comentários* podemos perceber como o mais importante do que é apreendido numa sessão e vai resultar em interpretação, é algo da ordem do não-sensorial. Algo que parte do sensorial, mas vai além dele. Algo do âmbito da intuição.

No entanto, fui percebendo também que quando podia escrever acerca do paciente e, particularmente, das sessões, eu podia aproveitar melhor das supervisões. Isto porque a escrita possibilita uma dada configuração e organização do material que está em nós, com abertura para novas percepções e pensamentos, constituindo-se assim numa espécie de auto-supervisão. É um rever e re-viver do encontro com o paciente, que favorece um pensar mais aprofundado na supervisão e a partir dela.

A novidade quanto ao relato, neste estilo de supervisão é, pois, que ele é mais desprendido da memória enquanto registro do sensorial.

BION (1988b) diz:

A memória nasce da experiência sensorial e é adequada apenas a esta última. Como a psicanálise se ocupa da experiência não-sensorial, (alguém supõe que a ansiedade tenha forma, cor ou cheiro?), os registros que se baseiam na percepção daquilo que se capta com os sentidos não passam de registros do que é irrelevante do ponto de vista psicanalítico. Portanto, em se tratando de relato de sessão - qualquer relato, não importa se feito imediatamente após a mesma, nem tampouco se é obra de um mestre da pena - a memória deve ser vista como sendo tão-somente uma comunicação, pictórica, de uma experiência emocional.

Não é que os fatos não sejam importantes, pois nós partimos deles. Mas a ênfase na fidedignidade aos fatos é menos importante que os sentidos que estes fatos podem ter para o terapeuta. Assim, o relato pode ser feito a partir de como os pensamentos vão se apresentando ao terapeuta, a partir de como o seu vivido for- lhe fazendo sentido.

Ocorria-me, com frequência, a necessidade de escrever as idéias que iam surgindo enquanto eu fazia o relato. E aí também vivenciei uma significativa mudança de vértice. Enquanto nas experiências de supervisão que centravam-se no caso estas minhas anotações foram muitas vezes desconsideradas, na nova experiência elas ganhavam sentido e relevo. E isso tinha em mim uma ressonância interna muito significativa, ou seja, a descoberta de que os *parênteses* do relato, que continham minhas percepções, intuições e pensamentos, constituíam-se num verdadeiro exercício de pensar. Isto me trazia alegria e também um certo sentimento de confiança em minhas próprias possibilidades de desenvolvimento nesta área. Mais ainda, na medida em que eram considerados e valorizados, eram também um convite ao exercício da autonomia de pensamento.

Pois bem, uma vez que o material clínico pode ser apresentado a partir dos pensamentos que vão surgindo na mente do supervisionando, o seu relato escrito pode ganhar diferentes formas. Assim, a sessão pode ser apresentada entremeada de considerações do terapeuta, conforme disse acima. Noutras vezes, respondendo a uma demanda interna, podemos ir escrevendo livremente sobre aquele paciente, a partir das lembranças e significações que se encontram dentro de nós. Isto também é valorizado como material clínico útil para supervisão. Lembro-me de que por vezes eu desejava falar ou escrever sobre um tema em especial da sessão que houvesse me tocado, ou um momento da

sessão que tivesse me mobilizado muito ... Tudo tinha sentido, se não em relação direta com o paciente, certamente em relação à minha formação, e em meu próprio desenvolvimento enquanto psicoterapeuta. Percebíamos, por exemplo, que algumas vezes estes fragmentos continham aspectos contra-transferenciais significativos para o trabalho da dupla terapeuta-paciente.

Algumas vezes acontecia também de eu escrever para mim mesma acerca de algum aspecto daquela sessão que me tocava pessoalmente, e isto me permitia pensar sobre temas que me diziam respeito até para levá-los para minha análise.

Portanto, - e isto novamente tem a ver com o método da auto-organização - a experiência é de ... *escrever algo que faça sentido escrever, no momento e no ato mesmo de escrever* (AMATUZZI, 1991). Um significado vivido.

Não é importante escrever muito, mas escrever o que você está sentindo. A sua comunicação com o paciente está tomando aquela forma, e isto é importante. Importante na continuação. Importante para você (REZENDE, orientação do dia 18/03/1992).

Neste contexto, abre-se o espaço para a experiência da verdade, enquanto experiência emocional compartilhada, como uma experiência fundante no âmbito da psicanálise.

Uma vez que a experiência de supervisão de inspiração bion-kleiniana constitui-se num espaço de exercício para o desenvolvimento do pensar psicanalítico num contexto do processo ensino-aprendizagem vivenciado, não é apenas a dupla paciente-terapeuta que é enfocada mas, quando necessário, são levadas em consideração, como matéria-prima de aprendizagem, também as vivências da dupla supervisionando-supervisor. Ou seja, a relação entre supervisor e supervisionando que se dá numa situação de supervisão é considerada uma experiência vivida que pode ou deve, em certos momentos, ser nomeada.

Considerados todos estes âmbitos, o que podemos observar é que o olhar para o que acontece na dupla é um aspecto desta relação de ensino-aprendizagem que convida tanto aquele-que-aprende como aquele-que-ensina (e aqui falo a partir de minha experiência enquanto supervisora) a olhar e pensar mais suas próprias experiências emocionais, o que também põe em movimento o processo de aprender a pensar psicanaliticamente, bem como o das transformações.

Segundo MEZAN (1988) a função do supervisor é a de:

... sensibilizar o terapeuta iniciante para as peculiaridades do processo psicanalítico, na vertente da escuta e da interpretação, inclusive dos movimentos contra-transferenciais. Isto significa fazer junto com o supervisionando um trabalho sobre sua prática, porém sem substituir à sua prática a prática do seu supervisor: não um 'faça como eu', mas um faça 'comigo', nas palavras de Marilena Chauí.

Esta postura de “fazer com” e “pensar com” é uma das características do tipo de vínculo que se estabelece entre quem-ensina e quem-aprende nesta modalidade de supervisão de que ora falamos. Um vínculo de confiança mútua, que possibilita uma relação de ensino-aprendizagem bi-direcional.

Sem negar que existe uma hierarquia em termos de conhecimento e experiência entre supervisor e supervisionando, a verdade é que ambos ensinam e ambos aprendem, pois a supervisão, sendo uma experiência vivenciada, constitui-se num espaço de descobertas e de construção de conhecimento, num movimento de “dentro para fora” dos indivíduos. Indo mais além, trata-se de uma relação copulativa, procriativa, ou seja, no encontro de duas mentes a partir do qual, nascem novas idéias e novos conhecimentos ...

De tudo o que venho dizendo, ressalta-se que o tipo de vínculo que se estabelece entre quem-ensina e quem-aprende constitui-se no principal elemento do processo de ensino-aprendizagem, em qualquer dos âmbitos que ele se dê, ou seja, entre a mãe e seu bebê, entre pais e filhos, entre professor e aluno, analista e paciente, orientador e orientando, supervisor e supervisionando. E esta valorização do vínculo, mais particularmente de um vínculo afetivo, tem lugar de destaque na psicanálise, em especial na de KLEIN (1978a, 1981) e BION (1988i, 1991a).

A partir das vivências de orientação/supervisão e dos estudos de textos destes dois últimos autores, que fizeram parte desta tese, sinto-me autorizada a afirmar que o aspecto mais importante do vínculo no processo de ensino-aprendizagem é o da continência. Ela supõe um modelo de relação análogo ao que ocorre, em termos de aprendizagem, entre a mãe e o bebê, tal como apresentado por BION (1988i, 1991a).

Em termos práticos, este vínculo de continência na relação supervisor-supervisionando significa que o primeiro tem, antes de tudo, uma postura de aceitação, a

partir da qual pode ouvir, sem crítica, o material apresentado. Mais ainda, buscando dar sentido àquele material.

A experiência com essa modalidade de supervisão foi-me permitindo experimentar uma maior autonomia para pensar e dizer o que me ocorria quando eu estava com meu paciente. Ao invés de pensar (como antes acontecia): “O que o meu supervisor diria agora?”, eu me surpreendi pensando: “Somos apenas nós dois (eu e o paciente) aqui, agora, e eu tenho que estar verdadeiramente presente com ele, dizendo-lhe o que me for possível dizer”. Experiência de autonomia, de busca da verdade da dupla, que me permitiu saborear um sentimento de competência: diante do desconhecido que se apresentava eu podia pensar; e o que eu pensava fazia sentido para o meu paciente.

Em outras palavras, percebi-me na busca de recursos próprios ao estar com meus pacientes, e isto se constituiu num dos aspectos mais ricos do aprender a pensar psicanaliticamente. Aprender a pensar abre espaço para o amadurecimento da capacidade de pensar, que se traduz numa maior flexibilização e relativização do que se toma como “verdade”.

Outro aspecto que se constitui numa mudança de vértice (quando a supervisão é do terapeuta e não do paciente), reside no fato de o supervisionando estar concernido naquela vivência. Ao sentir-se concernido, sente-se convidado a pensar e a pensar-se. Isto amplia sua dimensão de responsabilidade, incita seu desejo de desenvolver-se, convida-o a crescer. O fato de o supervisionando colocar-se no eixo de seu próprio trabalho convida-o também a meditar, refletir, posteriormente, acerca do que aconteceu no *aqui-agora* da sessão. Assim, a experiência da busca da verdade da dupla no *aqui-agora* da sessão prolonga-se na meditação feita posteriormente.

Esta reflexão posterior é, também ela, um elemento importante na formação do psicanalista e do psicoterapeuta. Tornar-se psicoterapeuta supõe um processo, um trabalho de construção que, em parte, depende da contribuição de uma instância externa: do conhecimento e do estímulo a pensar que se origina a partir do outro - analista, supervisor - ou mesmo dos livros e informações de outras fontes, como cursos, palestras etc. Mas supõe também um trabalho interno.

Parte deste trabalho interno consiste na reflexão que, em termos freudianos, relaciona-se com o processo secundário do funcionamento mental, significando assim,

maior desenvolvimento mental. O momento da reflexão constitui-se num momento privilegiado de descoberta de recursos próprios, de ampliação da compreensão da dinâmica do paciente, de localização de dificuldades técnicas, e de entraves contra-transferenciais.

Eu disse anteriormente que a supervisão é uma modalidade de ensino e de aprendizagem diferenciada, pois situa-se na interface do ensino e da clínica. Isto torna-se ainda mais claro quando consideramos que a supervisão tem por objetivo transformar-se em ocasião de desenvolvimento da função analítica do psicoterapeuta. Portanto, sua eficácia em termos de formação profissional, não reside simplesmente no fato de dar a conhecer ao supervisionando recursos técnicos e/ou transmitir-lhe resultados de experiências, por mais significativas e valiosas que possam ter sido, mas no fato de capacitá-lo através do desenvolvimento de sua própria função analítica. Conforme o leitor vem percebendo, a *supervisão do terapeuta* é, por suas próprias características, ocasião propiciadora de desenvolvimento desta função e, neste sentido, penso que cabe dizer que ela também tem uma função analítica.

No entanto, isto não nos permite dizer que a supervisão se superponha ou se identifique ao processo de análise pessoal. A supervisão tem algo em comum com a análise e tem algo diferente, a saber a referência ao paciente. Em outras palavras, a função analítica da supervisão tem como objetivo o desenvolvimento do terapeuta, tendo como foco a relação deste com seus pacientes e vice-versa. A análise ocupa-se essencialmente do analisando, tendo por foco seu inconsciente e a *transferência, como revelador do dialeto inconsciente* (MEZAN, 1988).

As transformações que fui vivenciando a partir destas experiências de supervisão refletiram-se em minha prática clínica, conforme já exemplifiquei, e também em minhas atividades enquanto supervisora. A meu ver, o reflexo mais significativo quanto às supervisões propriamente ditas foi o de poder torná-las, em certos momentos, ocasião para simbolização.

Mais ainda, ao lado de toda a vivência desta tese e de minha análise pessoal, foi se abrindo gradualmente um espaço de questionamento e reformulação quanto aos estágios de formação profissional na área clínica que ofereço na Universidade. (Falarei mais detalhadamente sobre este assunto no capítulo seis desta tese).

Como o leitor pode perceber a questão dos modelos de ensino-aprendizagem que subjazem ao ato de supervisionar é uma questão bastante importante na formação do psicanalista ou do psicoterapeuta, podendo facilitar ou dificultar o desenvolvimento de sua função analítica, conseqüentemente seu crescimento e transformações.

A supervisão psicanalítica aqui apresentada, a partir de como a vivenciei nesta tese, insere-se no âmbito do que estou chamando de uma “teoria psicanalítica de aprendizagem de inspiração bion-kleiniana”, e que guarda algumas relações significativas com o que, no âmbito da pedagogia, FREIRE (1991) circunscreve como contexto de uma “educação dialógica” (sobre a qual falarei no capítulo três).

Pois bem, na alternância entre supervisões e orientações propriamente ditas um caminho foi sendo por mim percorrido. Outros passos sucederam-se aos primeiros ...

1.4 Segundos Passos: a semente, o nascimento do broto, os primeiros cuidados com o cultivo ... / A fecundação

Depois da preparação e adubação do terreno, veio o momento da fluidez ... As idéias vinham, eram anotadas e guardadas. Pouco a pouco, estas anotações foram configurando-se como esboço de novos capítulos.

Alguns pontos de interesse já se haviam destacado até este momento: pensamento e afeto, aprendizagem e afeto, símbolo e afeto. A semente estava sendo escolhida. Era chegado o momento de semeá-la, cultivá-la, numa tentativa de elaborar ainda mais tudo o que até então fora pensado, registrado, vivenciado.

Esta etapa possibilitou-me a compreensão de um elemento importante do processo ensino-aprendizagem, que algumas vezes chega a ser desconsiderado. Estou pensando no fato de que para uma dupla ensinante-aprendiz ser produtiva, é necessário haver encontro e fecundação. Em outras palavras, tem que haver aceitação mútua e tem que haver recursos - de ambas as partes - para que o encontro seja fecundante.

Os encontros semanais com meu orientador aconteceram até o momento em que escrevi um trabalho, que intitulei “Angústia e Pensamento; algumas considerações sobre as origens afetivas do pensar”, como requisito de avaliação para a disciplina “Tópicos

Especiais em Epistemologia da Psicanálise”, no Centro de Lógica, Epistemologia e História da Psicanálise, da Unicamp. Consegui sintetizar parte das idéias com que vínhamos trabalhando e este texto constituiu-se num dos indicativos de que poderíamos entrar na segunda etapa da elaboração da tese: a da escrita propriamente dita.

Em termos práticos houve aí, conforme aventei acima, uma mudança na frequência das sessões de orientação-supervisão. Passaram a ser mais esporádicas, determinadas a partir de minha produção de textos. Este momento foi um marco, pois introduziu uma nova etapa do trabalho, com outras experiências.

Eu o senti como costumamos sentir todos aqueles momentos de nossas vidas em que as separações se impõem, necessárias que são ao crescimento. A redação propriamente dita da tese exige uma certa solidão, um maior encontro do autor consigo mesmo e um envolvimento mais intenso com seu trabalho. Os encontros semanais de orientação eram vitalizantes, frutíferos; por isso eu vivi este momento de mudança com um misto de alegria e pesar. A alegria de poder dar outros passos, e o pesar pela perda do bom que eu vivera até então: o pensar juntos, o receber. Agora seria o momento de “gestar” tudo isto para poder “oferecer” algo, e “dar à luz” o texto que foi se configurando dentro de mim.

1.5 Terceiros Passos: a gestação e o dar à luz ao texto

Nesta etapa, fui aprofundando o estudo teórico que fundamenta o tema, e elaborando assim, também de forma mais aprofundada, o texto dos diversos capítulos. Era um outro momento no método da auto-organização, onde ganha relevo a experiência da escrita, agora exigindo mais cuidado, mais trabalho, mais elaboração. Também esta foi uma experiência de descobertas e de construção, a partir da qual surgia a necessidade de nomeação da mesma experiência, em suas diferentes etapas.

... escrever (...) um complemento natural do pensamento (ANDRADE, 1992).

Falar acerca da escrita é, assim, uma decorrência do meu desejo de pensar, nomear e comunicar um aspecto importante de minha experiência na elaboração desta tese, como

experiência de aprender a pensar. A escrita é parte desta experiência, intimamente integrada ao trabalho de pensar o tema, constituindo-se também, em si mesma, num processo de ensino-aprendizagem. Escrever sobre este processo e o que dele depreendi é uma forma de estar pensando o aprender.

Quero aqui, chamar a atenção para a palavra *experiência* porque, além de ela ser o substrato que deu origem às idéias que aqui desenvolvo, o escrever a partir da experiência vivenciada consiste numa determinada vertente epistemológica, cujas características e conseqüências - que pretendo ir deixando claras na seqüência desta exposição - são significativas em relação ao desenvolvimento do tema e ao próprio processo de pensar com as transformações por mim vivenciadas.

No transcorrer da *nomeação* desta experiência com a escrita, foram-se evidenciando aproximações entre a natureza do método da auto-organização e a natureza da escrita psicanalítica, tais como respeito ao fluxo das idéias (associação-livre) e consideração dos aspectos relativos à vida emocional como matéria-prima para o pensamento.

Se o método é o caminho que percorremos ao desenvolver um tema - de um artigo ou de uma tese - a escrita é o meio de transporte que nos conduz através dele. Por meio da escrita, nosso pensamento vai ganhando forma e desenvolvendo-se. A escrita possibilita dar acabamento às idéias, ao raciocínio, ao pensamento.

É importante ressaltar que a condução do nosso pensar através da escrita não é arbitrária. Há uma dinâmica de sentido na escrita, decorrente do processo de simbolização. Escrevendo, nós vamos simbolizando a partir de todos aqueles conteúdos que estão presentes em nós, querendo ganhar corpo e sentido. O símbolo é que nos faz pensar, e neste contexto, a escrita é um corpo para o símbolo.

Quando podemos olhar para esta experiência em todas as suas etapas, podemos perceber que ela é de grande importância não apenas no sentido de aprendermos a produzir um texto e a elaborar um tema antes desconhecido, incipiente e informe, mas especialmente no sentido de que, através da construção do texto e do desenvolvimento do tema, ela - por incluir a simbolização - convida-nos e nos "obriga" a irmos também nos reconstruindo enquanto nós mesmos.

Assim, falar, neste momento, da escrita psicanalítica é para mim fruto de uma necessidade e de um desejo. Da necessidade de nomear uma experiência e do desejo de

comunicá-la. É curioso que esta necessidade e este desejo são solicitações, ao mesmo tempo que da escrita, também do método, enquanto etapa necessária do processo de “aprender a pensar”. A nomeação, de acordo com Bion, é uma das etapas constitutivas do processo de aprendizagem

... uma experiência não nomeada não é verdadeira aprendizagem. A experiência só é aprendizagem se e quando nomeada. A isso nós chamamos de simbolização: 'é preciso nomear para que não se percam os diversos elementos integrantes da experiência.' O pensar é o outro lado da experiência (REZENDE, 1987).

A escrita é, pois, um dos meios de expressão do ser humano. Existem múltiplas formas de escrita, dentre as quais podemos destacar a científica e a literária ou artística. Onde se situaria a escrita psicanalítica? Enquanto meio de expressão e, consequentemente de comunicação daqueles que trabalham com a Psicanálise, ela se situa, a meu ver, na interface da investigação científica e da arte.

Por isso, ela consiste numa linguagem de outra ordem, diferente da linguagem estritamente científica. Enquanto as ciências formais e empírico-formais lidam com conceitos precisamente definidos, exprimindo-se de maneira unívoca, a Psicanálise lida com o simbólico-polissêmico.

Sua linguagem, portanto, e aqui quero referir-me particularmente à linguagem escrita, é também da ordem do simbólico. O leitor poderia discordar dizendo que toda linguagem é simbólica, pois a palavra implica num processo de abstração e representação. Eu lhe diria que esta argumentação é comum, porém enganosa. Em primeiro lugar, porque a palavra pode perder seu sentido de representação.

Diz-nos REZENDE (1987):

Será que a simples presença da linguagem significa seu uso simbólico? Nem sempre. O problema do psicótico por exemplo, é que ele concretiza a palavra sem simbolizá-la. Quer dizer, a simples presença da palavra não significa que já esteja sendo usada simbolicamente.

Além disso, é preciso que diferenciemos representação e simbolização. Embora ambas sejam decorrentes de um processo abstrativo, elas não são a mesma coisa. A palavra

pode ser utilizada para representar algo, entretanto, sem seu valor simbólico. É o que acontece também com o neurótico em seus sintomas. Embora não concretize a palavra como o psicótico, ele pode utilizá-las com um sentido unívoco e absoluto. Não conseguindo lidar com o relativo, o neurótico fica preso em seu próprio imaginário. Portanto, o uso que faz das palavras é da ordem do imaginário e não do simbólico. Consequentemente, fica aprisionado em seu pensar, uma vez que o que nos liberta é a polissemia simbólica. O símbolo é que nos faz pensar e nos desenvolve.

Onde está o simbólico? Ele está nessa passagem do singular para o plural (há sentidos), e para o acréscimo de sentido (há mais sentido). É a isso que Bion chama de universo em expansão. Com uma interpretação simbólica, o horizonte alarga-se e o universo expande-se (REZENDE, 1987).

É neste contexto que a escrita psicanalítica aproxima-se da escrita poética. A diferença entre a poesia e a prosa não poéticas não está na forma ou na métrica, mas na possibilidade

... de usar imagens e ir além delas; de usar as figuras - figura de retórica, figura de estilo - e ir além delas. Melhor dizendo, de usar o presente no lugar do ausente (REZENDE, 1987).

Portanto, podemos dizer que a escrita psicanalítica está mais próxima da prosa poética, pois ela parte do que é visto, ouvido, sentido, percebido e vai além ... em busca de outros sentidos. E são estes “outros” sentidos que fazem com que ela tenha a condição de nos colocar em contato com nossas próprias mentes.

A escrita psicanalítica constitui-se num processo e, como todo processo, inclui diferentes etapas de desenvolvimento. A primeira etapa é aquela que, em uma linguagem psicanalítica de inspiração freudiana, nós poderíamos considerar como correspondendo ao *processo primário*. Nela não existe ainda, propriamente delineado, um tema. Existe apenas o desejo (ou a necessidade?) de produzi-lo. E começamos então a buscá-lo, servindo-nos para isto de nossas livres-associações ... Nesse momento, todo o material que nos surge é importante: trechos de leituras feitas, associações com algo que foi ou é lido, seja um artigo científico, um romance, uma poesia, idéias que nos ocorrem, emoções, sentimentos,

intuições, fantasias ... Esta é uma das razões pelas quais acho apropriado aproximar essa etapa, do processo primário. Isto porque estamos lidando, predominantemente, com um material espontâneo que vem de nossa vida psíquica, da maneira como vem.

É um momento de fluidez das idéias, um momento de apenas deixar vir e acolher tudo aquilo que está em nós e ainda não conhecíamos muito bem. E é importante então, que tudo seja anotado, para que não se percam idéias que podem vir a tornar-se frutíferas e significativas. Às vezes são apenas idéias. Outras, a tentativa de esboçar um texto. É curioso observar que, na maior parte das vezes, o texto que vai surgindo no papel não é propriamente aquele que havia sido imaginado. Um texto desconhecido vai ganhando expressão e contornos. À medida que as idéias vão sendo escritas, outras novas vão surgindo, e assim um novo texto, até então desconhecido, vai sendo tecido.

Este movimento do pensamento a partir da palavra escrita é expressão, a meu ver, da visão de Bion a respeito de “pensamentos à procura de pensadores”. Ou seja, os pensamentos pré-existem ao pensador, e nos fazem pensar, quando os acolhemos. Esta idéia é importante, no contexto de uma epistemologia do pensamento, em Bion. Quando isto ocorre, há uma tomada de consciência do processo pelo sujeito, tendo assim início alguma elaboração de todo o material então disponível.

É oportuno lembrar que a escrita psicanalítica constitui-se num tema que tem sido bastante pensado pelos psicanalistas, na atualidade, como tema de artigos em revistas (Revista Brasileira de Psicanálise, 1992), congressos, e até mesmo de cursos.

Ao consultar a literatura referente à escrita psicanalítica, deparei-me com o relato de uma experiência similar a minha, feita por DOIN (1992). Diz ele:

Passo então a anotar pensamentos, citações, rabiscos de frases atinentes ao tema, às vezes durante anos. Disponho de vários trabalhos em fases diversas de elaboração e feitura, e não sei ainda quais e quando serão publicados (DOIN, 1992).

O autor nos faz perceber, nesta frase, que as idéias precisam de um certo tempo de maturação dentro de nós para que possam ser elaboradas, aprofundadas para transformar-se em um texto psicanalítico.

Uma de minhas vivências desta etapa refere-se a um sentimento de gratificação com a própria leveza do trabalho e com a descoberta de que, suavemente, o tema “buscado” vai-

se delineando. Mas, principalmente, ao prazer com a descoberta pessoal de que nossos desejos, nossas emoções, são matéria-prima para criarmos algo, e algo que nos faz sentido. A busca do “ausente”, dos “outros sentidos”, que tem início dentro de nós mesmos a partir da consideração de nossa própria experiência emocional, pode tornar a aprendizagem nesta etapa, até mesmo lúdica.

À medida que o tema vai se delineando, pequenos textos entrelaçados começam a surgir, e um esboço provisório dos capítulos começa a configurar-se. Vem então a segunda etapa do processo da escrita e da elaboração da tese. Até este momento, eu tinha a impressão de que os textos que compunham a tese, assim como o todo dela, estavam prontos dentro de mim. Era um engano, uma falsa impressão. Percebi depois que na medida em que vamos escrevendo, trabalhando o texto, vamos nos deparando com várias outras limitações, que a realidade de construir e elaborar algo, vai nos impondo.

Chamei a este segundo momento da escrita de *etapa do processo secundário*. Em primeiro lugar, porque esta é uma etapa mais laboriosa, a exigir maior esforço do autor. É quando surge a necessidade de organizarmos cada um dos textos que se esboçaram, delimitando, procurando dar coerência, sequência às idéias, avaliando a relevância de cada coisa que foi dita.

O ato de ir trabalhando as idéias que estão no papel vai colocando-nos diante de novas questões, novas dúvidas, com a necessidade de esclarecer e nomear melhor certas experiências, buscando melhor fundamentação e aprofundamento na literatura daquelas idéias nascentes. É o momento de raciocinar, relacionar, discriminar, sintetizar. Um momento de adubação dos brotos, para que eles cresçam e tomem sua verdadeira forma.

Conforme disse anteriormente, nesta etapa do processo secundário, o trabalho é mais solitário; e é preciso que seja assim. É quando se estabelece uma relação entre o autor e o texto, na organização de um plano para este último. É o momento da *gestação*, em que múltiplas questões vêm à mente: “Qual é o tema central do texto?” “Que ordem vou dar às idéias?” “Qual a melhor maneira de começar o texto?” “Quem serão meus interlocutores?” Já que o texto é uma tentativa de comunicação com os outros, este é um dos aspectos determinantes de seu “tom”.

O trabalho mental do autor nesta etapa é diferente do da etapa anterior (de *processo primário*). Diferente, no sentido de necessitar de um uso mais intenso das funções do ego,

tanto do ponto de vista cognitivo quanto do emocional. Do ponto de vista cognitivo, o uso das funções do ego - acima mencionadas - é necessário tanto para organizar cada um dos textos, quanto para dar coerência, unidade e integração entre os diversos capítulos. Isto, por sua vez, exige um trabalho maior do autor consigo mesmo, também do ponto de vista emocional, pois surge aí a necessidade de maior disciplina de sua parte, com o corte de uma série de outras atividades pelas quais também se interessa. Cortes que geram outras emoções, com alguma dose de frustração.

Semelhante exigência de disciplina, dedicação e escolha, coloca o autor diante da necessidade de aprender a harmonizar diferentes aspectos de sua vida. São dificuldades que se impõem na feitura da tese, as quais o autor pode enfrentar ou das quais pode fugir. Se as enfrenta, desenvolve-se enquanto autor e enquanto pessoa e pode alegrar-se com suas produções. Se as evita, pode transformar seu vínculo com a tese num vínculo sacrificial, gerador de sofrimento e até mesmo de transtornos físicos, mentais e relacionais.

Na minha experiência, pude observar que ambas as situações, a de enfrentar ou a de fugir das dificuldades, ocorrem no transcorrer da escrita de uma tese. Quando percebemos a fuga e podemos lidar com a situação, isto se torna ocasião de mais aprendizagem e desenvolvimento, tanto em relação ao nosso próprio funcionamento psíquico quanto em relação à experiência de nos tornarmos autor de uma tese de psicanálise.

O fato de o texto exigir que o autor faça um trabalho consigo mesmo de diferentes maneiras, imprime à escrita uma função psicoterápica, ou (utilizando uma linguagem bioniana) uma função transformadora.

Uma outra situação em que isto acontece é quando o autor, no ato de escrever, depara-se com seus limites pessoais. Um destes limites pode referir-se a emoções intensas que o invadem e precisam, então, ser contidas a fim de que as condições internas para pensar o texto sejam restabelecidas.

Estes limites podem dizer respeito também a certos conteúdos internos que bloqueiam o pensamento do autor. Se o pensamento se paralisa, o texto também. Estes são momentos dolorosos, que constituem precioso material para a análise pessoal, tornando-se assim úteis para novas percepções e elaborações.

Outros limites pessoais ainda podem apresentar-se no transcurso deste trabalho com o texto, como por exemplo, a presença de certos elementos do processo primário, tais como

o pensamento mágico onipotente, o qual supõe que o trabalho possa ser feito “de pronto”, sem esforço, sem dor, e sem ter que passar pelas diversas etapas evolutivas.

Além de deparar-se com seus próprios limites, o autor depara-se também com os limites do texto. Um destes está no fato de que a escrita, por si própria, delimita; imaginamos e desejamos muito mais do que aquilo que conseguimos colocar em palavras. Neste sentido ela pode ser, em certas ocasiões, frustradora. Por outro lado, em outros momentos, é necessário que o próprio autor delimite algumas idéias ou escolha, dentre várias, apenas uma forma de dizer o que quer. Isso acontece particularmente no início de um texto, quando vários caminhos se nos apresentam, o que gera alguma angústia e pede de-cisão.

De-cisão significa escolher apenas um dos caminhos e perder, mesmo que temporariamente, os outros. Uma vivência semelhante a esta acontece quando vamos organizar o texto e dar-lhe “acabamento”. Neste momento, das muitas idéias que lançamos no papel, algumas são aproveitadas como estão, outras são re-elaboradas, outras são deixadas de lado.

Se, por um lado, este trabalho é gratificante, pois nos coloca a pensar e a criar, por outro nos coloca numa situação de esforço e dor. BERGSON (1946) nos fala acerca da dor de pensar, que para ele está relacionada com o “esforço para materializar uma idéia”. Estas percepções pedem que o autor trabalhe para poder continuar o texto.

Desta forma, ao escrever psicanaliticamente, em especial na etapa de processo secundário, somos continuamente intimados a perceber a realidade - externa (do texto) e interna (de nosso funcionamento frente ao trabalho) - e a buscar agir predominantemente sob a égide do princípio de realidade.

Sem este trabalho do autor consigo mesmo, o texto não evolui. Portanto, a experiência com a escrita tem funções psicoterápicas em dois sentidos: no de análise e no de síntese integradora, ou seja, tanto como ocasião para nos percebermos, quanto como ocasião para nos trabalharmos.

É relevante lembrar aqui que, na etapa de processo primário, a função psicoterápica ou transformadora da escrita psicanalítica estava no fato de o autor ser por ela convidado a considerar e integrar ao pensar os elementos da vida imaginativa e afetiva, (elementos de processo primário de pensamento), que se constituem em alicerce para a criatividade e a

originalidade. Tal integração é fator de descoberta de recursos pessoais, de aumento da auto-estima e de transformação daquele que escreve em autor de um texto psicanalítico. É importante discriminarmos, aqui, que estes elementos do processo primário que ora mencionamos são de natureza diferente, em termos de desenvolvimento, de crescimento, daqueles a que acima nos referimos como perturbadores do trabalho de processo secundário.

A segunda etapa da escrita psicanalítica consiste em, parafraseando Goethe, “irmos conquistando tudo aquilo que recebemos”. É o momento da fruição.

Algo interessante ocorre nesta experiência da escrita: à medida que vamos pensando nossas idéias, e elas nos vão fazendo pensar mais ainda, dispara-se um processo no qual nosso texto vai pouco à pouco tomando corpo, e nós nos surpreendemos descobrindo recursos que desconhecíamos. Assim vamos nos descobrindo na experiência de tornarmos-nos autores de uma tese de psicanálise. O texto nos conduz, nos faz pensar, e este é, a meu ver, um dos sentidos em que podemos entender as palavras de BION (1988i) a respeito dos “pensamentos à procura de pensadores”. Eles estão na cultura, estão no momento histórico, estão em nós ... Carece pensá-los.

Relacionando escrita e pensamento, é interessante observarmos também que há um aspecto de circularidade na construção do tema através da escrita psicanalítica. Uma circularidade em espiral, diferente de uma circularidade obsessiva, pois esta última aprisiona e é estéril, enquanto a primeira é criativa. É o retorno aos mesmos aspectos do assunto, mas de forma ampliada e aprofundada.

Esta experiência com o texto permite-nos perceber que o método da auto-organização tem um suporte lingüístico e psicanalítico. Se o afeto predominante na primeira etapa era o prazer, a gratificação, na segunda há o predomínio de uma alternância entre a angústia e a alegria. Angústia que nasce da frustração de termos a percepção de nossos limites; angústia frente ao caos, que em diversos momentos se instala; angústia com o próprio processo de criar. Alegria por ir vendo o trabalho desenvolver-se a partir do esforço e do enfrentamento das dificuldades. Alegria também por percebermos que, na medida em que vamos construindo o texto, vamos simultaneamente nos re-construindo, nos transformando.

Estas vivências estão em íntima sintonia com as idéias de Bion relativas as origens e desenvolvimento do processo de pensar e de ser. Bion, conforme veremos no capítulo seis, valoriza a tolerância à frustração enquanto elemento possibilitador de transformações tanto na realidade externa frustradora quanto na realidade interna mais ou menos tolerante.

BERGSON (1946) diz algo muito bonito, também a isto relacionado. Diz ele:

O pensamento que só foi pensado, a obra de arte somente concebida, o poema apenas sonhado, ainda não valem a pena. É a realização material do poema em palavras, da concepção artística em estátua ou quadro que demanda esforço. O esforço é penoso, mas é também precioso, mais precioso ainda que a obra em que se realiza, porque, graças a ele, tirou-se de si mais do que aí havia, alçou-se acima de si mesmo. Ora, este esforço, não teria sido possível sem a matéria. Pela resistência que ela opõe e pela docilidade a que podemos conduzi-la, ela é, ao mesmo tempo, o obstáculo, o instrumento e o estímulo; testa nossa força, guarda-lhe a iniciativa e provoca sua intensificação.

De acordo com SILVA (1988), BERGSON (1946) acrescenta algo à visão de Bion:

O que sua visão acrescenta à de Bion encontra-se no valor de justificativa e recompensa que habilita o sujeito a optar pela modificação da situação frustradora, justamente por reconhecer no esforço (ou na dor) o seu papel de meio para atingir um objetivo. Pois, segundo Bergson, a natureza nos adverte, por um signo preciso, se nossa meta foi atingida: este signo é a alegria. Distingue prazer da alegria, justamente pela ligação da segunda com o esforço para superar um obstáculo ...

Pois bem, depois de ter caracterizado as duas etapas que compõem o processo da escrita psicanalítica, é preciso dizer também que nele existe sempre uma certa mescla de processo primário e secundário. Embora na ordem de aparecimento a etapa que denominei de processo primário venha antes e a de processo secundário depois, devemos considerar que tais nomes referem-se ao predomínio, e não à exclusividade, de elementos característicos de cada um dos processos de funcionamento mental. Assim como na etapa de processo primário podem surgir elaborações que são características do processo secundário, da mesma forma intuições, emoções, novas idéias, podem surgir em meio às elaborações da etapa de processo secundário. Estes últimos podem constituir-se em

elementos que introduzem novas desorganizações, as quais precisam ser toleradas pelo autor, pois fazem parte do processo de elaboração do tema.

Por estas e outras razões, algumas vezes, uma parada se impõe no processo de escrever. Parada que não significa paralisação, mas latência. Latência, que em analogia ao desenvolvimento da criança, conforme sabemos, significa que aqueles conteúdos estão sendo trabalhados, elaborados, num plano inconsciente. O texto, portanto, vai sendo tecido num processo de elaboração gradual, onde se mesclam elementos da etapa de processo primário com elementos da etapa de processo secundário, e alternam-se períodos de elaboração intensa com períodos de aparente improdutividade.

Referindo-se à Arte e à Literatura, PERESTRELLO (1997) diz que ... *o processo primário enriquece, o secundário contém*. Penso que isto também acontece na escrita psicanalítica.

Podemos ainda distinguir um terceiro momento da escrita, que é o momento do *acabamento* dos textos e da tese como um todo. Um momento de olhar com maior acuidade ainda para a sequência de apresentação das idéias, a relevância das mesmas em relação ao tema, a melhor forma de expressá-las, as possíveis repetições. Digamos que é o momento de uma preocupação científica (no que tange à argumentação), e artística (no que se refere à estética) com os textos.

Na minha experiência, este também não foi um momento distinto, de puro aprimoramento literário, pois, se por um lado pediu uma seleção do material, por outro continuou sendo ocasião de ampliações e novas elaborações. Assim, posso dizer que ele se mesclou com elementos da etapa de processo secundário. Esta experiência permitiu-me perceber uma vez mais a estreita vinculação entre a linguagem e o pensamento.

O leitor deve ter percebido, até aqui, que a escrita psicanalítica constitui-se numa determinada vertente epistemológica diferente daquela que subjaz ao modelo tradicionalmente estabelecido de ciência.

Conforme fui expondo no transcorrer deste item, os fatores que constituem esta vertente, ou melhor dizendo, esta condição epistemológica, são:

- escrever a partir da experiência, ou seja, do pático, do vivido, o que significa que o autor do texto está pessoalmente envolvido com o mesmo, no eixo do processo;

- a integração no processo de escrever de elementos característicos do processo primário e do processo secundário de pensamento. Em outras palavras, a integração de elementos da vida afetiva e imaginativa com elementos da vida cognitiva, racional;
- escrever, numa primeira etapa, a partir da livre associação. A livre-associação refere-se, sobretudo, à liberdade do sujeito que pensa e escreve. Ele é levado não apenas pela cadeia de significantes, mas também pelos seus elos afetivos.

Estes fatores propiciam que a escrita torne-se ocasião de simbolização, e consequentemente, ocasião de transformações do texto e de seu autor.

Vejamos, então, de que maneira a escrita da tese foi se atualizando em torno do tema.

Em consonância com o método da auto-organização, a primeira redação consistiu em colocar uma certa ordem no material. Ela resultou num texto que intitulei **“Psicanálise e Liberdade de Pensamento, um esboço em busca de configuração ...”** Ele não constará deste trabalho tal como foi escrito. Foi necessário para eu organizar o material, e foi importante à medida que possibilitou um maior delineamento, um maior realce do tema propriamente dito desta tese, que até então viera se insinuando de diversas maneiras.

A partir daí, surgiu o desejo, ou quem sabe, a necessidade - se considerarmos que o texto nos conduz - de escrever um capítulo que falasse sobre as duas formas básicas de processo ensino-aprendizagem: aquela que traz obstáculos ao processo de aprender e ao viver; e aquela que dispara o processo de aprender - aqui compreendido como *aprender a pensar* - e conduz ao crescimento e integração do “eu”.

Surgiu assim um capítulo que intitulei **“Considerações Introdutórias Acerca do Processo Ensino-Aprendizagem”**. Neste capítulo, eu buscava diferenciar a visão “tradicional” de uma visão psicanalítica do processo de ensino-aprendizagem. Na última versão escrita, as idéias deste capítulo estão diluídas em vários outros, mas particularmente presentes no capítulo três.

Gradualmente foram-se esboçando novos capítulos: **“As origens afetivas do pensar”**, onde eu buscava compreender como nasce o pensamento, a partir da ótica de Freud, Melanie Klein e Bion; **“O aprender e o pensar em Heidegger”**; **“Aprendendo a partir da experiência ...”**, onde seriam consideradas as orientações de tese e as

transformações decorrentes da experiência com o método; “**Uma teoria psicanalítica da aprendizagem e suas implicações**”; suas implicações no desenvolvimento psíquico dos indivíduos, na clínica e na formação profissional dos psicólogos.

O trabalho ganhou um primeiro corpo, mas a redação pediu uma certa alteração nos enfoques e na sequência dos capítulos. Foi ganhando forma, então, uma primeira versão do que agora constitui esta tese.

Acho importante dizer ainda, que nesta terceira etapa de elaboração da tese, fui apresentando partes do assunto em mesas-redondas, palestras, mini-cursos e grupos de estudo. Se, por um lado a experiência e o aprendizado que vinham se dando com a tese possibilitavam que eu desenvolvesse estes trabalhos, por outro, eles auxiliavam-me a ir elaborando mais o tema.

Paralelamente ao desenvolvimento da tese, fui percebendo uma série de transformações em minha maneira de me colocar nas relações de ensino-aprendizagem, seja no âmbito das aulas e dos estágios profissionalizantes na Universidade, seja no âmbito dos grupos de estudo de Psicanálise, nas supervisões, como também na clínica. Tecerei maiores considerações acerca destas transformações nas “Considerações Finais”.

Acredito ser importante dizer que, no contexto da feitura desta tese, minha análise pessoal constituiu-se num elemento precioso. Elementos da tese e elementos da análise estiveram em íntima e contínua interação, o que vem ratificar o fato de que esta tese se situa na interface da Psicanálise com a Universidade, na interface do vértice psicanalítico com o vértice acadêmico. Ou seja, sem a experiência de minha análise pessoal e sem o vértice de uma orientação de tese bion-kleiniana esta tese tal como é não teria sido possível.

1.6 Mais Algumas Reflexões Sobre Método

a) A questão dos paradigmas

Pois bem, vim até aqui, descrevendo o meu percurso e delineando certas características da metodologia desta tese, que acredito, devem ter proporcionado ao leitor uma idéia do que qualifiquei como método da auto-organização de inspiração psicanalítica bion-kleiniana. Creio que tenha ficado clara, também, a relação entre este método e o tema

de estudo desta tese: “aprender a pensar, pensando o aprender” No entanto, penso que uma reflexão acerca dos métodos de pesquisa pode ter lugar, aqui, afim de aprofundarmos um pouco mais alguns pontos, tais como: as relações entre métodos de pesquisa e a natureza do objeto de estudo, métodos de pesquisa e aprendizagem, método de pesquisa e capacitação do sujeito que pesquisa, particularmente, daquele que pesquisa na área da saúde mental, considerando-se que este profissional capacita-se na medida em que passa por transformações em seu próprio “ser”.

Neste contexto a questão dos paradigmas científicos é uma questão bastante importante e que merece ser pensada quando o assunto é pesquisa em saúde mental, e mais ainda, quando a metodologia é de inspiração psicanalítica, como é o caso desta tese. Trata-se de uma questão de adequação do método ao objeto de estudo. Algo que parece simples e óbvio, mas não o é. Confusões nesta área são comuns, freqüentes, tanto no âmbito das pesquisas em Psicologia, quando na própria Psicanálise. A adequação do método à natureza de seu objeto de estudo tem amplas e profundas conseqüências para a pesquisa e para o pesquisador. Além disso é ela que vai estabelecer no contexto de inspiração psicanalítica a diferença entre conhecimento e pensamento.

Podemos perceber a partir da história da Psicologia e também em meio as diferentes correntes da Psicanálise uma preocupação por parte de vários estudiosos quanto à cientificidade destas áreas de investigação. Esta preocupação com a cientificidade, tanto na Psicologia quanto na Psicanálise supõe a ... *hipótese de que a ciência seja uma das maneiras mais sérias de buscar a verdade* (REZENDE, 1999). Os diferentes caminhos que foram e continuam a ser tomados por uns e outros estudiosos destas disciplinas estão diretamente relacionados à questão dos paradigmas dos quais derivam os seus métodos de investigação.

O paradigma de uma ciência relaciona-se com seu objeto de estudo. Sendo assim não podemos pensar numa ciência no singular. Segundo REZENDE (1987) ... *a filosofia das ciências nos ensina que há três grandes tipos de ciência. As formais, as empirico-formais e as humanas, também chamadas de hermenêuticas. São elas ciências paradigmáticas. A Psicanálise, na visão deste autor é pós-paradigmática, pois em sua originalidade ela não se parece com nenhuma das outras, nem encontra nelas o seu paradigma.*

A Psicanálise, enquanto ciência pós-paradigmática pode servir-se do modelo de todas as outras ciências, recebendo neste sentido, contribuições de cada uma delas. A diferença está no fato de que ela se serve dos modelos para abandoná-los em seguida. Por que os abandona? Por que eles são insuficientes para dar conta da natureza e complexidade de seu objeto.

Pois bem, para melhor fundamentar estas idéias, vejamos o que coloca REZENDE (1987, 1999) acerca das diferenças entre os estes três paradigmas científicos e a Psicanálise. Assim, tornar-se-ão mais claros os limites e as contribuições de cada um deles e da Psicanálise para as pesquisas em saúde mental.

Para uma visualização do conjunto dos elementos aí presentes vou reproduzir aqui um quadro proposto por REZENDE (1999).

Ciências	Paradigma	Critério de Cientificidade	Objeto	Conceito Operacional	Verdade
Formais	Matemática	Racionalidade	Sujeito ← Objeto	Estrutura Relacional	Coerência
Empírico-Formais	Física Matemática	Realidade	Sujeito → Objeto	Movimento Dialético (Quântico)	Correspondência
Humanas	Antropologia	Intersubjetividade	Sujeito ↔ Objeto	Símbolo	Consenso Simbólico
Psicanálise	Pós-Paradigmática	Analísabilidade: Resistência x Transferência	Sujeito Consciente ↔ Sujeito Inconsciente	Capacidade Negativa Associação Livre ↔ Escuta Analítica	<i>Alétheia</i> Desvelamento Não-Esquecimento Concordância

Começemos nossas considerações pelas **ciências formais**, cujo paradigma é a matemática. A matemática lida com relações entre entidades abstratas que ocorrem dentro de uma determinada estrutura. Daí seu objeto definir-se por sua relação com o sujeito raciocinante. Neste contexto “pensar” significa “raciocinar”.

*E temos um pensamento lógico, de uma lógica **matemática**. (...) o grande critério de cientificidade, quando se trata das ciências formais é a racionalidade. E em função desse critério a verdade é entendida como **coerência** (REZENDE, 1987) [grifos meus].*

Em função também da racionalidade sua linguagem é exata e unívoca.

Seria este um paradigma adequado para pesquisarmos fenômenos humanos, psíquicos, que pela sua natureza supõem múltiplos sentidos, constantes transformações, e ainda mais, supõem a presença de uma atividade mental inconsciente? Fica evidente que não, pois enquanto a matemática lida com a univocidade, as ciências humanas em geral e a psicanálise, em especial, lidam com a polissemia simbólica. Não interpretamos o que é unívoco.

Apesar disto, as ciências formais contribuem para com as ciências humanas e para com a psicanálise. A primeira contribuição, como ressalta REZENDE (1987, 1999), é **o aprender a pensar racionalmente**. Este é um fator de saúde mental. Bion nos aponta que um dos sinais de perturbação mental está na dificuldade ou na impossibilidade de pensar com razão. Aprender a pensar com lógica, aprender a estabelecer relações e a buscar a verdade como coerência são, pois, contribuições importantes das ciências formais às ciências humanas, e em especial à psicanálise.

Consideremos agora as **ciências empírico-formais**, conhecidas como ciências naturais, que têm como paradigma a **física matemática**. A física supõe a racionalidade das ciências formais, mas vai além dela, na medida em que necessita da matéria, dos objetos concretos. Por esta razão o **critério de cientificidade** das ciências naturais é a **realidade**. Elas são experimentais e os experimentos ocorrem na realidade objetiva, com o objeto colocado em movimento.

Assim,

*o físico vai para o laboratório, faz experiências, recolhe dados, quantifica, compara, estabelece fórmulas, levanta hipóteses, questiona a hipótese levantada do ponto de vista teórico, verifica a hipótese, estabelece proposições científicas até prova do contrário, confirma a teoria ou a infirma. É assim que surge a verdade científica como **correspondência** entre o pensamento e o real (REZENDE, 1987).*

Nas pesquisas nas ciências naturais existe a preocupação com o uso de procedimentos bastante objetivos, de instrumentos bastante precisos, assim como uma exigência quanto à descrição, tão perfeita quanto possível, dos fenômenos observados.

O paradigma das ciências empírico-formais foi tomado - equivocadamente - em época não muito remota, pelas ciências humanas, particularmente pela Psicologia *behaviorista* ou comportamental, como único paradigma científico aceitável. Acreditava-se numa ciência no singular, o que levava os pesquisadores a enquadrarem o objeto de estudo ao método de pesquisa, ao invés de encontrar um método que melhor permitisse conhecer o objeto. Desconsiderando-se a diferente natureza do objeto, trabalhava-se com grande rigor metodológico em busca de satisfazer as exigências de “cientificidade”. Assim, a Psicologia Comportamental pesquisou a partir de princípios rigorosos de experimentação, onde os procedimentos deveriam ser rigidamente controlados, afim de que outros pesquisadores pudessem chegar aos mesmos resultados ao utilizar as mesmas condições de controle. Esta era uma das exigências para que o “experimento” fosse considerado científico. Também rigorosos eram os princípios de observação, onde o observador deveria buscar o máximo de “asepsia” (ou “neutralidade científica”) em relação ao seu contato com a observação, para não “contaminá-la”. Na busca pela cientificidade tinha lugar um desprezo pela subjetividade e a exigência da maior objetividade possível. O excesso de objetividade justificava-se em razão de considerar-se como científico apenas aquilo que se via a partir do comportamento observável. Neste contexto o pensamento do pesquisador tinha que ficar preso ao “concreto”, ao observável, não lhe sendo permitido fazer inferências, levar em conta a intuição ... As “comprovações” buscadas, com base em raciocínios que estabeleciam relações unívocas quase ganhavam o *status* de certezas.

Com base nestes fatos podemos perceber que o uso de um paradigma inadequado é empobrecedor não apenas em termos dos resultados da pesquisa em si, por tratar de forma reducionista o seu objeto, mas é também empobrecedor para o próprio pesquisador, que tem suas possibilidades de aprender e de pensar aprisionadas pelo método.

BION (1988i), em sua “*Teoria Sobre o Pensar*” vai nos possibilitar compreender que os reducionismos, dogmatismos, posturas rígidas, provêm de uma área de funcionamento psíquico mais primitiva, de um pensamento menos desenvolvido, não sendo meramente, uma questão de “pura e simples” opção científica.

REZENDE (1987) nos lembra que ... *houve uma fase em que as preocupações de Freud foram principalmente empírico-formais. Ele era um*

... neuro-biologista, um homem de laboratório. Na sua observação descobriu que a mente humana apresenta fenômenos que não se explicam de maneira meramente empírica nem se reduzem a processos fisiológicos ou biológicos, mas são propriamente psíquicos e humanos. O humano introduz um corte epistemológico no discurso naturalista, entre outras coisas, pelo aparecimento da cultura e da linguagem.

Freud era um pensador, por isso pôde se dar conta de que o paradigma das ciências empírico-formais não era suficiente para compreender e lidar com os fenômenos da mente humana. Assim, fez o corte epistemológico necessário à psicanálise em relação às ciências empírico-formais.

No entanto, assim como as ciências formais, as ciências empírico-formais também têm contribuições a dar à investigação dos fenômenos psíquicos, particularmente à investigação feita sob a ótica da Psicanálise. Uma dessas contribuições refere-se ao **senso de observação**.

A observação é um dos passos fundamentais da investigação psicanalítica.

No entanto é preciso não confundir o senso de observação com a forma como ela se dá, pois nesta devemos considerar a natureza do objeto a ser observado. Os objetos de investigação das ciências naturais são diferentes dos objetos de investigação nas ciências humanas e também são diferentes dos objetos de investigação da Psicanálise. Nas primeiras os objetos de estudo ocorrem numa realidade externa, observável, e estão sujeitos a um determinismo físico, causal. Nas ciências humanas os objetos de estudo se complexificam. Na Psicologia, e particularmente na Psicanálise, cujo objeto de estudo são os fenômenos psíquicos, o que nos interessa observar são as manifestações na realidade externa de uma realidade interna, subjetiva, a qual está sujeita a uma determinação semântica e a uma sobredeterminação simbólica.

A partir deste fato, a concepção do que seja observar se amplia e se diferencia. Um dos pontos importantes de diferenciação é que a observação ocorre a partir de uma relação entre o observador e observado, o que supõe que o observador faz parte da observação de tal forma que sua experiência afetiva é elemento importante no contexto do que observa.

Estas diferenças quanto à natureza do objeto de investigação e a natureza da observação tem como consequência diferentes compreensões acerca do que venha a ser a neutralidade científica numa pesquisa.

Outra contribuição que as ciências naturais têm a oferecer à Psicanálise relaciona-se, de certa maneira, com o pensar. No contexto das ciências empírico-formais, **pensar significa raciocinar com lógica, a partir de algo que transcorre na realidade externa ao observador**. Este senso de correspondência entre o pensamento e a realidade é algo importante de ser considerado também no contexto das ciências humanas e da psicanálise. Caso contrário cairemos no risco de construir raciocínios delirantes, ou seja, lógicos mas sem correspondência com a realidade. O raciocínio delirante é um tipo de distúrbio do pensamento.

É importante lembrar ainda que ao falarmos do paradigma das ciências empírico-formais; a física-matemática, não podemos deixar de considerar também a evolução que se deu dentro dela, no que diz respeito ao modelo quântico. Segundo REZENDE (1999):

isso significa, em profundidade, que, partindo do modelo dialético, a própria experiência (empírico-formal) nos convida a abandoná-lo para adotarmos o modelo quântico. Segundo esse novo modelo, as partículas subatômicas são ao mesmo tempo partícula e onda. Saímos, portanto, de um esquema dialético para um outro, sintético, no qual as contradições continuam existindo.

O autor nos diz também de uma influência da Psicanálise no pensamento atual que mantém relações, a meu ver, com um dado pensar presente no modelo quântico. Esta influência pode ser compreendida a partir da passagem do “ser OU não ser” de Hamlet para “ser E não ser”. Isto, dentre outras coisas, supõe a co-existência de nossas contradições.

O leitor poderia levantar aqui a hipótese de que, então, o modelo quântico abre espaço para que a Psicanálise seja considerada uma ciência empírico-formal. Através do pensamento de Rezende podemos perceber que isto continua sendo inviável, uma vez que Bion nos convida a fazermos uma psicanálise que parta da consideração da realidade física, mas vá além dela, para a realidade psíquica e para a realidade última¹.

¹ Realidade última: frequentemente, Bion utiliza essa expressão para designar o mesmo significado que tem o signo “O”, ou seja, trata-se de uma verdade original que é sempre incognoscível (ZIMERMAN, 1995).

As ciências humanas ou hermenêuticas

As ciências humanas fazem um corte epistemológico em relação às ciências naturais, na medida em que introduzem em seus domínios o humano, a cultura e a linguagem, que são fenômenos que vão para além da natureza e vão para o território do simbólico.

REZENDE (1999) nos aponta como paradigma das ciências humanas a antropologia (incluindo as ciências da linguagem e da cultura). Diz ainda que o **objeto** encontra-se na **relação entre os sujeitos**, de onde decorre o **critério de cientificidade** ser a **intersubjetividade**.

*Ob-servamos os seres humanos. E a experiência que fazemos é a do relacionamento entre eles, de tal forma que surge também um novo conceito operacional, o conceito de **símbolo**. Finalmente, nas ciências humanas, a **verdade** vai aparecer como **consenso simbólico** (REZENDE, 1999) [negritos meus].*

Pois bem, o objeto nas ciências humanas, por sua própria natureza, supõe uma multiplicidade de sentidos. Isto significa que os fenômenos humanos, culturais e lingüísticos não podem ser tomados em sentido unívoco, conforme já vimos, o que traz uma complexidade maior para as pesquisas em ciências humanas. Ou seja, se os fenômenos são polissêmicos, para podermos nos entender no âmbito das ciências humanas é necessário ... *desenvolver nossa capacidade simbólica, isto é, nossa sensibilidade para com os diversos sentidos, da maneira como se apresentam* (REZENDE, 1999). Isto supõe uma abertura de pensamento, uma possibilidade epistemológica diferente e a **verdade** como “**consenso simbólico**”.

É importante atentarmos aqui para o fato de que na linguagem corrente a palavra **consenso** é tomada no sentido de acordo de idéias e opiniões. Algumas vezes esta acepção ganha até mesmo um cunho pejorativo, dadas as deturpações que ocorrem na prática, como o “**consenso forjado**”. “**Consenso forjado**” implica em anulação da autonomia e da liberdade de pensar. REZENDE (1999) insiste em que tomemos a palavra **consenso** em seu sentido etimológico, onde ela significa multiplicidade de sentidos (con=multiplicidade; senso=sentido). Em termos epistemológicos isto significa um pensamento em aberto, em expansão constante.

'Consenso simbólico' significa 'fazer sentido junto', de maneira que o sentido de um se acrescente ao sentido dos outros. Por aí também a verdade fica em aberto, como possibilidade de novas descobertas, graças à expansão das mentes (REZENDE, 1999).

Nos domínios do simbólico, as verdades são relativas, o pensamento é relativo. O pensamento simbólico supõe não apenas múltiplos sentidos. Supõe também “outros” sentidos, extraídos da realidade palpável, observável, mas que vão além dela, o que significa uma **mudança de vértice**.

Assim como alguns teóricos da Psicologia equivocaram-se acreditando que esta ciência era da mesma natureza que as ciências empírico-formais, outros equivocaram-se ao acreditar que a Psicanálise pode ser considerada uma ciência humana, ou seja que a Psicanálise se sustenta no paradigma das ciências humanas. Um dos exemplos que nos é dado por REZENDE (1999) deste equívoco é o da “psicologia do ego”, que é ... *entendida como uma ciência do indivíduo no afrontamento de suas dificuldades no relacionamento cultural*. Um outro exemplo, que o autor diz ser o mais interessante, é o de Paul Ricoeur, que em duas de suas obras (“Da interpretação, ensaio geral sobre Freud” e “Conflitos da Interpretação”) tenta trabalhar a Psicanálise no paradigma das ciências humanas, tratando-a, portanto, como uma ciência da interpretação. A tese defendida por Rezende é de que a Psicanálise é mais do que isso, em razão do corte epistemológico que ela introduz ao considerar a atividade mental inconsciente, o sujeito do inconsciente.

A Psicanálise

A Psicanálise aproxima-se das ciências humanas ao considerar a polissemia dos fenômenos humanos, culturais e lingüísticos e ao lidar, conseqüentemente, com a interpretação. Em outras palavras, o símbolo é um conceito central nas ciências humanas e também na Psicanálise, pois é ele que permite interpretar simbolicamente os fenômenos psicanalíticos. A Psicanálise aproxima-se também das ciências humanas ao considerar a subjetividade, no âmbito de seu critério de cientificidade. No entanto, vai além das ciências humanas a partir da introdução do sujeito do inconsciente, fazendo, desta forma, um corte epistemológico na própria subjetividade.

Assim como recebe como contribuição das ciências formais a verdade como coerência, das empírico-formais a verdade como correspondência entre pensamento e realidade, a Psicanálise recebe como contribuição das ciências humanas a verdade como consenso simbólico. E aqui também vai além delas, dada a natureza de seu **objeto**, que é a **relação sujeito consciente ↔ sujeito do inconsciente**. A verdade na Psicanálise é **alétheia**, que etimologicamente significa **desvelamento, não esquecimento ... do ser**.

Através de que meios a verdade é buscada? A partir do **critério de cientificidade**, a saber, a **analísabilidade** e também a partir de seu **critério operacional**, o qual compõe-se de três fatores: a **capacidade negativa**, a **associação livre** e a **escuta psicanalítica**.

A analisabilidade do objeto (sujeito consciente ↔ sujeito do inconsciente) surge na situação analítica, a partir do interjogo da resistência e da transferência.

Dessa forma, o próprio interjogo da resistência com a transferência torna-se inseparável de qualquer material trazido para a análise. O que 'experimentamos' na análise é a resistência do sujeito do inconsciente que se torna 'analisável' na análise da transferência (REZENDE, 1999).

Penso ser importante ainda trazer, aqui, o vértice a partir do qual REZENDE (1999) aborda, neste contexto da psicanálise como ciência pós-paradigmática, alguns destes conceitos que definem o critério de cientificidade e o critério operacional, pois este vértice relaciona-se com o aprender a pensar e com a autonomia de pensamento, idéias relacionadas ao tema desta tese, e também com o método da auto-organização.

Diz ele:

Não esqueçamos que a associação e a escuta têm em comum a liberdade característica da situação simbólica. Essa observação tem valor epistemológico: a liberdade de associação é que torna possível, epistemologicamente falando, o prosseguimento, isto é, a verificação propriamente analítica, como um processo, ou melhor, uma caminhada (REZENDE, 1999).

O autor nos lembra, também, que a resistência é uma resistência à liberdade de associar e de pensar, em busca de sentido, sentidos e mais sentidos. Dessa forma, ao deixar-nos presos a um único sentido ou à ausência de sentido, a resistência nos empobrece.

Empobrece-nos em relação às possibilidades de pensar, de ser e de seguirmos sendo cada vez mais nós mesmos.

A capacidade negativa, no dizer de BION (1973), é uma condição mental do analista de suportar as incertezas, as dúvidas, o “não-saber” que tem lugar num encontro analítico. No contexto dos paradigmas científicos, REZENDE (1999) aproxima este conceito ao pensamento de Maurice Blanchot acerca da resposta: “a resposta é a infelicidade da questão”.

Nesse sentido, a capacidade negativa é a capacidade de dizer 'não' às respostas dadas. Não é aquela resposta (das ciências formais), não é essa (das ciências empírico-formais), não é esta (das ciências humanas)! A capacidade negativa é o sinal de que não nos contentamos com pouco. Daí o seu contrário ser a saturação. Um pensamento saturado diz 'sim' à primeira resposta, ao passo que um pensamento insaturado continua dizendo 'não', ou pelo menos 'ainda não'. E vamos em frente, continuando nossa busca da verdade (REZENDE, 1987).

Embora todas estas idéias que definem a Psicanálise como ciência pós-paradigmática digam respeito à investigação psicanalítica em situações clínicas, elas podem inspirar também a metodologia de uma pesquisa que se dê fora destes âmbitos. É o caso desta tese, que não se constitui numa investigação clínica propriamente dita, ou seja, num “estudo de caso(s)”. Aqui trata-se de uma situação de psicanálise aplicada à uma “situação pedagógica”, razão pela qual penso que esta tese se insere no âmbito das ciências humanas ou hermenêuticas, mas que guarda, a meu ver, uma certa diferença com outras pesquisas hermenêuticas que usam como suporte a teoria psicanalítica para pensar vivências humanas. Esta diferença está no fato da própria autora ser sujeito da pesquisa, sujeito da aprendizagem que se propõe investigar, e ao observar-se nesta vivência leva em consideração suas experiências clínicas psicanalíticas. Uma interface do pensar psicanalítico com o pensar hermenêutico.

O leitor deve estar lembrado de que por ocasião da apresentação do método da auto-organização de investigação psicanalítica bion-kleiniana, utilizado nesta pesquisa, falei da importância da associação-livre e do vínculo afetivo, enquanto pré-requisitos para a simbolização, para o pensar. Outros elementos característicos da situação clínica também aparecem no contexto da feitura de uma tese. Podem ser ou não tomados como elementos

que fazem parte do trabalho. No caso desta tese, onde penso minha experiência com o método, observar e considerar as resistências que surgiram em relação ao desenvolvimento do trabalho constituiu-se também material de aprendizado. Pude perceber também que a elaboração de uma tese, a partir do método da auto-organização, pede em muitos momentos, que aprendamos a suportar as dúvidas, as incertezas que surgem. Ou seja, somos solicitados a desenvolver a capacidade negativa.

Finalizando, a questão dos paradigmas científicos é uma questão bastante importante, tanto do ponto de vista do conhecimento, quanto do pensamento. O percurso que fazemos em busca do conhecimento, da “verdade”, em pesquisa, mantém estreitas relações com uma dada forma de pensar, que por sua vez, relaciona-se com o paradigma que escolhemos. Neste sentido, o paradigma científico e o processo de ensino-aprendizagem estão intimamente entrelaçados.

A escolha de um paradigma adequado ao que buscamos investigar tem, assim, uma importância metodológica, mas principalmente uma importância epistemológica. Minha experiência nesta tese tornou mais clara e fundamentada a percepção de que o nível de capacitação obtida pelo pesquisador, enquanto um sujeito que aprende e se transforma, no âmbito das pesquisas em saúde mental mantém relações com o paradigma científico e a metodologia escolhidos.

b) As diferentes possibilidades de pesquisa em Psicanálise

O fato desta tese constituir-se numa pesquisa de psicanálise aplicada à “situações pedagógicas”, que se desenvolveu numa interface com a experiência clínica, justifica uma reflexão, também, acerca das diferentes possibilidades através das quais podem ocorrer as pesquisas em psicanálise. Tomarei, aqui, como fundamentação teórica o artigo “A investigação em Psicanálise: exegese, hermenêutica e interpretação” de REZENDE (1993).

Vimos, anteriormente, que a interpretação, característica das ciências humanas, está também na essência da psicanálise. Em psicanálise, interpretar é investigar. REZENDE (1993) diz que quando o campo de pesquisa são os objetos psicanalíticos existem três possibilidades diferentes de investigação, já apresentadas no título de seu artigo: a **exegese**, a **hermenêutica** e a **interpretação**. Segundo o autor, esta importante

distinção surgiu primeiramente no contexto dos livros sagrados (especialmente a Bíblia), onde as questões da exegese, da hermenêutica e da interpretação foram inicialmente colocadas.

A **exegese** ocorre no âmbito da pesquisa bibliográfica. A **hermenêutica** ocorre quando são investigadas experiências do viver humano, sendo que o pesquisador coloca-se numa atitude de quem pensa as próprias vivências. A **interpretação** é a investigação que se dá nas pesquisas eminentemente psicanalíticas, ou seja, pesquisas que ocorrem a partir de encontros psicanalíticos entre analista e paciente, às quais costumamos chamar também de “estudos de casos”. Um elemento importante a ser levado em consideração, em relação a estas três modalidades de pesquisa em psicanálise, é que em cada uma delas é diferente a maneira como o **observador faz parte da observação**. Isto tem consequências para o sujeito que pesquisa em termos das suas transformações. Ou seja, quanto maior a inserção do observador na observação, maior são suas chances de transformar-se.

A pesquisa exegetica

A pesquisa que ocorre a partir da leitura exegetica de textos de psicanálise é aquela na qual há um menor envolvimento entre o investigador e sua investigação. Na exegese

“... a observação é participante a partir de um determinado tipo de ética, a saber, de não interferência, no respeito mais total do pensamento do autor (REZENDE, 1993) [negritos meus].

Segundo REZENDE (1993):

em se tratando dos livros sagrados, num contexto religioso, a hipótese epistemológica é que o sentido dos textos só é acessível para quem crê na palavra de Deus. A fé é condição de acesso, de 'percepção de sentido' no sentido em que é proposto.

Aqui se coloca, então, a diferença entre o exegeta e o teólogo. Enquanto este interpreta no sentido daquilo em que crê, participando com o autor do texto na doação de sentido, o exegeta não precisa acreditar no que lê, e nem deve dar-lhe outros sentidos. O exegeta é um especialista em leitura, que busca o sentido do texto no próprio texto. Ele

não precisa dialogar com o texto a partir de sua experiência vivida. Interessa-lhe o que pensa o autor do texto.

Pois bem, isto que acontece no âmbito dos textos sagrados, acontece também no âmbito da psicanálise. Nossa própria experiência nos mostra que é bastante diferente a compreensão dos fenômenos e da teoria psicanalítica entre aquele que tem a experiência de sua análise pessoal e aquele que não a tem. À propósito, BION (1973) inicia a introdução de seu livro “Atenção e Interpretação” dizendo:

*Duvido que alguém, a não ser um psicanalista, entenda este livro, apesar de ter feito o possível para torná-lo simples. Qualquer psicanalista que **exerça a profissão** compreenderá o que quer dizer, porque, ao invés dos que só lêem ou ouvem sobre psicanálise, tem a oportunidade de experimentar por si mesmo o que, neste livro, represento apenas por palavras e formulações verbais ...*

É importante dizer que a leitura exegética quando bem feita, garante-nos uma dada objetividade daquilo que buscamos compreender no mundo vivido ou na clínica. Há situações, no entanto, em que uma objetividade de tal ordem, ou seja, desvinculada da experiência, pode impedir uma verdadeira compreensão do pensamento do autor.

*Noutras palavras, por mais competente que seja o exegeta, pode ser que o essencial lhe escape. Em termos de análise do discurso, pode ser que ele tenha acesso ao referente lingüístico mas sem alcançar o **referente existencial**. Este só aparece com a transferência. Sem a experiência transferencial (com o texto e o autor!) o leitor não pode perceber a relação entre o sentido do livro e o de sua vida (REZENDE, 1993) [negritos meus].*

Por sua própria natureza, portanto, a pesquisa exegética oferece, a meu ver, poucas possibilidades de transformações do pesquisador. Se este não se envolve com o texto, seu trabalho não afeta sua vida pessoal. Eu penso que para o profissional que atua na área de saúde mental é importante que saiba ler os livros, mas é preciso aprender, também, a ler o vivido e a ler as mentes, a experiência emocional em seus sentidos mais profundos.

Não podemos deixar de considerar, no entanto, que as pesquisas exegéticas em psicanálise trazem contribuições para o profissional. Uma de suas contribuições é a possibilidade deste profissional aprender a conceituar. Conhecer os conceitos dentro do

corpo teórico de um autor, conhecer seu pensamento, constitui-se num balizamento importante para a prática clínica. Como sabemos, é a teoria que nos permite olhar para os fenômenos mais aprofundadamente a ponto de compreendê-los para além das aparências. Neste sentido, é importante conhecermos bem o referencial em que nos baseamos.

Como o leitor pode perceber, a pesquisa exegética não nos coloca enquanto pesquisadores e especialmente clínicos, na real dimensão do que seja o método psicanalítico. Este se efetiva amplamente somente na relação vivida entre duas pessoas. Aí a experiência ocorre inesperada e inusitadamente e força-nos a olhar a realidade e a aprender com ela. A experiência também nos permite conceituar e conceituar o que mais nos faz sentido, que são nossas vivências.

É importante considerarmos aqui que as pesquisas bibliográficas nem sempre se constituem numa leitura exegética. O pesquisador pode, ao fazer uma pesquisa bibliográfica ocupar-se também em ler o latente do que o autor diz e não sabe que diz. O leitor, enquanto alguém que participa do texto, na medida em que o lê, pode em certos momentos ser uma espécie de interlocutor “ativo”, de “co-autor”, na medida em que pensa seus pensamentos a partir dos pensamentos do autor. Desta forma, a pesquisa bibliográfica pode desenvolver-se com maior ou menor envolvimento do pesquisador enquanto sujeito que pesquisa. Em termos psicanalíticos, com maior ou menor investimento libidinal. Quando o investimento libidinal é pequeno, a pesquisa bibliográfica pode ser sinônimo de aridez, de monotonia. Na medida em que este investimento libidinal aumenta vai havendo mais prazer com o trabalho, inclusive porque vai ficando mais próxima a relação entre aprendizagem e desejo.

Há um elemento importante nesta progressão, da exegese pura e simples, sem acreditar no sentido do texto, para a introdução de uma relação amorosa, de maior investimento libidinal com o texto. O leitor-investigador vive uma relação com o texto, acredita naquilo, estabelece uma transferência com o texto e com o seu autor, embora estas, é importante dizer, sejam diferentes da transferência que se estabelece entre o paciente e o analista. Nestes casos, digamos que não se trata de um pesquisador desinteressado, uma espécie de obstinado, pois estes assuntos que estão nos textos lhe dizem respeito. Assim, há quase uma passagem da exegese para a hermenêutica.

A pesquisa hermenêutica

Diferentemente do exegeta, o hermeneuta em sua leitura de um texto, envolve-se com ele, participa com o autor pensando outros sentidos do texto, a partir de sua experiência vivenciada.

Enquanto a ética que preside o trabalho do exegeta exige que ele não participe do texto, a **ética do hermeneuta** é caracterizada pela **autenticidade de buscar viver o que entendeu**. Diz REZENDE (1993)

É vivendo que o hermeneuta ‘comenta’ o sentido do texto. Sua leitura-viva completa o sentido dado pelo autor, e vice-versa.”

E diz mais:

*Aqui, o princípio de que ‘o observador faz parte da observação’ verifica-se de maneira plena. Sabemos do que se trata porque o estamos vivendo. E como os **textos são vividos** e não apenas escritos, **não se trata mais de lê-los, mas de pensá-los**.*

Isto significa que aquele que pesquisa vivencia uma aprendizagem transformadora, embora não o seja na extensão em que o é uma aprendizagem psicanalítica.

A hermenêutica é o campo mais acessível para os alunos das universidades, na medida em que nelas se estuda e se pensa também sobre outras disciplinas sociais. A exegese, neste sentido, traz certos problemas, uma vez que demanda uma certa “vocação intelectual”, uma certa especialidade, como por exemplo, conhecer profundamente a língua alemã para ser capaz de ler Freud no original e criticar as traduções. De outro lado, uma pesquisa de fundamentação psicanalítica - interpretativa - para ser efetivada demanda análise pessoal, supervisão, o que também supõe uma dada “vocação” e supõe recursos, até mesmo financeiros. A hermenêutica oferece a chance de pensarmos o vivido, o vivido no mundo, na cultura. Neste sentido, a Psicanálise traz sua contribuição. Esgotados os recursos da sociologia e da antropologia, a Psicanálise chega oferecendo outros recursos para pensar este mundo no qual nós estamos.

A propósito, REZENDE (1993) nos lembra que a obra de Freud tem um alcance hermenêutico na medida em que ele pensou a cultura:

... é um 'grande pensador' em constante diálogo com outros grandes pensadores, antropólogos, historiadores da cultura e da religião, arqueólogos, etc. para citar apenas este 'espaço' do mundo vivido. Suas principais contribuições têm muito a ver com sua informação cultural e sua capacidade de pensar sobre a condição humana.

Freud pensa a cultura acrescentando-lhe o sentido de sua própria compreensão. Um sentido que nenhum pensador pode mais ignorar, que é a presença do inconsciente individual e coletivo na história da humanidade. Um outro sentido, que a meu ver, Freud acrescenta-lhe é o da importância do afeto (expressão dos impulsos de vida e dos impulsos de morte) nos mais variados vínculos sociais, contribuindo de múltiplas maneiras, para a construção e para a destruição, para a guerra e para a paz.

Como o que Freud pensa nos diz respeito, ele nos convida a pensar na medida em que o lemos, e a acrescentar ao texto os sentidos de nossas próprias experiências.

Como o leitor deve ter percebido, a pesquisa hermenêutica está mais próxima da investigação psicanalítica que a pesquisa exegetica. Ela pode, inclusive, basear-se nas teorias e na experiência psicanalíticas para ampliar e aprofundar o seu olhar. No entanto, ainda há uma distância entre elas, pois, a interpretação característica da pesquisa psicanalítica, para ocorrer, supõe certas condições e uma atenção muito especiais.

A pesquisa interpretativa

Ao separar em itens o seu artigo, REZENDE (1993) assim os nomeia: “a leitura do exegeta”, “o pensar do hermeneuta” e “a escuta do intérprete clínico”. Penso que com isto ele quer destacar a atitude que melhor define cada uma das formas de investigação psicanalítica. Portanto, quando a pesquisa psicanalítica ocorre no território clínico, na intimidade da situação analítica, para saber investigar-interpretar é necessário que o investigador saiba escutar². Esta escuta tem características próprias, que se constituem em fundamento para que o pensar psicanalítico, e consequentemente a interpretação dos objetos psicanalíticos surjam. O trabalho do intérprete clínico diz respeito ao mundo interno, aos objetos psicanalíticos que só se revelam a partir de uma determinada

² Veremos no próximo capítulo que para Heidegger saber escutar é condição básica para aprendermos a pensar.

modalidade de escuta no contexto clínico e a partir de uma observação especialmente participante, de uma experiência vivenciada entre o analista e seu paciente.

Quais são as características desta escuta propriamente analítica? A primeira delas é a **atenção flutuante**, enfatizada por FREUD (1974e) como a postura necessária ao analista para acompanhar o livre-associar do paciente. REZENDE (1993) coloca de forma poética:

Se o paciente fala, o analista escuta. O paciente fala livremente, sem crítica e sem censura. O analista escuta atentamente, com disponibilidade, deixando-se levar, juntamente com o paciente, pela cadeia de associações, mas atento às seqüências semânticas, ao sentido fazendo-se em meio aos encadeamentos semióticos. Como aquele que pratica o wind-surf, a atenção do analista lhe permite flutuar, exatamente à medida que se deixa impulsionar pelo vento invisível. Sem exagerar na metáfora do pneuma (vento, espírito) poderíamos dizer que também o inconsciente 'sopra' onde quer e quando quer; mas o analista não pode perder as chances que o 'vento' lhe dá.

A atenção flutuante é, portanto, um fator da escuta analítica que possibilita que surja a interpretação. REZENDE (1993) lembra-nos também que, além de Freud, outros autores tentaram caracterizar a atenção que prepara a interpretação, como por exemplo BION (1988i, 1991a) quando fala em *rêverie*, em *continência*³, como também quando se refere à atitude mental do analista de estar “sem memória, sem desejo e sem compreensão” enquanto escuta o paciente.

REZENDE (1993) acrescenta ainda:

Um bom exemplo de escuta psicanalítica parece-me ser o de Melanie Klein.

*Mais do que o exegeta, mais que o hermeneuta, é ela o intérprete que escuta com o coração e a mente a partir de um conhecimento por **conaturalidade afetiva**. (...) É a mãe que se comunica com o infante, o filho que não fala ainda, e é capaz de entendê-lo num **diálogo cordial**: antes da fala e por assim dizer além dela. É o conhecimento por **conaturalidade afetiva**, apoiado no vínculo **amoroso**, como ela diz a respeito de Dick: toda análise tem que começar pelo estabelecimento de vínculos [negritos meus].*

³ Perceba o leitor que estes conceitos: associação-livre, continência estiveram presentes na conceituação do método da auto-organização de inspiração psicanalítica bion-kleiniana.

Atenção flutuante, continência, rêverie, conaturalidade afetiva, vínculo amoroso são todos fatores de que o intérprete clínico necessita para efetuar suas interpretações. Não são meramente conceitos teóricos que deve conhecer, mas fatores da personalidade que deve desenvolver. Por isto a experiência do intérprete psicanalítico começa com sua análise pessoal. Só na medida em que ele tem um contato mais íntimo com seu próprio mundo interno é que pode entrar em contato e reconhecer a experiência emocional do paciente.

Rezende chama-nos a atenção para o sentido da palavra “paciente” não no contexto do modelo médico (ao qual com frequência ela nos remete), mas como tendo origem na “antropologia psicanalítica”, a qual considera o homem um ser pático, que aprende com sua experiência (pathos) coisas que não se aprendem em qualquer outro lugar. *“Pathei-mathos é a expressão grega que Bion pretendeu traduzir por aprendendo (mathos) com a experiência (pathei).”* (REZENDE, 1993) Assim, para que a experiência psicanalítica ocorra é preciso que a comunicação entre analista e paciente se estabeleça a partir do vivido (do pathos) do paciente e também que seja um encontro de ambos na condição pática. Isto traz como consequência interpretações que expandem o universo do paciente e também o do analista.

Portanto, a experiência do intérprete clínico, que começa com sua análise pessoal, vai sendo aperfeiçoada em seu trabalho clínico, a cada encontro, onde a situação que se faz necessária para que o trabalho ocorra é a de um aprender a partir da experiência.

... na exegese encontramos o escrito, na hermenêutica o vivido, e na interpretação psicanalítica, o sofrido. (...) O pathos é a experiência vivida e sofrida (REZENDE, 1993).

Tudo isto considerado podemos perceber que a psicanálise constitui-se também numa situação de ensino-aprendizagem. A este respeito coloca REZENDE (1993):

Se pathos é a experiência (no sentido bioniano da palavra), mathos é a aprendizagem. Sem fazer da Psicanálise uma ‘mathesis universalis’ ela é sem dúvida uma escola, em que, por meio de uma experiência muito original, analista e paciente ‘aprendem’ mais sobre a condição humana.

Uma aprendizagem diferente daquelas que se dão fora do contexto clínico, como por exemplo entre pais e filhos, entre professor e aluno, as quais consideramos como situações pedagógicas, propriamente ditas. Diferente por todas as suas peculiaridades que se relacionam com a busca de um desenvolvimento do indivíduo a partir de seu auto-conhecimento, um auto-conhecimento que inclui o mundo interno e nele a presença de uma atividade mental inconsciente. Fica claro, portanto, que não podemos aprender psicanálise com os livros e sim com e a partir da experiência vivida e “sofrida” com o analista.

Pois bem, a formação do intérprete clínico, que começa com sua análise pessoal e continua na sua prática clínica, inclui também a supervisão. A supervisão, conforme eu disse anteriormente, constitui-se num instrumento para o desenvolvimento da função analítica.

Outro fator importante a ser considerado na formação do intérprete clínico é o estudo teórico, pois conforme já disse, a teoria nos capacita a olhar mais aprofundadamente os fenômenos que observamos. Se em nossas investigações nos ativermos só a ela, aprenderemos a falar “sobre” os fenômenos psíquicos. Mas se a utilizarmos como um instrumento para pensar o vivido e o “sofrido” poderemos “saber” os fenômenos psíquicos em maior profundidade ... embora sempre em parte.

Concluindo, as funções do exegeta, do hermeneuta e do intérprete clínico não se excluem, mas podem complementar-se. Podemos dizer que existe um desenvolvimento da primeira para a terceira que significa uma possibilidade de transformações, crescente.

A experiência desta tese, especificamente na forma como vivenciei o método, me fez ver que a utilização de um paradigma, e também a escolha do tipo de pesquisa em Psicanálise a ser efetuada podem não ocorrer de forma pura. Existem experiências que se dão em interfaces. Este foi o caso desta tese, que conforme já foi dito e espero que tenha ficado fundamentado para o leitor, situa-se, em termos de paradigmas, na interface da hermenêutica com a Psicanálise. A vertente psicanalítica, por sua vez define-se por uma interface, também, do pensar hermenêutico com a da “escuta interpretativa”. É importante esclarecer, aqui, que o fato de eu colocar entre aspas a expressão “escuta interpretativa” tem a intenção de dizer que algo similar e ao mesmo tempo diferente do que acontece na clínica psicanalítica teve lugar na metodologia desta tese.

Em que consistiu, então, esta “escuta interpretativa”? Vários fatores se unem e se inter-relacionam nesta questão. Conforme eu já disse, os pensamentos da tese foram sendo pensados a partir de um respeito à **livre-associação**. Neste contexto, as orientações e supervisões nelas incluídas, levavam em conta minha **experiência emocional**, respectivamente com a tese e com o paciente, e desta maneira, tinham uma **função analítica**, pois me colocavam em contato com meu próprio mundo interno, permitindo-me perceber limites, descobrir e desenvolver recursos até então insuspeitados. Assim, fui pensando a experiência vivenciada neste processo de investigação e de aprendizagem, a partir de um **vínculo de continência** e de **diálogo** com meu orientador. A **transferência**, também presente neste contexto, era levada em consideração, não da maneira como é trabalhada na análise, mas enquanto um elemento favorecedor para pensarmos as vivências relativas ao “aprender a pensar”. Livre-associação, vínculo amoroso, transferência: fatores de **simbolização**, elementos que caracterizam a investigação interpretativa no processo analítico e que, aqui, me inspiravam a viver e a pensar o tema de estudo.

É importante considerarmos, também, que o princípio da auto-organização ao respeitar a autonomia do sujeito, como também suas características pessoais no desenvolver de seu trabalho, guarda estreitas relações com o respeito que temos na clínica psicanalítica ao caminho que o paciente vai abrindo e percorrendo em seu processo de tornar-se mais autônomo e mais autêntico.

Além de tudo isto, o fato de ser eu mesma o sujeito de minha pesquisa, observando minhas experiências com o aprender, tornou inevitável a integração de minhas experiências clínicas (de análise pessoal, supervisão e consultório) a estas vivências, como parte do processo de simbolização desencadeado pelo método, conforme já referi anteriormente. Este processo de simbolização, que se manifestava na obtenção de novos sentidos para a experiência vivida, me impulsionava a ir integrando diferentes aspectos de toda a minha vida profissional (docente e clínica) e pessoal. Muitos conteúdos que surgiam eram levados para a minha análise pessoal, lugar onde se ampliava o processo de simbolizar, a partir da simbolização de processos inconscientes. Neste sentido posso dizer que esta tese, constituiu-se numa aprendizagem encarnada, a qual foi possibilitando **transformações** em minha prática profissional, e em minha própria pessoa com ela envolvida.

Penso que tudo isto justifica eu dizer que esta tese fundamenta-se numa interface da investigação hermenêutica com a “investigação interpretativa”.

Uma vez delineado e fundamentado o caminho percorrido na investigação do tema, chega a hora de dizê-lo, pensando-o com Heidegger, Paulo Freire, Freud, Melanie Klein e Bion.

2

**O PENSAR, O APRENDER A PENSAR E O ENSINAR
NA VISÃO DE HEIDEGGER**

*Quem tem pensado o mais profundo, ama o
mais vivo*
(HOLDERLIN)

Se há um pensar que nos “constrói” e nos permite irmos nos construindo e re-construindo pela vida afora, que favorece o desenvolvimento de um “eu” autêntico e em expansão, por um lado, e se há um pensar que aprisiona nossas possibilidades de “ser”, conduz ao desenvolvimento de um “falso-self”, nos adoece, então, é importante que procuremos compreender estas questões e meditar sobre elas. **“O que é pensar?” “O que é aprender a pensar?” “Em que consiste o ensinar?”**

Na Introdução procurei circunscrever, em linhas gerais, o que é pensar e aprender a pensar nas duas “visões” correntes do processo ensino-aprendizagem: a tradicional e a psicanalítica, de inspiração bion-kleiniana. Buscarei, agora, aprofundar estes pontos centrais com a ajuda dos autores aos quais já me referi. Começemos, pois, com a visão filosófico-cultural de Heidegger, lembrando-nos que, ao falar acerca de “Uma teoria sobre o processo de pensar”, BION (1988i) considera que a filosofia está para as proposições psicanalíticas, assim como a matemática pura está para a matemática aplicada.

É grande o parentesco entre a visão de HEIDEGGER ([1978]) e a visão bion-kleiniana sobre o pensar, o aprender a pensar e também o ensinar. De ambas as partes estes assuntos são abordados de forma séria, profunda e revolucionária, em relação à forma como são predominantemente concebidos em nossa cultura. HEIDEGGER ([1978]) reuniu estas questões em um livro intitulado **“O que significa pensar?”** Suponho que, neste momento, o leitor possa perguntar-se: **“Por que Heidegger e por que o pensar e o aprender a pensar, segundo Heidegger e não outro filósofo?”** Primeiramente eu diria que é em função do “parentesco”, acima referido.

Se o leitor tiver alguma familiaridade com a psicanálise de Bion e com a filosofia, poderá estar também se perguntando: **“Por que Heidegger e não Kant?”** “Kant fundamenta Bion”. Sim, isto é verdade. Entretanto, há muitos pontos de aproximação entre **Heidegger e Melanie Klein**. BION (2000), por sua vez, diz-se kleiniano, mesmo quando não pareça ser. Há uma consideração muito importante feita por REZENDE (1993) quanto ao fato de ser Bion kleiniano e não kantiano: Kant fazia críticas às emoções, valorizando a “razão pura”. Ao ser analisado por Melanie Klein, Bion integra a vida emocional à vida intelectual, racional. E isto dá a marca identificadora de sua “psicanálise do pensamento”, permitindo-nos dizer que ele não é kantiano, apesar de citar Kant. Mais do que isso: na medida em que as idéias de Bion acerca do pensar apoiam-se em idéias de Melanie Klein,

penso que Heidegger - em função das aproximações às quais já me referi - possibilita uma melhor fundamentação que Kant.

Ao tentar circunscrever as idéias de HEIDEGGER ([1978]) acerca do assunto em questão, penso que os seguintes pontos podem nos nortear: **“O que significa pensar”**, segundo ele? **“Como podemos aprender a pensar, com a sua ajuda?”**, **“Como ensinar a pensar?”**, **“Quais as aproximações da visão de Heidegger com a psicanálise de Melanie Klein e a psicanálise de Bion acerca do pensar e do aprender a pensar?”** E **“que conseqüências este pensar, e aprender a pensar tem para aquele-que-aprende e para-aquele-que ensina?”** Todas estas questões são importantes de serem pensadas e estão interligadas, mas em relação ao tema deste estudo, é a última que nos dá a pauta. Ou seja, a íntima relação entre a gênese e o desenvolvimento do pensar com a gênese e o desenvolvimento da psique, que em primeira instância relaciona-se com o “ser” do sujeito, é a questão que me impele a pensar as outras.

Inicialmente tentei separar todas estas questões em diferentes itens, com o objetivo de tornar mais didática minha exposição. Entretanto, no transcorrer da feitura do texto, percebi que a riqueza do assunto poderia ser prejudicada em função deste artifício, e que ficar presa a este aspecto formal prejudicaria o desenvolvimento do mesmo, que decorria de uma elaboração de meu pensamento. Por estas razões, iremos vendo estas questões norteadoras, mescladas por todo capítulo.

Gostaria de começar as minhas considerações, não a partir do conteúdo das idéias de HEIDEGGER ([1978]) mas a partir da forma como ele tece seu texto, porque ao lê-lo, percebi que, ao lado do conteúdo, a maneira como “conduz” o leitor através de seu texto é também importante, no sentido de nos introduzir no âmbito do que seja pensar. Aliás, ele tem a intenção de que estas conferências sejam uma ocasião de aprendizagem: aprender a pensar. Tanto que os capítulos recebem por título a palavra lição: primeira lição, segunda lição, e assim por diante. Heidegger faz, e nos convida a fazer, **um exercício de aprender a pensar a partir da cultura e da filosofia**. Diz ele:

Por meio destas conferências tentaremos aprender a pensar. É um longo caminho, pelo qual só nos atrevemos a dar poucos passos que nos conduzem, no melhor dos casos à ante-sala do pensar (HEIDEGGER, [1978]).

Sua obra é um ato de pensamento do começo ao fim. E ao pensar, ele também nos leva a pensar ... e nos vai introduzindo no âmbito do pensar. De que maneira? A partir do que diz e de “como” o vai dizendo. Alguns pontos foram, para mim, particularmente significativos na experiência de leitura desta sua obra: fui me percebendo colocada numa **postura interrogante** e também, numa **postura ponderativa**, instigada a encarar aquilo que eu não sabia. Seu texto é instigante em termos do assunto e da forma como o assunto é pensado por ele.

Mas é também um texto difícil, que exige de nossa parte muita atenção e disposição a pensar. A **difficuldade** que ele coloca, **faz pensar**. Desta forma, **ao trabalharmos com o texto nós vamos, ao mesmo tempo, nos trabalhando**. Aqui já se faz uma aproximação entre Heidegger e a psicanálise, no contexto do aprender a pensar. É fato notório que, diante das dificuldades, somos, com frequência, tentados pelo desejo de desistir. FREUD (1974c) se refere a isso ao falar sobre o princípio do prazer, enquanto um dos aspectos do funcionamento mental, portanto enquanto um dos determinantes do nosso agir. Conforme veremos no capítulo quatro, há em nós uma certa disposição em buscarmos o prazer, as “facilidades”, e a fugirmos da dor, do desprazer, do esforço. Aprender o que não sabemos, dentre outras dificuldades, exige um esforço de nossa parte. Fazermos ou não este esforço, depende em parte de nossas condições psíquicas, e em parte das situações e dificuldades que a realidade nos coloca. Quanto às condições psíquicas, iremos discuti-las em capítulos posteriores. Apenas para introduzi-las agora, BION (1988i), fala-nos de dificuldades psíquicas que se interpõem ao aprender, quando diz que, diante de situações difíceis temos duas alternativas: encará-las ou fugir. E dentre estas situações difíceis estão as nossas angústias frente ao desconhecido, ao “não-saber”, que vão solicitar de nós uma dada capacidade de tolerá-las. Se falta-nos esta capacidade, fugimos, e nada aprendemos com aquela experiência; mas se a toleramos, encaramos, podemos nos transformar, a partir dela ... A meu ver, a leitura do texto “O que significa pensar?” (HEIDEGGER, [1978]) se constitui, pelas características que lhe são próprias, numa possibilidade de aprendermos a pensar ... De uma parte, porque nos incita a fazer um esforço no sentido de pensar - o que por sua vez nos desenvolve intelectual e emocionalmente. Ao nos colocar questões, motivando-nos a pensar acerca do que por si pede para ser ponderado, ao nos possibilitar um esforço no sentido de pensar, ao nos motivar a ir em direção aos desejos que “valem a

pena”, estas conferências de HEIDEGGER ([1978]) se constituem em um instrumento favorecedor de “transformações” no leitor. E aqui se dá uma grande aproximação entre Heidegger e Bion. BION (1988i, 1991a, 1991c) nos fala acerca de uma aprendizagem transformadora, possibilitadora de crescimento, como a que busco pensar neste estudo.

Começamos a leitura com uma interrogação: “O que significa pensar?” Apesar do vértice da filosofia não ser o mesmo vértice da psicanálise, a postura interrogante da filosofia de HEIDEGGER ([1978]), nesta obra - com isto não estou querendo dizer que ele faça tantas perguntas, mas, principalmente, que nos coloca questões, nos coloca numa postura interrogante -, tem aproximações com a postura investigatória da psicanálise. O pensar psicanalítico é um pensar que parte da interrogação, de questões, da constatação de que não sabemos ainda, mas podemos investigar, pensando. O pensar, portanto, é uma forma de investigação.

Uma atitude contrária a esta seria aquela de tentarmos enquadrar o novo, o desconhecido, o não-sabido, forçosamente dentro das teorias que conhecemos. Nesta postura fechamos as portas ao pensar e ao aprender. Não há nada a aprender, pois tudo “já está dado”! Este tipo de engano pode acontecer até mesmo no trabalho psicoterápico, naqueles momentos em que fazemos certo esforço para encaixar os conteúdos que o paciente nos traz dentro das teorias que já conhecemos. Ao fazer isto saímos do âmbito do pensar, para o de um mero “raciocinar” cujo objetivo é encaixar uma coisa em outra já-conhecida. Daí BION (1973) nos dizer que o paciente “rompe com as teorias”. Ele traz, muitas vezes, conteúdos que extrapolam as teorias, e nos remetem a pensar o que não sabemos, o que por sua vez possibilita que possamos “expandir nosso universo mental”.

Não seria, pois, esta postura interrogante o passo inicial para que nos **“coloquemos a caminho de aprender a pensar”**? Eu creio que sim. Pensamos aquilo que ainda não sabemos nem conhecemos ... Isto é heideggeriano e é também bioniano.

Indo um pouco mais além, o texto de HEIDEGGER ([1978]) também nos permite perceber que **para pensar é importante que saibamos perguntar. As boas questões nos fazem pensar.** Mas, o que seriam boas questões? No contexto de HEIDEGGER ([1978]), elas referem-se àquilo que **“por si próprio dá o que pensar”**, ao que ele chama de **“grave”**. Falarei acerca disso, mais adiante. O que quero salientar agora, é que, aqui, ele nos introduz no âmbito do ponderativo: o texto vai nos convidando a ficarmos mais

reflexivos, mais meditativos e mais criteriosos, na medida em que vai provocando em nós o desejo de nos ocuparmos com aquilo que realmente “vale a pena” ... **Pensar é ponderar**, ponderar acerca daquilo que dá o que pensar. **Este, a meu ver, é outro ponto importante em relação ao aprender: ao aprender a pensar, ao aprender a ser**; e neste sentido, guarda aproximações com uma visão bio-kleiniana da aprendizagem.

Creio que neste ponto, provavelmente, o leitor estará se perguntando: O que é que merece ser pensado, na visão filosófica de Heidegger? E no contexto da psicanálise de Melanie Klein e de Bion, o que é aquilo que merece ser pensado? Guardemos, por enquanto, estas questões, enquanto uma preparação para o desenvolvimento do assunto e comecemos a investigar quais são as idéias de Heidegger que podem nos ajudar a “aprender a pensar, pensando o aprender ...”

2.1 O Que Significa Pensar?

Logo de início, já podemos perceber que, para ele, tanto o pensar quanto o aprender não tem os sentidos restritivos que têm na “visão tradicional” de ensino-aprendizagem.

Pensar, para Heidegger vai muito além de um exercício da razão, da mera utilização das funções cognitivas. Na medida em que vamos caminhando com ele, podemos perceber que pensar é algo encarnado, que só se aprende vivenciando. Diferente, pois do que se entende por pensar na visão “tradicional”: um mero exercício da razão, da lógica, que pode ser dissociado do sujeito do pensar. Logo no início de suas conferências, HEIDEGGER ([1978]) coloca:

Ao âmbito do que se chama pensar chegamos quando nós mesmos pensamos. Para que nosso intento seja coroado pelo êxito, é necessário que estejamos dispostos a aprender a pensar.

Quero dar destaque aqui a alguns pontos inseridos nesta afirmação, que a meu ver são importantes para adentrarmos no âmbito do pensar. Em primeiro lugar, a idéia de que **pensar se constitui numa atividade, numa ação**. O pensar não é em si algo passivo. Há aqui, também uma aproximação entre Heidegger e Bion. BION (1988i) diz que **desenvolvemos nosso aparelho para pensar à medida que pensamos**. Ou seja, também

para Bion, o pensar é uma ação e uma ação que nos desenvolve. Outra idéia importante aí contida, é a de que para aprender realmente a pensar é necessário que estejamos dispostos a isso. Ora, **a disposição implica em desejo e ação, dois aspectos que Heidegger coloca como “essência” do “pensar”**.

*O homem pode pensar, uma vez que tem possibilidade de fazê-lo; mas tal possibilidade não é ainda uma garantia de que seremos capazes de realizá-la, já que **somente somos capazes de fazer aquilo que desejamos** (HEIDEGGER, [1978]) [negritos meus].*

Ele considera que, embora a razão que se manifesta no pensar, caracterize o homem - o homem é animal racional -, ela não é garantia para que ele pense. Assim, embora a lógica seja importante para o pensar, raciocinar logicamente não é garantia de que estejamos pensando. **O ser capaz de pensar apoia-se também no desejo.** O desejo é do âmbito do afetivo. Ao falar em desejo, HEIDEGGER ([1978]) aponta para um dos **aspectos afetivos do pensar**. O pensar nascendo do desejo, da falta, o que demarca outra aproximação de Heidegger com a psicanálise. Com a psicanálise de FREUD (1974c), que aponta para a falta como condição para começarmos a pensar. Desejo supõe falta. Mas, particularmente com a psicanálise de KLEIN (1981), segundo a qual são os objetos de nosso desejo que nos permitem simbolizar. Também com a psicanálise de Bion, que aprofundando ainda mais as idéias de FREUD (1974c) e KLEIN (1978a, 1981), nos fala acerca da íntima relação entre a capacidade de tolerância à frustração (tomemos, aqui, como frustração do desejo) e a capacidade de pensar.

Pois bem, HEIDEGGER, ([1978]) relaciona **pensamento e desejo**. Pensar supõe desejar. Mas desejar o que? Qualquer desejo caberia aqui? Qual é o **âmbito do desejo** a que se refere Heidegger? Diz ele:

*... só desejamos de verdade aquilo que, por seu lado, tende em nós, tal como somos em nossa essência, entendendo-se a nossa essência como o que nos mantém na essência. (...) **O que nos mantém em nossa essência o faz somente enquanto nós mesmos man-temos, de nossa parte, o que nos mantém; e o man-temos ao não permitir que se nos vá da memória. A memória é a reunião do pensar. Pensar em que? No que nos mantém na medida em que há de pensar-se. O pensado é o dotado de recordação pelo fato de que nós desejamos isso** (HEIDEGGER, [1978]) [negritos meus].*

O desejo tem, aqui, a conotação de algo maior que simples desejos imediatos, parciais. À medida que Heidegger relaciona desejo à essência do ser humano, penso que fala de um Desejo que não se refere às pequenas e imediatas gratificações, aos múltiplos desejos parciais que também fazem parte de nosso existir, mas ao Desejo de “ser”, de “vir-a-ser”. Numa linguagem bioniana ao “*being*”, que REZENDE (1993) traduziu como “**vir-a-ser-si-mesmo-de-maneira-contínua**”. Um desejo que tem a ver com as nossas “fundações”, com a Verdade dos nossos fundamentos.

É curioso observar que HEIDEGGER ([1978]) separa a palavra manter: **man-temos**. Por que o teria feito? Talvez para dar ênfase à idéia de que man-ter é “ter nas mãos”, ponderando, sopesando, considerando que em alemão a palavra correspondente “*hândeln*” sugere esta idéia. Isso o aproxima da visão bion-kleiniana acerca do que merece ser pensado. O que merece ser pensado e ponderado é o afetivo que nos diz respeito e diz respeito ao nosso “ser”, como “contínuo vir-a-ser”.

O pensar é pensar, para HEIDEGGER ([1978]), enquanto se refere ao que nos é essencial e que ao ser pensado, por sua vez, nos mantém na essência. O que seria essa essência? O que é o essencial, que nos mantém na essência? Aquilo que diz respeito à nossa fundação, aquilo que nos constitui. *É a lembrança do nosso ser* (REZENDE, 1993). As nossas verdades que dizem respeito, no contexto de Heidegger, ao nosso desejo. Assim, pensar o essencial, que nos mantém na essência, significa buscar **as verdades das nossas fundações, do nosso desejo, que é muitas vezes “censurado, negado, desfigurado, recalçado, ocultado”** (REZENDE, 1993). **As distorções do desejo estão intimamente relacionadas às distorções do pensar e do “ser”**. Aqui há uma aproximação entre Heidegger e Bion. Como veremos no capítulo específico, a psicanálise de Bion dá ênfase à experiência da busca da verdade por cada um, no divã. O que faz uma pessoa em análise ou em psicoterapia de orientação psicanalítica? Aprende a pensar seus fundamentos: descobri-los, nomeá-los, dar-lhes novos sentidos, re-conhecendo seus verdadeiros desejos. Aprende a buscar suas “Verdades”. Embora comuns, enquanto humanas, as verdades de cada ser humano são, ao mesmo tempo, particulares, ganhando sentido na sua própria história. Fundamentos humanos - o que é próprio do ser humano, o Desejo - e fundamentos individuais - provindos das experiências vivenciadas nas relações com outros seres humanos -, que se entrecruzam formando sentidos e sentidos na história de cada um.

Olhemos esta questão sob outro prisma, complementar, o prisma da **relação do indivíduo com a cultura**. REZENDE (1993) nos lembra que **nós aprendemos, de início, a língua materna e, em seguida, a língua pátria, que é a língua do pai: “pater”**. Quem são os fundadores da pátria? Os fundadores da pátria são aqueles que pensaram a pátria. Homero é fundador da pátria, na medida em que a cantou. *Foi a Grécia que fundou Homero ou foi Homero que fundou a Grécia?* (REZENDE, 1993) A cultura nasce daí, dos fundadores da pátria. BION (1973) retoma isso, citando Virgílio: *Muitos fortes viveram antes de Agamenon*, mas ninguém se lembra deles, porque não foram cantados por Virgílio e Homero. Nós nos lembramos daqueles que foram cantados pelos poetas. **Isto é recordação, isto é história da cultura**. E isto também está presente em nossos fundamentos individuais. **O que nós aprendemos? Nós aprendemos o pensamento dos fundadores. Isso é heideggeriano e é também bion-kleiniano**.

O leitor perceberá mais adiante que há também uma aproximação entre HEIDEGGER ([1978]) e FREIRE (1991), quando este nos fala da vocação ontológica do ser humano em “ser cada vez mais humano”. “Ser cada vez mais humano” supõe manter a essência, pensar o que merece ser pensado.

Desejo, essência, verdade, memória-recordação, tudo relacionado entre si e relacionado ao **pensamento**. O pensamento para HEIDEGGER ([1978]) está colocado no âmbito da afetividade (desejo, recordação), mas não de uma afetividade relativa meramente aos sentimentos, e sim de uma afetividade que diz respeito ao “ser” e à essência.

Outra aproximação entre Heidegger e Klein se dá no que diz respeito à conotação afetiva e criativa da memória-recordação. Diz HEIDEGGER ([1978]):

Mnemosine, a filha do céu e da terra, desposada por Zeus, chega a ser em nove noites consecutivas a mãe das musas. O jogo e a música, a dança e a poesia pertencem ao seio de Mnemosine, a Memória.¹ É evidente que esta palavra quer designar algo distinto de uma só faculdade, registrada pela psicologia, de conservar na imaginação coisas passadas. A memória pensa no pensado. Mas como nome da mãe das musas, “Memória” não designa um pensar qualquer sobre alguma coisa pensável. Memória é a reunião do

¹ A criatividade relacionada à fantasia, ao desejo, às emoções, idéia que Heidegger retoma dos mitos e é, também, psicanalítica.

*pensar sobre o que em todas as partes deve pensar-se desde o princípio. **Memória é a reunião da recordação** [negritos meus].*

No original, em alemão, HEIDEGGER ([1978]) utiliza o termo “*Gedachtnis*”. Segundo o tradutor da obra para o espanhol, esta palavra traduz-se por ... *recordação em vez de memória, posto que re-cordar alude ao coração (cor, cordis do latim) como sede deste ato ...* (KAHNEMANN, [1978]). A memória com significado de recordação! Não diz mais respeito à noção de repetir, - que encontramos na psicologia, como herança, talvez, do empirismo inglês -, mas de conservar (REZENDE, 1993). **Nós conservamos, nós mantemos na memória aquilo que é significativo para o coração.** Isso é afetivo, e é kleiniano. E tem muito a ver com o “como” aprendemos, com o “como” ensinamos. É kleiniano não apenas por considerar a afetividade, mas também porque esta afetividade supõe um vínculo amoroso, um fio ... que permite a união, a re-união. A memória-recordação é a “reunião do pensar”, segundo HEIDEGGER ([1978]). No contexto de Melanie Klein, o pensar, que está em estreita ligação com a capacidade de simbolizar, é possível em função da existência de um vínculo afetivo. Sem este, ficam prejudicados a origem e o desenvolvimento do pensar; ficam prejudicados o aprender e o ensinar a pensar. Isto está presente nos primórdios do desenvolvimento do ser humano e também se faz presente no processo analítico. O processo analítico constitui-se numa situação de aprender a pensar nossa experiência emocional. Através dele vamos reconstituindo nossa própria história na medida em que vamos nos recordando de tudo o que nos foi significativo e que estava “memorizado” ou recalcado. Isto acontece a partir da transferência, cuja vivência vai também possibilitando movimentos de integração e de reconstituição da própria identidade.

A memória com sentido de recordação, em sua relação com o pensar, é, do ponto de vista de HEIDEGGER ([1978]), algo muito importante para o existir do homem. Sua expulsão traz graves consequências para o homem e para a sociedade, e é por ele chamada de devastação.

A devastação relaciona-se com a carência de sentido e é mais que a destruição, pois enquanto esta última elimina o que está crescido e construído, aquela ... *cultiva e propaga o obstrutor e o impedidor* (HEIDEGGER, [1978]). Ocultando-se, a

... devastação da terra é igualmente incompatível com a consecução do mais alto tipo de vida dos homens, como com a organização de um uniforme estado de felicidade de todos os homens (HEIDEGGER, [1978]).

Aqui Heidegger está salientando, a importância da memória-recordação para a manutenção da própria cultura, do mundo como algo que possa fazer sentido para o homem.

A todos estes elementos de ordem afetiva que constituem os fundamentos do pensar, HEIDEGGER ([1978]) acrescenta a **gratidão**. Diz ele *Ao pensado e seu pensamento, ao 'Gedanc', pertence a gratidão (Dank).*

O tradutor de “O que significa pensar?” para o castelhano, esclarece que Heidegger toma a palavra “Gedanc” do alemão antigo e a interpreta. A ela relacionam-se “Dank”, que se traduz por gratidão, agradecimento; “Gedachtes”, que se traduz por o “pensado” e “Gedachtnis”, com o sentido de recordação.

Segundo HEIDEGGER ([1978]), o sentido primitivo da palavra pensamento (*Gedanc*) é muito diferente do sentido que hoje se dá a esta palavra. Diz ele:

O pensamento, quando se o toma na acepção do representado lógica e racionalmente, resulta frente ao primitivo 'Gedanc' um estreitamento e empobrecimento da palavra, como maior quase não dá para imaginar.

No 'Gedanc se fundam e têm seu ser tanto a recordação como a gratidão (HEIDEGGER, [1978]).

E ele amplia o significado da palavra recordação, dizendo:

Recordação não significa primitivamente, de maneira alguma, a faculdade de lembrar. A palavra nomeia a alma² em sua totalidade, no sentido do constante e mais íntimo recolhimento em torno daquilo que se atribui essencialmente a todo ato meditativo. A recordação diz primogenitamente, tanto quanto recolhimento: o incessante e recolhido permanecer em ... e isto não só em algo passado, e sim de igual maneira no presente e no futuro. O passado, o presente e o futuro aparecem na unidade de um a-sistir próprio de cada um (HEIDEGGER, [1978]) [negritos meus].

² ‘Alma’ não quer dizer só, falando modernamente, o lado sentimental da consciência humana, e sim o ente de toda essência humana (HEIDEGGER, [1978]).

A recordação, neste sentido, supõe um estado mental onde o indivíduo encontre-se identificado consigo mesmo, a partir de sua história (passado), seu viver (presente) e seu desejo (futuro).

HEIDEGGER ([1978]) considera, então, a idéia de vínculo contida no sentido primitivo da palavra recordação.

Na medida em que a recordação como recolhimento da alma não se aparta daquilo em que está recolhido, domina na recordação não somente o traço de re-cordar essencialmente algo, e sim juntamente com isto o traço do reter que não prende e não solta a presa (HEIDEGGER, [1978]).

Indo além, HEIDEGGER ([1978]) salienta o estreito entrelaçamento entre recordação e gratidão.

O 'Gedanc' como recordação assim entendida já vem a ser o que se denomina com a palavra 'gratidão' (Dank). Na gratidão a alma recorda o que tem e é (HEIDEGGER, [1978]).

Na gratidão, portanto, também está presente a idéia de vínculo. Isto demarca outro ponto de aproximação entre HEIDEGGER ([1978]) e Klein. Para KLEIN (1974) o sentimento de gratidão, que constitui-se num dos principais derivados da capacidade de amar, tem origem nos primórdios de nossas vidas, no vínculo primevo que se estabelece entre o bebê e sua mãe. Nas palavras de KLEIN (1974)

a gratidão tem suas raízes nas emoções e atitudes que surgem no mais primitivo estágio da infância, quando, para o bebê, a mãe constitui o único e exclusivo objeto.

Penso que nestas palavras de Melanie Klein está contida a idéia de um vínculo afetivo que é, ao mesmo tempo, um vínculo de aprendizagem.

No senso comum, estamos habituados a entender a gratidão como um sentimento que se expressa na forma de agradecimento em palavras e/ou na retribuição de dádivas recebidas, seja na forma de objetos ou de ações. Para HEIDEGGER ([1978]), a gratidão tem um sentido mais profundo, de atitude em relação ao que foi recebido, que é, ao mesmo

tempo, uma atitude de “vida”. Desta forma, consiste num fator de constituição do sujeito que pensa e que “é” ao pensar.

Em outras palavras, ser grato significa usar o que recebemos.

Para HEIDEGGER ([1978]) o dom supremo que recebemos é nossa essência, em virtude da qual somos quem somos.

Mas o que no sentido deste dote nos tem sido doado, é o pensar (HEIDEGGER, [1978]).

Portanto, seremos gratos pensando o que merece ser pensado.

... na ação de graças, a alma recorda aquilo em que permanece recolhida por quanto é o lugar ao qual pertence. Esta recordação é a gratidão primogênita (HEIDEGGER, [1978]).

Heidegger, portanto, nos colocou no âmbito de um pensar com raízes afetivas, ao falar em recordação, gratidão, essência, verdade, “ser”. E este pensar que se apoia na afetividade e no “ser”, também permite que a própria afetividade se amplie, se aprofunde. **“Quem tem pensado o mais profundo, ama o mais vivo”**. Esta é uma frase de Hölderlin, citada por Heidegger, a partir da qual ele diz: **“o querer repousa no pensar”**. Penso que aqui também podemos fazer uma aproximação com a capacidade de simbolização. Quem simboliza ama mais.

Em decorrência de tudo isto, o pensar para Heidegger guarda relações com a poesia. Diz ele:

... enquanto acreditarmos que a lógica possa ensinar-nos algo sobre o que é o pensar, não conseguiremos meditar na medida em que toda poesia se baseia na recordação (HEIDEGGER, [1978]).

O poeta pensa, uma vez que cria a partir da recordação.

... a recordação do que há que pensar-se é a fonte originária da poesia (HEIDEGGER, [1978]).

Encontramos nisto uma aproximação entre Heidegger e Freud. Em “Escritores Criativos e Devaneio”, FREUD (1976b) vai nos mostrar que a obra literária nasce da vida de fantasia, originária dos afetos (desejos, sentimentos, emoções). Por esta razão, o poeta diz coisas que a todos diz respeito. Ao falar de si, fala do humano.

Sabemos que existem determinadas vertentes na poesia, que não se incluíam aqui, como por exemplo a poesia concretista. HEIDEGGER ([1978]) não desconsidera isto, eu penso, pois conclui suas considerações dizendo:

Problemático continua sendo também o direito com que nomeamos a um poeta, e precisamente a este, estando em momento crítico de realizar uma tentativa de pensar. Fica por esclarecer finalmente em que terreno e dentro de quais limites deve encerrar-se a alusão ao poético.

Para HEIDEGGER ([1978]) devemos pensar a palavra poética, cujo pronunciar ... *apoia-se em sua própria verdade, a que se chama beleza*. Ele estabelece uma relação entre **beleza e verdade**, que parece-me ter uma aproximação com o **pensar simbólico**, tal como compreendido no contexto bion-kleiniano. Diz ele:

A beleza é um destino da essência da verdade, entendendo-se por verdade aqui: a revelação do que se está encobrendo. Belo não é o que agrada, e sim o que está compreendido por aquele destino da verdade que se cumpre quando o eternamente não-aparente, e por isto invisível, alcança sua mais aparente epifania (HEIDEGGER, [1978]) [negritos meus].

Ora, a meu ver, é isto que sentimos quando simbolizamos algum conteúdo ou quando uma poesia ou um texto literário, pessoalmente, nos faz sentido. Portanto, a relação entre beleza e processo de simbolização, que é o dar sentido ao que está sendo re-velado, diz respeito também à questão da verdade. Quando simbolizamos nos deparamos com a beleza e com a verdade, até então, escondidas num aparente-concreto que assusta e aterroriza.

O pensar, para HEIDEGGER ([1978]), é uma questão, não podendo, assim, ficar aprisionado em uma definição. Diz ele:

*O que significa pensar? Guardemo-nos do cego afã que quer apoderar-se a todo custo de uma resposta a esta pergunta em forma de uma fórmula. **Fiquemos com a pergunta.** Prestemos atenção à maneira que pergunta: 'O que significa pensar?' [negrito meu].*

Aqui, novamente, ocorre uma aproximação entre Heidegger e Bion no convite para ficarmos com a pergunta, ao invés de fecharmo-nos numa resposta. Bion, inspirando-se em Maurice Blanchot quando este diz que “a resposta é a desgraça da pergunta”, valoriza a questão mais que a resposta, pois é a **questão que nos faz pensar**. E sua própria atitude é um exemplo disto. Em “Conferências Brasileiras” BION (1975) diz que os ali presentes podem fazer-lhe uma mesma pergunta, várias vezes, mas que a cada vez ele responderá de uma forma diferente. Portanto, pensando ...

Em “Elementos de Psicanálise”, BION (1966, 1991b) nos leva a ver que a insaturação dos conceitos é fator para continuarmos pensando. Numa aproximação com Bion, pois, HEIDEGGER ([1978]) nos convida a pensar o pensar, enquanto um conceito não saturado, uma vez que há sempre mais a ser pensado a seu respeito.

Aqui se estabelece, com Heidegger e Bion, uma das **diferenças entre ciência e pensamento**, uma vez que o objeto da ciência é o “cognito” e o do pensamento o “incognito”. Ou seja, o que eu conheço dispensa o pensamento. Creio que por isto HEIDEGGER ([1978]) vai nos dizer, demarcando, assim, uma outra diferença entre a ciência e o pensar, que o pesquisador necessita sempre de novos descobrimentos e ocorrências (porque se assim não for, a ciência fica estancada e desviada de seu caminho) enquanto o pensador, por seu lado, vai pensar sempre o mesmo pensamento, ampliando-o e aprofundando-o.

Considerando estas idéias do ponto de vista psicodinâmico podemos observar que os seres humanos são sempre tentados a buscar fórmulas, fato este de que temos muitos exemplos na clínica psicoterápica. Pessoas nos procuram desejosas, em maior ou menor grau, de respostas norteadoras, às vezes até mesmo de soluções mágicas para seus conflitos, suas dúvidas, suas dores. Esta demanda, a meu ver, decorre de uma dificuldade em saber pensar, e nos remete à importante relação entre o aprender a pensar e o desenvolvimento do ego.

Na continuidade destas considerações acho oportuno lembrar algumas situações de ensino que por vezes observamos, onde aquele-que-ensina (pai, professor, psicoterapeuta, e de uma maneira diferenciada, o psicanalista) acredita ter uma verdade que é verdade para todos, o que significa que, no fundo, ele tem a pretensão de ser ele próprio a verdade, colocando-se identificado com a verdade. O que significam em termos de desenvolvimento, de saúde mental, tais situações, tanto para aquele-que-ensina quanto para aquele-que-aprende ?

Esta é uma postura onipotente, que do ponto de vista filosófico pode ser compreendida através do fato de que quem assim age, de forma alguma percebe que a verdade nos dá as costas, conforme nos dirá HEIDEGGER ([1978]), mais adiante. Que ela vai à nossa frente e nós continuamente a buscamos, sem encontrá-la definitivamente.

Se um indivíduo baseia-se na falsa crença de que existe uma única verdade a respeito do que quer que seja, se acredita ter a verdade, ser a verdade, podemos dizer que ele pensa de uma forma unívoca.

Sob o vértice da psicanálise, pensar univocamente significa ter um pensamento aprisionado, aprisionado por elementos característicos de um funcionamento mental mais primitivo: absolutismo, dogmatismo, onisciência, os quais se relacionam com o processo primário do funcionamento mental.

Com BION (1988i), podemos compreender a univocidade, assim como o dogmatismo, o autoritarismo e o moralismo (estes dois últimos também relacionados ao pensar unívoco) enquanto expressões da parte psicótica da personalidade, relacionando-se a uma impossibilidade de simbolizar as experiências emocionais.

É o processo de simbolização que nos permite a entrada no relativo, na crença na multiplicidade, no pensar em expansão ... Se podem pensar de forma relativa, os pais, assim como o mestre e o psicanalista, podem ser vistos em sua relatividade de seres humanos. Assim sendo, o seu ensinar torna-se também ocasião de simbolização e de desenvolvimento do ego, para eles próprios e também para aqueles-que-aprendem. Contrariamente ao que acontece quando o pensar daquele-que-ensina é unívoco, identificado com a verdade, pois estas situações não abrem espaço para a simbolização ocorrer, favorecendo um desenvolvimento hipertrofiado do superego, em lugar do desenvolvimento do ego.

Em outras palavras, quando deixamos de pensar univocamente percebemos a relatividade das coisas e também nossa própria relatividade, o que, do ponto de vista psicanalítico, é sinal de amadurecimento psíquico, com avanço de mecanismos psíquicos mais primitivos para níveis mais simbólicos, de um funcionamento mental mais desenvolvido. Entra em cena, então, algo que não é percebido quando pensamos univocamente: a ansiedade do não-saber. Encará-la e tolerá-la, é condição para pensar. Indo mais além, é condição para o desenvolvimento da capacidade de pensar, para o desenvolvimento emocional e, conseqüentemente, para o amadurecimento do ego.

Considerar que “há mais coisas entre o céu e a terra do que pode suspeitar nossa vã filosofia.” é uma verdadeira aprendizagem.

2.2 Em Que Consiste “Aprender a Pensar”?

Diz HEIDEGGER ([1978]):

Para sermos capazes de pensar se requer que aprendamos a pensar. Que é aprender? O homem aprende na medida em que ajusta o seu operar e não-operar ao que se lhe atribui como essencial em cada caso. O pensar o aprendemos atendendo ao que há que meditar [negritos meus].

Aqui cabe, então, perguntarmos: o que significa “meditar” ? Meditar quer dizer “demorar-se em”, pensar atentamente, cuidadosamente. Dar tempo ao pensar! **Para que o próprio pensar nos transforme em pensadores.** Isto é heideggeriano e bioniano: “pensamentos à procura de pensadores” (BION, 1988b).

O que pede por si mesmo para ser pensado, meditado? O “grave”. O que é o “grave”? Num primeiro momento HEIDEGGER ([1978]) coloca:

Nosso idioma denomina, por exemplo, ‘amigável’ aquilo que pertence à essência do amigo. De acordo com isto chamaremos, agora, o grave àquilo que é por si próprio o que há de ser ponderado e pensado. Todo o grave dá que pensar. Mas este dom o confere sempre e somente na medida em que o grave é já por si próprio aquilo que há de ser pensado. Daqui em diante

chamaremos àquilo que, por ter sido sempre e em primeiro lugar, continua sendo o que há de ser pensado: o gravíssimo. Que é o gravíssimo, e como se manifesta em nossa época grave? O gravíssimo é que ainda não pensamos ... (HEIDEGGER, [1978]).

O que Heidegger quer dizer com isso: que *ainda* não pensamos? Mas e os exegetas, os filósofos, os grandes pensadores? E os cientistas?

Como se situa a questão da exegese, no contexto de HEIDEGGER ([1978])? **Fazer exegese seria pensar?** Embora ele não faça uma referência explícita à exegese, creio poder dizer que não. Fazer exegese não seria pensar porque a exegese se constitui numa determinada forma de ler, estudar, onde apenas o raciocinar basta, onde, portanto, o indivíduo não precisa estar emocionalmente envolvido. Diz ele:

Mas tampouco o fato de que nos tenhamos dedicado intensamente e por espaço de longos anos às dissertações e aos escritos dos grandes pensadores, nos dá uma garantia de que nós mesmos estejamos pensando ou sequer dispostos a aprender a pensar. Pelo contrário: o ocuparmo-nos da filosofia é o que mais persistentemente pode levar-nos ao engano de que estejamos pensando, já que estamos 'filosofando' sem cessar (HEIDEGGER, [1978]).

Esta fala nos permite pensar tanto na exegese quanto no estudo da filosofia como atividades que não se incluem no âmbito do que para ele significa pensar. Na visão de HEIDEGGER ([1978]) o crescente interesse pela filosofia, pelo que seja a filosofia, não é garantia de que estejamos pensando.

Os filósofos são os pensadores; chamam-se assim, pela razão de que o pensar tem lugar propriamente na filosofia (HEIDEGGER, [1978]).

Mas o **interessar-se pela filosofia** não garante que estejamos pensando, em função da maneira como o homem atual entende o que seja interessar-se por alguma coisa. Diz HEIDEGGER ([1978]):

Inter-esse significa: estar envolvido, estar em meio a uma coisa e permanecer nela. Mas para o interesse de hoje só vale o interessante, que é aquilo que permite ser indiferente um instante depois, para ser suplantado por outra coisa que nos toca intimamente tão pouco como a anterior [negrito meu].

Vemos aqui um aspecto importante em relação ao que significa pensar. O pensar supõe um aprofundamento ... um “estar pessoalmente envolvido” e um meditar, um ponderar “carinhosamente” acerca daquilo com que nos dizemos interessados. Isto é heideggeriano e é também psicanalítico.

Creio que uma leitura psicanalítica, num recorte bion-kleiniano, destas considerações de Heidegger pode ser bastante rica, no sentido de buscarmos entender os desvios do pensar e do aprender a pensar, nos dias de hoje.

Por que o homem de hoje interessa-se superficial e passageiramente pelas coisas? Por que não se envolve pessoalmente com questões que lhe dizem respeito? O que, do ponto de vista dos processos psíquicos, conduz a isso? Quais as relações entre o estarmos pessoalmente envolvidos com o que nos interessa e o aprender, o aprender a pensar?

Estas questões irão sendo pensadas no desenvolvimento deste trabalho. Em caráter introdutório, cabe dizer que a possibilidade de cada indivíduo interessar-se pelas coisas está determinada, dentre outros fatores, pela maneira como ele aprendeu a “língua materna” e a “língua paterna”. Este aprendizado tem também conseqüências em relação aos processos de construção, de integração do “eu”. Em linhas gerais, podemos diferenciar duas direções que o desenvolvimento da identidade pode tomar: a direção de construção e desenvolvimento de um “falso-self” (WINNICOTT, 1982) ou a de um “verdadeiro-self”. Cada uma delas refere-se a diferentes condições de existência.

Outro ponto importante a ser considerado é que HEIDEGGER ([1978]) **diferencia a ciência do pensar**, afirmando que “a ciência não pensa.” Considera que embora possamos achar escandalosa essa afirmação, é importante que suportemos o que há de escandaloso e estranho no pensar, se estivermos dispostos a aprender a pensar. Ele deixa explícito que essa afirmação de que a ciência não pensa, não tem qualquer intenção pejorativa. HEIDEGGER ([1978]) diz, em outro ponto do texto que ... *as ciências em si são algo positivamente essencial. Sua essência entretanto, é de outra índole que a que se quer crer ainda hoje nas nossas universidades.* Creio que o que ele quer nos mostrar é que o âmbito

da ciência é diferente do âmbito do pensar. Na visão de Heidegger, o pensar, extrapola os paradigmas científicos. Neste ponto, creio eu, há outra aproximação entre sua visão e a de Bion para quem o pensar extrapola também as teorias psicanalíticas.

Diz HEIDEGGER ([1978]) que as ciências opinam acerca dos fenômenos que investigam e que elas são unilaterais. Sua uniteralidade não está, entretanto, na investigação, uma vez que procuram conhecer múltiplos ângulos do fenômeno. A uniteralidade consiste no fato de que não é próprio da ciência investigar-se a si própria enquanto essência. Isto é do âmbito do pensar. Diz ele:

A essência de seus âmbitos, a história, a arte, a poesia, a linguagem, a natureza, o homem, Deus, é inacessível às ciências. (...) A essência dos mencionados âmbitos é assunto do pensar. Enquanto as ciências como ciências não têm acesso a este assunto, há que se dizer que não pensam.

O pensar, segundo ele, sabe menos que a ciência. Creio que isto deve-se ao fato de que o pensar move-se no terreno do desconhecido, deparando-se a cada instante com o incognoscível.

Tentemos compreender melhor a afirmação de HEIDEGGER ([1978]): *o gravíssimo é que ainda não pensamos*. O que mais quer ele nos dizer com isso? Diz que estamos habituados a considerar “grave” uma doença, fatos que suscitem preocupação, aquilo que é incerto, ameaçador, tudo aquilo que em geral nos contraria. Ou seja, algo negativo.

Diz mais, que o grave quando relacionado a situações e fatos negativos, traz uma exploração do lado “baixo”, vil dos mesmos; e dá à afirmação de que “ainda não pensamos” um tom negativo. Entretanto, as palavras “ainda não” indicam que estamos encaminhados no pensar, o que constitui-se em algo valioso, sem qualquer tom negativo.

Escutemos melhor! A afirmação diz que o gravíssimo é que ainda não pensamos. A afirmação não diz que já não pensamos, nem diz simplesmente que não pensamos de maneira alguma. As palavras “ainda não”, ditas intencionalmente, indicam que já estamos a caminho, provavelmente desde há tempo muito longínquo, até o pensar, e não somente a caminho até o pensar como uma atitude que em algum tempo vindouro se terá de tomar, mas encaminhados no pensar, no caminho do pensar (HEIDEGGER, [1978]) [negritos meus].

Podemos depreender desta fala de Heidegger a presença de um conflito: “já” e “ainda não”. “Já” estamos a caminho, mas “ainda não chegamos”, e nunca vamos chegar. Por isso Heidegger diz que ficamos na ante-sala do pensar”. Ficando no “já”, ficamos no âmbito do conhecimento e acreditamos que já chegamos.

Tais certezas, no contexto de Bion, são consideradas certezas psicóticas, as quais ocupam o lugar do que deveria ser pensado. A propósito, a última palavra no livro do BION (1989) “Memória do Futuro” é “ainda não”.

Ao passar do “já” para o “ainda não” há um salto, um salto qualitativo que vai enfatizar o “não”.

Indo mais além, diz HEIDEGGER ([1978]):

... o fato que ainda não pensamos não se deve de nenhuma maneira somente ao fato de que o homem não se dirige ainda em grau suficiente ao que por gravitação própria exige ser pensado, porque em sua essência permanece sendo o que há de ser pensado. Antes de tudo, o fato de que ainda não pensamos é devido a que isso mesmo que há de ser pensado, por sua parte, está voltando as costas ao homem e se as voltou já faz muito tempo [negrito meu].

Voltar as costas ao homem significa estar sempre a frente, o que é próprio do pensar. Ele vai na frente, abrindo caminho, e nós vamos à sua procura. Portanto, faz parte da essência do pensar o fato de que sempre há mais a ser pensado ... Creio ser esta a razão de HEIDEGGER ([1978]) dizer que cada pensador pensa somente um único pensamento, o pensamento do eterno “retorno do Mesmo”. O “Mesmo” é este pensamento que está sempre chamando, porque é inesgotável, é “uma grande intuição”, que está sempre convidando a pensar. “Pensamentos à procura de pensadores” (BION, 1988b). Um grande pensamento está sempre mobilizando o pensador e os pensadores. Esta é uma visão heideggeriana e também bioniana.

Estas idéias me sugerem uma imagem, que pode ser compreendida como uma metáfora: olhemos a imagem do analista em sua poltrona, atrás do paciente no divã. Ela pode ser compreendida como uma metáfora do que ocorre no pensar psicanalítico. A postura física expressando também uma atitude de pensar: o analista vai atrás do paciente, da verdade da dupla no momento do encontro. O paciente dá o caminho e o analista vai atrás deste caminho, pensando com ele ...

Aprofundando mais estas idéias, diz HEIDEGGER ([1978]):

*O que dá o que pensar volta as costas ao homem. Se lhe subtrai.
(...) O que se subtrai nega sua chegada. Mas, o subtrair-se não é
um nada, a subtração é acontecimento [negritos meus].*

Quero aqui chamar a atenção para dois aspectos:

“O que se subtrai nega a sua chegada”. Aqui se evidencia, novamente, a **diferença entre pensar e conhecer**. O conhecer chega, conhecemos algo: cògnito; enquanto o pensar nega a chegada, porque no pensar há sempre uma incògnita, uma questão, algo a ser procurado, em relação ao qual vamos atrás, pensando.

A **Verdade**, que é também **Desejo**, que é também o sentido do nosso ser se subtrai, fazendo-nos ir atrás dela, à sua procura, como um quaesitum, uma questão. E aqui, a meu ver há algo muito importante a ser considerado quanto ao tipo de processo ensino-aprendizagem em sua relação com a saúde mental. Ou seja, nós podemos procurar esta verdade de múltiplas maneiras, e a maneira que adotamos tem estreitas relações com o processo ensino-aprendizagem, com o como concebemos e colocamos em prática o aprender. Se, para nós, aprender for sinônimo de conhecer, e o pensar se circunscrever ao âmbito das funções de consciência, muito provavelmente estaremos em busca de respostas fixas, de definições. Esta postura determinará, em parte, as características de nossas relações com a vida. Mas, se aprender significar pensar o desconhecido, aquilo que se subtrai, nossa condição de caminhantes será diferente, bastante diferente. Heidegger pondera sobre isto quando diz que: “**A subtração é acontecimento**”. O que significa isto? Que a chegada não significa o “já”, pois tem subtração e a subtração é questão. O que significa “questão”? É o quaesitum, procurado. O subtraído é o procurado, é aquilo que buscamos. Por isso o subtraído diz respeito ao desejo. Diz HEIDEGGER ([1978]):

*Ao entrar dentro da esfera de atração do subtrair-se, estamos já -
se bem que de maneira muito diferente da das aves migratórias - a
caminho para o que nos atrai; então **nossa essência já está
caracterizada por esse ‘a caminho de ...’** Estando a caminho do
que se subtrai, **nós mesmos estamos assinalando aquilo que se
subtrai** [negritos meus].*

Penso que Heidegger quer dizer, aqui, que estamos **no caminho** do próprio desejo, em busca do objeto do desejo. Lacan nos diz que o objeto do desejo, o falo, é inatingível. E é simbólico. Portanto, é na direção dele que nós vamos sempre. Assim, ao irmos em sua direção vamos-nos-transformando-continuamente-em-nós-mesmos.

Aquilo que merece ser pensado dá as costas ao homem, está sempre à nossa frente. E Heidegger diz mais: que isto que se subtrai à nossa apreensão pode tocar o homem *mais essencialmente e absorver-lhe mais que todo o presente que lhe toca e a ele se refere*. E ainda mais:

... ser tocado pelo real pode precisamente impermeabilizar o homem contra o que o toca, e o toca da maneira sem dúvida enigmática de escapar-lhe subtraindo-se (HEIDEGGER, [1978]).

Com um olhar de inspiração psicanalítica, isto me faz pensar que o pragmatismo pode nos impermeabilizar em relação a pensar o que merece ser pensado, e me faz lembrar de que o concreto, a apreensão apenas sensorial nos aprisiona. Isto estabelece outra aproximação entre Heidegger, Melanie Klein e Bion. Se ficamos no real, no concreto, não simbolizamos. Aquilo que não pode ser simbolizado é, numa vertente bion-kleiniana, conforme eu já disse, o psicotizado, algo com sentido único e absoluto. Ao contrário, a capacidade de simbolizar, de pensar outros sentidos, para além do “real”, nos introduz num “universo em expansão”, tanto em relação à realidade interna quanto à externa. E este pensar “aberto” possibilita que nos transformemos na medida em que vamos percorrendo nossos caminhos, tal como Ulisses na sua Odisséia.

A falta é que nos põe a caminho, e neste contexto destaca-se não a falta do que passou, mas a falta em função do Desejo, de realização do Desejo.

Uma vez que estamos interessados em ponderar as relações entre o pensar, o aprender a pensar e a saúde mental, é interessante perguntarmo-nos: “O que pode acontecer quando a pessoa não se coloca, então, na esfera de atração deste subtrair-se?” “Quando não se coloca “a caminho de ...”? Cada autor nos oferecerá elementos para irmos ponderando estas questões. HEIDEGGER ([1978]) nos diz:

*Enquanto **está**, pois, neste caminho, o homem assinala [designa] na sua qualidade de caminhante o que se subtrai. Como o que assinala nesta direção, o homem é o que assinala. Mas o homem não é aqui, em primeiro termo homem, depois, além disso e ocasionalmente alguém que assinala, e sim que atraído pelo que lhe subtrai, a caminho do mesmo, e portanto, assinalando para a subtração, o homem é primogenitamente homem. Sua essência consiste em ser um alguém que assinala. O que é por si próprio, segundo sua essência, algo que assinala, o chamamos um signo. Mas porque este signo assinala para o que se subtrai, não assinala tanto o que ali se sub-trai, quanto o mesmo subtrair-se, ou seja, que o signo fica sem interpretação [grifos meus].*

Citando Hölderlin, HEIDEGGER ([1978]) complementa: “Um signo somos, **indecifrado**”. E acrescenta: *Não dá bastante que pensar o fato de que somos um signo, e este indecifrado?* Nunca saberemos completamente quem somos, nunca alcançaremos este objeto simbólico do desejo, mas ao caminhar buscando-o, nós-vamos-nos-tornando-continuamente-nós-mesmos, atualizando partes de nossa “verdade”. Continuamente, nunca completamente. “O homem é o que assinala.” Ser limitado, relativo, mas com possibilidades de contínuo crescimento, de contínuas transformações ... Pensar é pensar o desconhecido e pensar o desconhecido nos transforma, nos esculpe, continuamente ...

Estas idéias de Heidegger aproximam-se das idéias de Bion, no âmbito do que REZENDE (1993) denominou de modelo místico-religioso, onde numa analogia com a idéia de Deus - a quem nunca conheceremos completamente -, Bion considera que nunca atingiremos completamente o conhecimento de nosso inconsciente, de nossa mente, nossa Verdade. Desejo-Verdade. Também para Bion, o ser humano “é” na medida em que caminha em direção ao desconhecido, ao seu próprio desconhecido, e por mais que caminhe em sua direção, - que ele chama por “O” -, haverá sempre o desconhecido.

Ampliando mais o significado do “grave” de nossa época, que merece ser pensado, diz HEIDEGGER ([1978]):

*Verdade é que nossa afirmação denomina grave o tempo atual. Com esta palavra queremos designar, sem qualquer comentário pejorativo, o que nos dá que pensar, a saber, o que quer ser pensado. O grave assim entendido, não deve ser de maneira alguma algo que causa preocupação, nem algo perturbador; porque **também o grato, o belo e ainda o misterioso e o bondoso***

dão o que pensar. Talvez estas coisas que acabamos de nomear sejam mais ponderáveis que todo o demais que com bastante pouca gravidade costumamos denominar “o grave”. Aquilo que nomeamos antes nos dá que pensar contanto que não rechacemos o dom, tomando o grato, o belo e o bondoso unicamente por algo que fica reservado ao sentimento e à vivência e que deve manter-se fora do imprevisto que é pensar [negritos meus].

Aqui Heidegger chama-nos a atenção para uma atitude frente ao grato, ao belo, ao misterioso, ao bondoso; uma atitude no sentido de considerá-los elementos que merecem ser pensados.

Podemos ir além com KLEIN (1974), no que se refere particularmente à gratidão e à bondade. Como veremos em capítulo posterior, a identificação com bons objetos internos dá ao indivíduo a crença em sua própria bondade e, junto com a gratidão, é elemento fundante da capacidade de simbolizar e pensar. A identificação com bons objetos, por sua vez, depende em parte de aspectos constitucionais da personalidade do sujeito e em parte das suas relações afetivas. A partir disto, posso dizer que esta atitude de não rechaçar o dom, pensando no grato, no belo, no misterioso e no bondoso, depende, em certa medida das condições de nosso funcionamento mental.

Quanto ao belo, há uma aproximação entre HEIDEGGER ([1978]) e KLEIN (1981), uma vez que a beleza em Heidegger aproxima-se do sentido de simbolização, conforme já vimos anteriormente.

Continua HEIDEGGER ([1978]):

O gravíssimo, precisamente se é o mais sublime, não exclui necessariamente que seja ao mesmo tempo o mais perigoso. Ou acredita-se por acaso que um ser humano possa fazer frente, sem perigo, à essência do verdadeiro, à essência do belo, à essência do misterioso, ainda que fosse em medida insignificante?

Esta última frase diz sobre algo com que nos deparamos na clínica. No processo psicanalítico, o deparar-se com as próprias verdades é por vezes angustiante, por outras assustador. A esse respeito, BION (1991c) nos fala do conceito de mudança catastrófica, que se dá no momento em que as evidências nos mostram a necessidade de passarmos das teorias que temos a nosso respeito - geralmente infantis ou distorcidas - para outras de nível

mais maduro. REZENDE (1993) ao diferenciar os níveis de simbolização presentes nas idéias de Bion refere-se a esta passagem no nível que parte das teorias à experiência vivenciada.

O deparar-se com o belo também é sentido como perigoso, porque disto decorre uma necessidade de mudança. Isto me faz lembrar de uma das crônicas de ALVES (1996) onde ele fala acerca de uma mulher que procura o analista pensando estar louca, porque da noite para o dia passou a perceber tudo mais bonito, mais encantador, a começar por uma cebola. Ora, esta nova visão, esta descoberta da beleza nas coisas mais simples, que há tanto tempo estavam ali e ela não percebia implicaria em que o ritmo dado à sua vida seria outro. Num primeiro momento, percepções desta natureza podem ser assustadoras.

O misterioso nos assusta exatamente porque não o conhecemos. BION (1973) nos fala do medo diante do desconhecido, do “não sei”. Creio que FREUD (1976c) já se referia a isso ao falar da angústia do ser humano frente a situação de desamparo. Mas penso que há algo de kleiniano aí, também. Talvez possamos dizer bion-kleinianamente que o misterioso nos assusta porque diante do “não” (não-seio, não sei-o, não sei-O), no lugar do vazio colocamos maus objetos (seio-mau, fantasias persecutórias). Ou seja, diante do misterioso podemos ficar esquizo-paranóides e, se aí permanecermos, nos paralisamos. Por outro lado, se nos arriscarmos a ir adiante, ficamos “depressivos”, nos dando, então, conta de nossos limites, do esforço necessário à construção ... Só que aí temos o caminho aberto à simbolização, à integração.

Ainda falando acerca do gravíssimo que é pensar, HEIDEGGER ([1978]) dá corpo a uma idéia, que é também kleiniana e bioniana. Diz ele:

Assim, pois o gravíssimo poderia ser algo sublime, talvez o mais sublime que há para o homem, sempre e quando o homem siga sendo aquele ser que é enquanto pensa, quer dizer, que é tocado pelo pensado, por apoiar sua essência na recordação (HEIDEGGER, [1978]) [negritos meus].

“SER É PENSAR”. Isto tem um sentido profundo, demarcando, dentre outras coisas, a grande diferença entre pensar e raciocinar. Ser é pensar na medida em que este pensar baseia-se nos fundamentos do ser humano. Ser é pensar, na medida em que pensar é uma ação que nos desenvolve. Assim como o pensar consiste num movimento que inclui o

“já” e o “ainda não”, o “ser” implica num processo, onde há dois momentos: o “aqui-agora” e o “ainda-não”. Ou seja, num processo onde se presentificam o “ser” e o “não ser”, que pode também ser compreendido como “ser” e “vir-a-ser-continuamente-eu-mesmo”. O pensar e o ser desenvolvendo-se “*pari passu*”. Esta é uma idéia que se aproxima da idéia de capacidade de simbolização para KLEIN (1981): “Da importância da formação de símbolos para o desenvolvimento do ego”.

Uma aproximação se dá entre Heidegger e Bion, uma vez que este considera que nós vamos nos tornando cada vez mais nós mesmos na medida em que nos colocamos no caminho de pensar a essência, que é nossa experiência da verdade como “uma experiência emocional compartilhada”, e na disposição de pensar o que ainda não sabemos, considerando que o saber é sempre relativo.

Concluindo, tanto para Heidegger quanto para Klein e Bion, o pensar é uma atividade intimamente relacionada com o “ser”, nos seus dois momentos / movimentos: de “estar-sendo” e de “vir-a-ser”.

Outro aspecto a ser considerado no contexto do “aprender a pensar” diz respeito à maneira como HEIDEGGER ([1978]) fala acerca do mito. Diz ele:

Mito significa: a palavra que pronuncia. Pronunciar é, para o grego: manifestar, fazer aparecer, ou seja, o aparecer e o que é mediante seu aparecer, sua epifania (...) O mito é a fala que toca antes de tudo e em seus fundamentos a todo ser humano; é o que faz pensar no que aparece e no que é [negritos meus].

Aqui Heidegger nos convida a pensar as relações entre mito e pensamento.

O mito faz pensar, na medida em que se ocupa de pensar o que merece ser pensado. Sabemos que os mitos tem sido criados e utilizados pelo homem, através dos tempos, como tentativa de dizer tudo aquilo que lhe diz respeito mas que não pode ser dito; que ele não compreende e não consegue dizer de outra forma. O mito trata, portanto, do inefável.

Esta idéia nos remete a pensar a questão do racionalismo da aprendizagem, ou seja, a pensar naquelas situações onde se busca dar como objeto de aprendizagem tudo aquilo que pode ser racionalizado, esgotado, do qual pode se dizer a última palavra. Ao falar do mito, Heidegger, numa aproximação com BION (2000), sugere que a aprendizagem é

também a aprendizagem do negativo. Aprendemos com a capacidade negativa: com a possibilidade de pensar o que não sabemos.

Seria o mito uma forma de pensamento? Segundo HEIDEGGER ([1978]), **Mito e logos** tinham, para os primeiros pensadores gregos, o mesmo significado.

Mito e logos se separam e se opõem logo ali onde nem o mito nem o logos podem manter-se em seu ser original. Isto já teve lugar em Platão. Se a história e a filosofia opinam que o mito tenha sido destruído pelo logos, isto se deve a um prejuízo que se tem herdado do racionalismo moderno e ao qual serve de base o platonismo. O religioso nunca é destruído pela lógica, coisa que sucede sempre e somente por subtrair-se o deus (HEIDEGGER, [1978]) [negrito meu].

O mito é, portanto, um pensar primitivo, que decorre da tentativa do homem aplacar um pouco a angustia do seu não saber a si mesmo, as suas origens, ao seu viver.

Nossas experiências clínicas com nossos pacientes e também em nossas próprias análises nos mostram continuamente a presença e a força dos mitos no viver humano. O mais conhecido deles é o mito de Édipo, o qual FREUD (1972c) mostra estar presente em nossa vida mental e relacional, enquanto um fator estruturante do psiquismo. HEIDEGGER ([1978]), conforme vimos anteriormente, serve-se do mito de Mnemosine, a Memória, para nos ajudar a resgatar o sentido desta última e de sua relação com o pensar.

Quero ainda chamar a atenção do leitor para a afirmação: o mito é **uma forma de pensamento**, uma vez que, como já disse, nas concepções correntes em nossa cultura, equivocadamente equaciona-se o pensar à lógica da razão, o que restringe seu significado. Ora, no âmbito do funcionamento psíquico, e por extensão no âmbito da saúde mental nós nos deparamos também com a des-razão, o inconsciente, o sonho ... Outras formas de pensamento, considerados e pensados pela Psicanálise.

BION (1973) diz que o mito é como o sonho da humanidade. Ele afirma que os elementos e os objetos psicanalíticos se estendem ao domínio dos sentidos, dos mitos, das paixões e das teorias psicanalíticas. *Reunidos sob um vértice, o vértice de O* (REZENDE, 1995).

Vimos, até aqui, que na ótica de Heidegger “aprender a pensar” supõe uma postura interrogante e uma postura ponderativa. Significa estarmos atentos: ao meditar, a pensar o

que merece ser pensado (nossa essência, nossos fundamentos) e ao que há de ser pensado (que “ainda não pensamos”, mas “já” nos encontramos no caminho do pensar), a considerar e a suportar o fato de que a verdade nos dá as costas, que o pensar supõe subtração, e que por isso nunca chegaremos a um ponto final neste caminho. “Aprender a pensar” supõe também que possamos ponderar acerca do grato, do belo, do bondoso e do misterioso.

Além de tudo isto HEIDEGGER ([1978]) diz:

Aprender significa: ajustar nosso operar e não-operar ao que se nos afigura em cada caso como essencial. Para poder realizar tal correspondência é mister que nos ponhamos a caminho. Sobretudo, aprendendo a pensar, não devemos, durante o percurso pelo caminho escolhido, passar por cima das coisas enganando-nos com precipitação acerca dos problemas prementes; mas devemos encarar as questões que vão orientadas em busca daquilo que não se deixa achar por nenhuma invenção. Sobretudo os homens de hoje só podemos aprender se sempre e ao mesmo tempo esquecemos. Aplicando isto ao caso de que nos ocupamos: somente podemos aprender a pensar, se esquecemos a fundo o que até agora conhecíamos por essência do pensar. Mas para isto se requer que sigamos conhecendo-o [negritos meus].

Muitos pontos importantes de serem “meditados” encontram-se neste trecho.

Heidegger retoma a idéia de que para aprendermos a pensar é necessário que nos coloquemos em sintonia com o que seja essencial. E, em aproximação com Bion, retoma a idéia de que o aprender a pensar só é possível a partir da experiência vivenciada. Não é estudando, refletindo sobre o pensar, que aprenderemos a pensar. **Aprendemos a pensar, pensando, pondo-nos a caminho.**

Mas qual seria este caminho? Já temos algumas indicações neste trecho.

Retomemos:

a) aprendendo a pensar não podemos nos deixar levar enganosa e precipitadamente por questões que pareçam-nos prementes, *e sim devemos encarar as questões que vão orientadas em busca daquilo que não se deixa encontrar por nenhuma invenção.* O que Heidegger estaria nos dizendo aqui? Novamente, que para aprender a pensar é preciso estarmos colocados no âmbito do pensar, o que dentre outras coisas significa pensarmos o que pede para ser pensado, sobre o qual sempre há mais e mais coisas a serem pensadas ...

b) E diz mais: que **para aprender é necessário esquecer**. ... *somente podemos aprender a pensar se esquecemos a fundo o que até agora conhecíamos por essência do pensar*. Qual era a essência do pensar que conhecíamos até então? A lógica; uma visão influenciada pelo Iluminismo, equacionando o pensar às funções de consciência, particularmente o raciocínio. Isto é preciso esquecer.

Penso que não devemos tomar aqui o esquecer no sentido de desconsiderar, abandonar, pois a lógica é um elemento importante do pensar, importante para a saúde mental, conforme eu disse no capítulo I. A meu ver, esquecer, neste contexto é esquecer um uso reducionista, absolutista da lógica.

FREUD (1974e), numa aproximação com Heidegger, nos fala da importância da atenção flutuante no trabalho do psicanalista, que implica em certa medida em esquecimento, assim como o associar-livremente do paciente. Nesta mesma direção, BION (1973) nos vai falar da importância do analista estar “sem memória e sem desejo” ao escutar seu paciente e pensar com ele os sentidos do que traz. O que significa “estar sem memória e sem desejo?” Significa que estas coisas não se anteponham ao pensar, empanando-o. Para aprender a pensar psicanaliticamente, tanto o analista (ou o psicoterapeuta) quanto o paciente precisam esquecer. O analista (como o psicoterapeuta) precisa esquecer-se das teorias e das informações do paciente armazenada em sua memória. O paciente precisa esquecer-se também de suas teorias do que já sabe a seu respeito para aprender a pensar-se. Esquecer-se de tudo aquilo que o esconde, encobre, aliena-o de si mesmo. Esquecer para lembrar-se ... dos fundamentos ...

Fernando Pessoa define poeticamente o processo analítico na vivência do paciente, ao dizer:

*Procuró despir-me do que aprendi/ Procuró esquecer-me do modo
de lembrar que me ensinaram,/ E raspar a tinta com que pintaram
os sentidos,/ Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,/
Desembrulhar-me e ser eu ... (PESSOA, 1980).*

Isto é aprendizagem e é também liberdade de pensamento.

HEIDEGGER ([1978]) nos diz, ainda, que para aprender a pensar precisamos percorrer, vivenciar um longo caminho e que os passos que dermos nos conduzirão à ante-

sala do pensar, e nos levarão ... *até lugares que é necessário cruzar para chegar onde não fica outro recurso a não ser o salto. Só ele nos coloca no lugar do pensar* [negrito meu].

O salto é, pois, uma mudança de vértice, uma mudança de nível. E essa mudança de nível que ocorre com o salto não implica apenas em que chegamos a um lugar diferente, mas há com ele uma mudança de qualidade; o salto é qualitativo. **No contexto de Heidegger, o salto consiste em passar do lógico para o ontológico.** Nessa passagem introduz-se o “não sei”, e passamos então do conhecido para o desconhecido, o que, conforme sabemos, implica na possibilidade de considerarmos que há sempre mais e mais coisas ... que eu não sei ..., mas que podem ser pensadas.

O que fez Freud ao introduzir a noção de inconsciente nos processos mentais? Freud deu um salto, fez um corte epistemológico e nos colocou em outro vértice do pensar. Portanto, para pensar psicanaliticamente nós precisamos dar um salto.

Podemos também pensar em salto quando KLEIN (1981) nos fala acerca da capacidade de formação de símbolos, pois ao simbolizar, ao pensar simbolicamente, nós fazemos uma mudança de vértice e de nível.

BION (1973) dá um salto quando pensa acerca da “capacidade negativa”, enquanto uma característica do pensar, e dá outro salto quando nos mostra a importância da cesura, particularmente da cesura edipiana enquanto condição para um pensar adulto. No âmbito da técnica psicanalítica, penso que dá, também um salto, ao passar do modelo médico para o modelo psicanalítico.

Mais adiante HEIDEGGER ([1978]) vai ampliar a noção de salto, ao falar sobre o ódio e a vingança como impedidores do salto. Isto significa que para aprender a pensar é preciso “passar por cima” do ódio e da vingança.

Retomemos, aqui, a idéia de vínculo que nos traz Melanie Klein. Na psicanálise kleiniana a idéia de vínculo é importante. O vínculo supõe que conserva-se algo com amor e com gratidão, o que se constitui numa forma positiva de conservar. Isto tem consequências em termos da integração emocional e da possibilidade de pensar.

O ódio e a vingança também se constituem em formas de conservar. Podemos guardar com ódio e alimentar o desejo de vingança por alguém. Só que esta é uma forma negativa de conservar, que segundo HEIDEGGER ([1978]), impede, como já disse, de dar o salto em direção ao pensar. Por que?

Creio que Melanie Klein pode nos ajudar a compreender, em termos psicodinâmicos, o porquê disto. Ao guardar ódio, nós conservamos dentro de nós um objeto mau, persecutório, que perturba, impedindo assim, a integração emocional e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensar. Por outro lado, guardar com amor supõe manter o vínculo amoroso, manter a gratidão, o que favorece a integração emocional e se constitui no salto para o pensar.

O salto consiste em guardar com amor, o que supõe gratidão e recordação. É isto que se coloca na questão do testamento. Testamento é herança. Ao recebê-lo nós o guardamos, e assim, tornamo-nos testemunhas dele. Isso é aprender. Aprender é ser testemunha do testamento. Nós aprendemos a ser testemunhas da cultura, da história da humanidade. Aprendemos também a ser testemunhas do que recebemos como herança em nosso próprio “ser”.

Estas idéias me fazem pensar, também, que a capacidade de amar e a capacidade de pensar originam-se de uma dada dinâmica psíquica, onde prevalece a manutenção do vínculo amoroso, o qual aproxima o “pensar e o ser”.

HEIDEGGER ([1978]) diz, também, que o fato do salto levar-nos a um lugar onde tudo é diferente causa-nos estranheza e desconcerto. O salto nos põe em contato com a novidade.

*O assunto do pensar não é nunca outra coisa senão esta: desconcertante, e tanto mais desconcertante quanto mais **livres de pré-juízos** estejamos ao sair ao seu encontro. Para isto se requer a **predisposição de escutar** que nos permite saltar os cercos das opiniões habituais para chegar ao campo livre (HEIDEGGER, [1978]).*

Para aprender a pensar é preciso saber ouvir, estar livre para ouvir... ALVES (1996), falando acerca do amor, diz:

É preciso saber ouvir. Acolher. Deixar que o outro entre dentro da gente. Ouvir em silêncio. Sem expulsá-lo por meio de argumentos e contra-razões. Nada mais fatal contra o amor que a resposta rápida. Alfange que decapita.

Nada mais fatal também contra o pensar. Escutar é estarmos abertos às novas idéias, ouvi-las, deixá-las entrar, para então, aceitá-las ou rejeitá-las. Escutar é escutar o outro, é poder aceitar o diferente.

Os pré-juízos não nos deixam livres para escutar, conseqüentemente também para pensar. Assim também, os preconceitos. E assim também nossas teorias. Se, por exemplo, ao ouvir um paciente, ficamos buscando enquadrar o que ele diz dentro das teorias que conhecemos, não estamos, com esta atitude, livres para pensar. Vamos, apenas, encaixar o que ele diz dentro do que já conhecemos. O tornar-se psicanalista implica em que estejamos pensando o que não sabemos, o que significa que possamos passar das nossas teorias já dadas, estabelecidas, para o vértice de “O”. Saber escutar é acolher. Daí decorre então uma relação copulativa, de onde novas percepções e idéias podem nascer.

Escutar também supõe estar numa atitude diversa da polêmica, pois esta consiste num falar defensivo, onde nada de novo é pensado, uma vez que o que se busca é apenas defender as idéias que já existem.

Diz HEIDEGGER ([1978]):

Toda classe de polêmica desencontra desde o princípio a atitude do pensar. O papel de um opositor não é o papel do pensar, pois o pensar pensa somente seguindo o rastro de algo que fala a favor de uma coisa. Todo falar defensivo tem aqui um só sentido: o de proteger o objetivo.

À luz da Psicanálise a polêmica pode ser compreendida enquanto uma atitude de medir forças, como uma relação de competição, onde ambos os lados querem ganhar. O que se dá é uma cisão esquizofrênica e não um vínculo “copulativo”, do qual é possível os pensamentos nascerem.

Numa polêmica, os opositores são dogmáticos. Todo dogmático deseja impor seu ponto de vista, sem pensar nem permitir que o outro pense, pois o pensar para ele é muito perigoso. A postura dogmática é utilizada - como nos mostra BION (1988i) - para impedir que algum conteúdo emocional surja, seja sentido, percebido e pensado. Neste sentido o dogmatismo tem em si um cunho patológico.

Quem polemiza coloca-se na condição de quem já sabe e, assim, não se abre para aprender. Seu pensamento está aprisionado e assim permanece.

Escutar significa, também, voltarmos nossa atenção para nosso mundo interior, espaço dos sentimentos, das paixões, das percepções, das intuições, que consistem em sinais a nos indicar caminhos. Escutar, portanto, significa abrir espaço para o que nos chega de fora e de dentro.

HEIDEGGER ([1978]) vai trabalhar a importância do vínculo no âmbito do pensar e do aprender a pensar de forma poética. Diz ele:

Aprender significa ajustar nosso operar e não-operar ao que em cada caso se nos atribui como essencial. Segundo seja a índole do essencial, segundo o âmbito de onde provenha sua atribuição, será distinta a correspondência e, com isto, a classe da aprendizagem requerida.

*Um aprendiz de carpintaria, por exemplo, alguém que aprende a fabricar armários e objetos similares, exercita aprendendo não somente a habilidade no uso das ferramentas. Tampouco se limita a familiarizar-se com as formas usuais dos objetos que tem que confeccionar. Se é que chegue a ser um autêntico carpinteiro saberá, sobretudo, corresponder às diversas classes de madeira e às formas possíveis que encerra, ainda latentes (...) **Esta relação com a madeira imprime seu selo em todo o ofício.** Sem esta relação ele fica estancado em um ativismo inútil. Sua ocupação se determinará então unicamente pelo negócio. **Todo ofício, toda atividade humana está sempre exposta a este perigo.** A poesia se excetua tão pouco dele como o **pensar** [negritos meus].*

A relação com a madeira é o vínculo, a capacidade de escutar e de acolher, a comunicação autêntica que possibilita trocas fundantes.

O ofício de pensar? Caberia ele apenas àqueles que por profissão se chamam “os pensadores”? Creio que com a ajuda de Heidegger já podemos dizer que, uma vez que pensar é ser, a todos nós seres humanos cabe colocarmo-nos a caminho de pensar... Colocarmo-nos no ofício de aprender a pensar, que para HEIDEGGER ([1978]) é, também, um ofício manual, um ofício das mãos. Diz ele:

Tratamos aqui de aprender a pensar. Talvez o pensar não seja coisa diferente da construção de um armário. De todo modo é uma obra manual. Aquilo a que a mão se refere é algo muito singular. (HEIDEGGER, [1978])

O que Heidegger quer dizer aqui com “obra manual”? Em primeiro lugar, que o pensar é uma ação, uma ação que implica em transformações. Além disto, HEIDEGGER ([1978]) vai nos dizer, novamente, que pensar é ponderar. Lembram-se de que no início deste capítulo eu observei que ele, a partir de seu texto, introduz o leitor no âmbito do ponderativo? Pois bem, num dado momento, ele coloca:

Cada movimento da mão em cada uma das suas obras se mantém, se gesta no elemento do pensar. Toda obra da mão se baseia no pensar. Por isso o pensar mesmo é o mais simples e o mais difícil ofício da mão do homem ... (HEIDEGGER, [1978]).

Assim Heidegger passou de uma concepção teórica para uma concepção ponderativa do pensar. A palavra “teoria”, em grego, vem do verbo oráo, que significa olhar. Por isso, durante muito tempo acreditou-se que pensar era olhar, ficar olhando. Com Heidegger amplia-se, pois, a concepção do pensar, na medida em que faz esta passagem de uma concepção teórica para uma concepção ponderativa, e mais do que isso, na medida em que pensar significa também “por a mão na massa”, fazer, transformar. *O pensar guia e suporta cada gesto da mão. Su-portar significa literalmente: conduzir* (HEIDEGGER, [1978]). Assim, nós pensamos com as mãos, alterando a estrutura das coisas, e neste sentido, pensar é também modificar a natureza, é fazer cultura.

Estas idéias de Heidegger são próximas às idéias de FREIRE (1991), no sentido de que o pensar inclui o fazer, o pensar pede ação. Para FREIRE (1991) as transformações humanizadoras do homem originam-se neste pensar. Em “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1991) ele enfoca com maior ênfase a importância dos indivíduos pensarem sua realidade sócio-político-cultural, embora não deixe de realçar a importância da consideração da subjetividade para que as verdadeiras transformações ocorram.

Pensar nossa realidade mais subjetiva (o que sentimos, o que sonhamos, como funcionamos emocional e intelectualmente é também “por a mão na massa”, transformar). Descobrimos, dessa forma, sentidos relativos a nós mesmos, ao humano, à vida e ao viver. Estas descobertas nos transformam, e conseqüentemente transformam nossas ações. É isto também o que ocorre na clínica, com o material trazido pelo paciente. O terapeuta o transforma ao dar-lhe outros e novos sentidos, e aquilo, então, pode transformar o paciente.

E aqui há que se considerar também o aspecto da relação vivenciada entre os dois - que é também um “fazer” / pensar que possibilita transformações, em ambos.

Eu dizia, na introdução deste trabalho, que há um pensar aprisionado que empobrece, infantiliza e adoece o indivíduo; e há um pensar livre, autônomo, que favorece o seu desenvolvimento em direção a vir-a-ser cada vez mais ele próprio. Disse também que cada uma dessas possibilidades de existência está relacionada com o como aprendemos a pensar. Penso que esta idéia é de certa forma corroborada pela visão de Heidegger sobre o pensar, uma vez que para ele a extensão e profundidade de nosso agir - por consequência de nosso “existir” - tem a ver com o “como” pensamos.

HEIDEGGER ([1978]) critica o “ativismo” que encontramos com frequência em nossos dias, motivado pelo que ele chama a essência da técnica. Diz ele: ... *a vontade de agir e operar, sufocou o pensar.*

Heidegger pensa esta questão sob o vértice filosófico cultural, oferecendo um material rico e profundo a ser pensado. Entretanto, em função do foco deste estudo estar circunscrito mais ao âmbito do desenvolvimento psíquico dos seres humanos, decidi não entrar naquelas considerações filosófico-culturais, sem com isso, reafirmo, deixar de considerá-las de grande riqueza e importância para o tema do pensar e do aprender a pensar. Com a ajuda da psicanálise, poderemos pensar o que leva uma pessoa a agir sem pensar.

Para HEIDEGGER ([1978]) a aprendizagem, assim como o pensar, é ativa, é um caminho que se percorre. Ele fala em **transcurso da aprendizagem em contraposição à idéia de aprender por meio da aprendizagem** (como uma aprendizagem que ocorre de dentro para fora do indivíduo). A verdadeira aprendizagem é algo vivenciado e percebido enquanto tal; desta forma um caminho, um meio possibilitador de transformações naqueles que estão envolvidos neste processo, tanto aprendendo quanto ensinando.

Estas idéias estão também presentes em FREIRE (1991) e na Psicanálise.

2.3 O Que é Ensinar?

Qual é o essencial, ou seja, aquilo que imprime o selo, do ofício?

- a) Dos pais, na sua função “educadora” com os filhos?
- b) Do professor que se ocupe com a formação de profissionais na área de saúde mental?
- c) Do psicanalista e do psicoterapeuta de orientação psicanalítica?

Uma vez que viemos falando da íntima relação entre aprender a pensar e a “ser”, ocupo-me das questões acima, particularmente no contexto do “aprender e ensinar a pensar e a ser”. São estas questões que permeiam todo este trabalho. HEIDEGGER ([1978]) nos oferece alguns importantes subsídios filosóficos para pensá-las.

Em primeiro lugar quero destacar o fato de que ele explicita a **importância de que haja aquele-que-ensina**:

Mas, ao que um aprendiz de carpinteiro chegue ou não, durante sua aprendizagem, a corresponder à madeira, isto depende evidentemente de se há quem o ensine ao aprendiz (HEIDEGGER, [1978]).

HEIDEGGER ([1978]) diz apenas isto e parte para outras considerações acerca do ofício de quem ensina. Assim, nos coloca uma questão, nos convida a pensar. Por que, para que ocorra uma verdadeira aprendizagem, é preciso que haja quem ensine? Há situações, nós o sabemos, em que as pessoas aprendem sozinhas. Nós também temos levantado o tema de um aprender a pensar que autonomiza, independentiza, e a pessoa vai, assim, aprendendo a pensar por si mesma.

Estaria Heidegger querendo dizer que é preciso que haja quem transmita ao aprendiz de carpinteiro conhecimentos técnicos que possibilitem que ele desenvolva uma verdadeira relação com a madeira? Creio que não, pois embora a aquisição de conhecimentos seja necessária para instrumentalizar o aprendiz, ela não é suficiente para que ele desenvolva a capacidade de estabelecer uma verdadeira relação com a madeira, a qual lhe permita “saber” a madeira. Ao falar sobre o aprendiz de carpintaria, Heidegger faz referência a um “saber-arte”, necessário também ao ofício de ensinar. Este saber-arte supõe a capacidade de que aquele que ensina “saiba” aquele que aprende e o “saiba”

percebendo-o, escutando-o, sintonizando com ele, numa postura de respeito à sua alteridade, numa atitude de também **pensar a relação** entre eles vivenciada. Esta capacidade de “saber” o outro, de estabelecer com ele uma verdadeira relação só pode ser desenvolvida se há quem nos ensine, a partir também de uma relação vivenciada, de uma comunicação verdadeira. Quem nos ensine o quê? Nos ensine a pensar, a ser.

À luz da psicanálise de Klein e de Bion esta relação com o outro é fundante em termos da aprendizagem, da aprendizagem que se relaciona com o “ser” e o “vir-a-ser”. A primeira, e por isso, a mais importante delas é a da mãe (ou de quem exerça sua função) com o seu bebê, razão pela qual há autores que afirmam que a mãe é praticamente um fator constitucional do bebê. É a partir da relação com a mãe que o bebê aprende acerca dos afetos, das emoções; aprende acerca de si mesmo, e este aprendizado é fator de constituição, de desenvolvimento. Sem a mãe o bebê não se desenvolve. Conhecemos exemplos desta natureza - as chamadas depressões analíticas - em que o bebê, dada a carência deste vínculo com a mãe, vai gradualmente envolvendo até a morte.

Este aprendizado vivenciado com a mãe é também o alicerce para o desenvolvimento da capacidade de aprender com a experiência, que significa, num certo sentido, aprender sempre, enquanto houver vida, com quem quer que convivamos. Uma vez desencadeado, conforme veremos com BION (1988i, 1991a, 1996), o processo de aprender a partir da experiência, haverá sempre quem nos ensine. Cada filho ensinará ao seu pai o que significa ser pai, os alunos ensinarão ao mestre os caminhos do ensinar, os pacientes ensinarão seus analistas a irem se tornando cada vez mais analistas e cada vez mais eles mesmos.

Portanto, conforme considera HEIDEGGER ([1978]), o ensinar e o aprender são vias de mão dupla. Quem ensina também aprende, e quem aprende também ensina.

Além de aproximar-se de uma visão bion-kleiniana da aprendizagem, estas idéias aproximam-se também da visão pedagógica de FREIRE (1991) acerca do ensinar e do aprender.

Indo mais além, HEIDEGGER ([1978]) diz:

Mas, ... ensinar é ainda mais difícil que aprender. Sabe-se isto muito bem, mas poucas vezes se o leva em conta. Por que é mais difícil ensinar que aprender? Não porque o mestre deve possuir um

maior cabedal de conhecimentos e tê-los sempre à disposição. O ensinar é mais difícil que aprender porque ensinar significa deixar aprender. Mais ainda, o verdadeiro mestre não deixa aprender mais que “o aprender”. Por isso também seu operar produz amiúde a impressão de que propriamente não se aprende nada dele se, por aprender, se entende nada mais que a obtenção de conhecimentos úteis [negritos meus].

O que significa “deixar-aprender”?

Aqui HEIDEGGER ([1978]) nos permite pensar, novamente, acerca de certas qualidades do vínculo que aquele-que-ensina deve estabelecer com aquele-que-aprende. Esta qualidade redundará na ação de deixar-aprender. Se tomarmos a palavra alemã “*lassen*” (deixar), - Heidegger era alemão e escreveu esta obra na língua alemã -, ela tem um sentido ativo. Deixar aprender então, significa “não impedir de aprender”. Para que isto aconteça, o vínculo entre quem-ensina e quem-aprende deve ter certas características que, por sua vez, dependem, como nossa própria experiência mostra, das condições internas daquele-que-ensina. Condições que se constituem, portanto, em recursos, e que muitas vezes precisam ser trabalhadas, desenvolvidas, o que nos leva a perceber que o ensinar, assim como o pensar, é um ofício das mãos: quem ensina faz.

Que condições seriam estas? À luz da Psicanálise elas dizem respeito à tolerância ao não-saber, ao nível de tolerância à frustração, à intensidade dos sentimentos de onipotência e de onisciência, ao grau de autoritarismo em contraposição às possibilidades de autonomia, etc. Tudo isto diz respeito a uma condição daquele-que-ensina - de saber e suportar a relatividade de seus conhecimentos e de seu saber.

HEIDEGGER ([1978]) nos diz:

O mestre possui em relação aos aprendizes, como único privilégio, o de ter de aprender ainda mais que eles, a saber: o deixar-aprender. O mestre deve ser capaz de ser mais dócil que os aprendizes. O mestre está muito menos seguro do que leva entre as mãos, que os aprendizes. Daí que, onde a relação entre mestres e aprendizes seja verdadeira, nunca entra em jogo a autoridade do sabe-tudo nem a influência autoritária de quem cumpre uma missão. Daí que siga sendo algo sublime o chegar a ser mestre, coisa inteiramente distinta de ser um docente afamado [negritos meus].

Lidar com o relativo, que permeia todo o existir e o saber humanos é um assunto que diz respeito à maturação psíquica e ao desenvolvimento do pensar, conforme veremos com o auxílio de Freud, Klein e Bion. O mestre não é autoritário, dono de verdades, portanto não impõe. Com Bion, podemos dizer que estas são condições necessárias para “deixar aprender” e aprender a partir da experiência. Se uma personalidade tem condições de aprender a partir da experiência, tem também condições de ensinar, em tudo o que isto significa no contexto de Heidegger.

Conforme já vimos, em “Uma teoria sobre o processo de pensar”, BION (1988i) nos fala acerca da onipotência, da onisciência, do dogmatismo, do moralismo e do autoritarismo como características psicóticas da mente, ou seja, características de uma mente primitiva, que surgem quando determinadas experiências emocionais não podem ser percebidas e sentidas. Nesta direção, podemos dizer que toda pessoa que se julga dona de uma verdade, cumpridora de uma missão, estará em piores condições internas para suportar a ansiedade que surge na atitude de “deixar-aprender.” Ensinar, para ela, será sinônimo de impor, de fora para dentro, uma série de doutrinas, normas e “dogmas”, ao aprendiz. É justamente aí que se encontra o perigo! O que ensinará àquele-que-aprende a respeito de si mesmo, de suas possibilidades, recursos, etc., através deste tipo de relação? Retomaremos estas questões no próximo capítulo, mas podemos nos lembrar aqui de algo que eu já disse anteriormente: que este tipo de relação constitui-se num fator que favorece o desenvolvimento de um “eu” alienado e de um “falso-self”.

Uma dificuldade muito freqüente nas relações entre quem-ensina e quem-aprende se dá no âmbito do conflito entre autonomia x autoritarismo. É comum vermos pais confusos quanto a este aspecto, particularmente em alguns períodos do desenvolvimento dos filhos, quando uma certa rebeldia e contraposição destes são necessárias ao próprio estabelecimento da identidade. Os pais perguntam-se, então: “Até onde devo exigir, proibir?” “Até onde e quando devo dar autonomia aos meus filhos sem prejudicá-los?”

No âmbito acadêmico, este conflito também se coloca, expressando-se de diferentes maneiras: na questão da disciplina, na forma de apresentação do conteúdo, na relação (mais ou menos aberta, participativa) dos alunos com o professor no transcorrer da aula etc.

E do conflito autonomia x autoritarismo não fica livre também o psicoterapeuta e o psicanalista, embora suas práticas, por princípio, se fundamentem no exercício da liberdade.

Falar acerca deste conflito nos reporta à questão da obediência. Curiosamente, HEIDEGGER ([1978]) a toma enquanto um exemplo do que seja ensinar. Diz ele:

*'Espera, que vou te ensinar o que significa obedecer', grita a mãe atrás de seu filho que não quer voltar para casa. Por acaso promete a mãe a seu filho uma definição da obediência? Não. Mas talvez lhe dê uma lição? Tampouco, se é uma verdadeira mãe. No lugar disto, ensinará ao seu filho a obedecer. Ou, melhor dito e inversamente, sujeitará seu filho à obediência. Conseguirá seu objetivo de maneira mais duradoura quanto menos o repreenda. O êxito será tanto mais verdadeiro quanto mais rapidamente a mãe induza o filho a escutar. Não de maneira tal que primeiro ele se digne a escutar, e sim de modo que já não possa deixar de querer escutar. E por que não? Porque se lhe afinaram os ouvidos para escutar na direção própria de sua essência. **Dai que aprender não se possa conseguir à força de repreensões** [negritos meus].*

Esta referência de Heidegger ao ensinar a obedecer à custa de repreensões constitui-se em um exemplo bastante oportuno e relevante em relação ao tema deste trabalho, pois está intimamente relacionado com a dificuldade de aprender a pensar. Constitui-se, a meu ver, num fator de aprisionamento do pensar, de hipertrofia do superego em relação às outras instâncias psíquicas (id e ego), podendo estimular também uma utilização maciça dos mecanismos de projeção, numa tentativa do indivíduo livrar-se de suas culpas. Enfim, contribui para o desenvolvimento de um ego frágil, com baixa auto-estima e desconhecimento dos próprios recursos. Neste contexto, ensinar constitui-se numa tarefa alienadora tanto para aquele-que-aprende quanto para aquele-que-ensina.

Portanto, o aprendizado da “obediência”, para Heidegger, não é algo que diz respeito à submissão, ao cumprimento de ordens que chegam ao sujeito e sim, algo relativo ao desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade. À mãe, cabe apenas afinar os ouvidos do filho para escutar na direção própria de sua essência. A pergunta que me ocorre e suponho que deva ocorrer ao leitor, aqui, é: de que maneira ela pode fazer isto? Penso que através do diálogo, onde a experiência emocional vivenciada por ambos possa ser

considerada e pensada. Isto favorece o despertar do desejo de escutar e escutar-se, a partir do que o filho - sujeito ativo de seu aprendizado - pode transformar-se na direção de um maior desenvolvimento das funções egóicas e não das superegóicas.

Entretanto, ensinar a escutar não se constitui em tarefa tão simples. Por isto diz HEIDEGGER ([1978]):

O que podemos fazer, ou de todo modo aprender, no caso presente, é: escutar com muita atenção. Mas também o aprender a escutar é um assunto em comum entre o que aprende e o que ensina. Por isto não se recrimina a ninguém que ainda não saiba escutar. Mas, da mesma forma, vocês tem de conceder a possibilidade de errar na tentativa de ensinar, e que ali onde talvez não erre, ao menos tenha que renunciar, amiúde, a expor em cada caso tudo quanto havia a dizer.

Estas idéias me remetem à questão do ensino nos cursos de Psicologia, onde o escutar daquele-que-ensina tem um significado profundo no sentido de levar em conta as angústias daqueles-que-aprendem, assim como o momento de desenvolvimento em que se encontram. Ou seja, considerar que a possibilidade de escutar relaciona-se, dentre outras coisas, às angústias presentes e com os recursos de personalidade disponíveis.

Isto significa, pois, que, no âmbito do ensino da Psicanálise e da Psicologia, ensinar a escutar pode incluir também o abrir mão, em certos momentos, de dizer tudo o que havia-se preparado para dizer.

Numa outra aproximação com Bion, HEIDEGGER ([1978]) nos mostra que o ensinar (como o aprender) se constitui em tarefa vivenciada no “aqui-agora” da relação, onde ambos, ensinante e aprendiz, devem estar pres-entes. Do ponto de vista daquele-que-ensina, isto supõe condições internas favoráveis e, também, inter-esse, um envolvimento tal com a tarefa que o leve continuamente a pensar e a pensar-se, considerando as características e possibilidades dos aprendizes e as suas próprias. Deste vínculo de interação pessoal, humana, decorre desenvolvimento para ambas as partes envolvidas, e desenvolvimento da própria relação, que se constitui, assim, numa relação copulativa e frutífera.

Se o ensinante não estabelece este tipo de relação com o aprendiz, ficará, como diz HEIDEGGER ([1978]), “estancado num ativismo inútil”, que pode ser sentido como um

fardo. É a possibilidade de vivenciar as situações e pensá-las que nos abre para o desconhecido, para o novo ... a ser pensado, saboreado, sabido.

O que este autor nos mostra é que a condição de ensinar é tanto mais transformadora e humanizadora quanto mais aquele-que-ensina estiver no âmbito da relatividade do humano, na condição de aprender, de pensar o inesperado e o desconhecido que surgem.

A partir de tudo o que foi dito, podemos perceber que na ótica de Heidegger ensinar é uma função humana, definida por limites e possibilidades; e que por ser humana, torna-se também humanizadora.

Estas idéias são também psicanalíticas, e portanto vão relacionar-se com o que significa “uma visão psicanalítica bion-kleiniana da aprendizagem”.

Para finalizar este capítulo onde HEIDEGGER ([1978]) nos fala acerca do que, na sua ótica, significa pensar, aprender a pensar e ensinar, tomemos uma outra frase em que ele diz:

... todo caminho do pensar vai sempre estando já dentro de toda relação entre ser e essência do homem, sob pena de não ser nenhum pensar.

Para ele o critério último e definitivo, portanto, é o “ser” e as decorrências do “ser”. Assim também, no contexto desta tese, consideramos que a aprendizagem é importante, o pensar é importante, não por si mesmos, e sim enquanto possibilitadores de aprendermos a “ser”.

3

PAULO FREIRE:

Uma Visão Pedagógica do Aprender ... Aprender a Pensar

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra
(ALVES, 2000)

Passamos agora de uma visão filosófica para uma visão pedagógica do aprender, no intuito de preparar e fundamentar o caminho em direção a uma visão psicanalítica da aprendizagem.

O leitor poderá perguntar: por que Paulo Freire, se existem tantos outros educadores, antes e depois dele, que também invocam a problemática psicológica do aprender? Eu diria que minha escolha deve-se ao fato de haver descoberto, na leitura de “Pedagogia do Oprimido”, algumas intuições bastante profundas em relação às minhas próprias observações e ao tema que estou buscando pensar. Mais ainda: as idéias de FREIRE (1991) sobre o que significa aprender fazem uma transição entre as de Heidegger e as de Freud, no recorte deste estudo. Acrescente-se a tudo isso o fato de Freire ser um educador brasileiro que pensa a realidade em que vivemos. Depois de muitos anos, seu pensamento permanece atual. O contexto no qual exerço tanto minhas atividades docentes quanto clínicas é o mesmo apresentado por ele, nesta obra.

Conforme deixei entrever na Introdução, ao me interessar pelo tema desta tese, eu partia da observação de que certa modalidade do “processo” ensino-aprendizagem conduzia à estruturação de personalidades dependentes, emocionalmente imaturas, aprisionadas em suas possibilidades de pensar e de ser autonomamente. Em razão disto, interessava-me buscar conhecer outros meios de aprender e ensinar que favorecessem o desenvolvimento da autonomia, da liberdade de pensamento e, conseqüentemente, do crescimento do indivíduo em direção a ser cada vez mais ele próprio, tornando-se também cada vez mais humano.

O vértice que escolhi (em função de um certo conhecimento, experiência e algumas intuições) para pensar estas questões, é primordialmente psicanalítico. Como a Psicanálise pode nos ajudar a aprender e a ensinar, tendo como mais importante o “ser”, no âmbito das relações de aprendizagem: entre pais e filhos, nas situações de aprendizagem acadêmica, em especial naquelas que se ocupam da formação de psicólogos?

É sabido que estas questões são abordadas em sua profundidade e complexidade no âmbito da clínica psicanalítica. Mas elas são pensadas também pela Filosofia e pela Pedagogia, razão pela qual já apresentei algumas das idéias de HEIDEGGER ([1978]) e vou agora apresentar as de FREIRE (1991).

Sob o vértice pedagógico, - em sua interface com o sócio-cultural - Freire, no trabalho citado, preocupa-se magistralmente com o “ser”, e o “como” podemos aprender a “ser”, na humanização dos indivíduos. Através de um texto excitante e inquietante, ele vai nos convidando ao diálogo, instigando-nos a pensar estas questões.

Acho oportuno já ressaltar aqui que quando falamos em humanização, é entendo-a como um processo. Um processo que, por sua vez, supõe outro: o de simbolização. Nós nos humanizamos na medida em que desenvolvemos nossa capacidade de simbolização, nossa capacidade de dar outros e novos sentidos às nossas experiências, internas e externas. Ao dizer isto, penso que estou abrindo um caminho que vai de Freire a Freud, Klein e Bion, no que diz respeito ao tema do pensar e do aprender a pensar.

“Pedagogia do Oprimido” é o título da obra de FREIRE (1991), em que busco fundamentos para o tema que estamos pensando, e acredito que seja interessante considerarmos logo de início os significados destas duas palavras: *pedagogia* e *oprimido*.

De acordo com a etimologia grega, o *pedagogo* era “aquele que conduzia a criança à escola”. Portanto, na idéia de pedagogia está implícita a idéia de caminhada, o que significa igualmente que a pedagogia está relacionada com a sua própria atividade. Esta é também uma visão heideggeriana e psicanalítica do assunto. E é um dos sentidos que FREIRE (1991) dá ao termo “pedagogia do oprimido”.

Numa vertente sócio-política, o autor dá ênfase ao **oprimido** social como todo aquele que está sendo explorado em suas possibilidades e condições de vida, aprisionado em suas possibilidades de ser e de transformar o mundo, e que, para libertar-se, precisa, primeiramente, **aprender a ler sua realidade**, a realidade das condições econômico-sociais, políticas e culturais, em que vive.

Outro aspecto a ser salientado é que a “Pedagogia do Oprimido” só é viável a partir de uma “*práxis* libertadora”, que só pode viabilizar-se a partir do momento em que o indivíduo, neste processo, possa olhar para fora, avaliando os fatores de aprisionamento presentes na realidade externa, ao mesmo tempo que possa olhar para dentro de si mesmo e avaliar os fatores de seu aprisionamento interno. Dentre estes, FREIRE (1991) destaca a identificação com o opressor. Portanto, a Pedagogia do Oprimido supõe necessariamente uma consideração dos aspectos subjetivos dos indivíduos. Em outras palavras, supõe que os indivíduos não são oprimidos apenas pelas condições impostas por uma realidade externa,

mas também pelas condições de sua realidade interna que, se não modificada, impossibilita que ocorram as verdadeiras transformações sociais.

Percebemos, portanto que, para FREIRE (1991), a verdadeira aprendizagem é integrada ao indivíduo, ou melhor dizendo, consiste num processo em que o “eu” do sujeito que aprende não pode estar alienado. E esta é também uma visão psicanalítica.

A análise feita por FREIRE (1991) acerca das duas diferentes concepções de educação, comporta uma preocupação com os aspectos ideológicos do aprisionamento do indivíduo, na sua íntima relação com os aspectos psíquicos e subjetivos dos mesmos.

Indo mais além, ao falar acerca do papel da subjetividade na luta pela modificação das estruturas sócio-político-culturais, este autor nos remete aos aspectos subjetivos do “ser” dos homens, em cada um dos modelos de educação que discute, e nos permite entrever o estreito entrelaçamento entre a concepção de aprendizagem, as características do desenvolvimento da personalidade e a saúde/doença mental.

É importante salientar, - porque isto permite fazer uma significativa aproximação com uma visão psicanalítica de aprender a ser, particularmente no que se refere às características do vínculo -, que “pedagogia do oprimido” significa ainda mais: ... *aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homem ou povo, na luta incessante de recuperação de sua humanidade* (FREIRE, 1991).

Disto decorre que o sujeito sócio-político deve ser consciente e participativo. Não apenas herdeiro, mas fazedor de cultura. Esta idéia é muito próxima da visão heideggeriana de que para aprender precisamos nos “pôr a caminho ...” fazendo o caminho, pois ele não pré-existe, mas é feito com a própria caminhada. Neste contexto, o verdadeiro ensinar consiste em deixar-aprender. Conforme veremos adiante, tudo isso coincide com a visão psicanalítica, e vale para qualquer prisma do qual o indivíduo parta para suas transformações.

No contexto desta tese, cujo foco é voltado mais para o indivíduo em seu aspecto subjetivo do que propriamente social - embora saibamos que tudo está inter-relacionado - penso poder dizer que o oprimido é todo aquele que tem seu pensamento aprisionado e, em consequência disto, sua personalidade, sua autonomia, seu viver, suas chances de desenvolvimento e de felicidade também estão aprisionados.

Dentre os múltiplos fatores que con-formam a personalidade do indivíduo, FREIRE (1991) dá destaque à aprendizagem. A aprendizagem pode ser fator de opressão, podendo contribuir para a “fabricação” e manutenção de oprimidos.

Os “oprimidos da aprendizagem” podem sê-lo em diferentes graus: podem ser aqueles a quem nunca foi devidamente ensinada a “língua materna” que, como veremos com KLEIN (1978a, 1981) e BION (1988i, 1991a), é a linguagem das emoções. Em consequência, eles não conseguem integrar-se num nível que lhes possibilite autonomia e recursos suficientes para ir construindo seu próprio vir-a-ser. (Ao dizer isso, fico pensando em certos aspectos de personalidades que padecem de algum tipo de psicose).

Mas os graus de aprisionamento decorrentes de uma aprendizagem falha da língua materna podem ser de múltiplas gradações, se tomarmos como referência um *continuum* no qual num dos extremos se situam os casos mais graves, os distúrbios propriamente psicóticos, e no outro extremo, uma personalidade a que possamos chamar de saudável.

Assim, podemos dizer que são também “oprimidos da aprendizagem” aqueles que, embora tendo aprendido a língua materna, o fizeram de maneira acanhada, e em função disso ficaram medrosos, inseguros em relação a si próprios, buscando continuamente uma aprovação externa; em consequência, foram se desenvolvendo de forma alienada de seus “eus”. Aprenderam a aprender de forma dissociada de suas vivências e de suas experiências emocionais. São aqueles que colocam as normas antes do sentido que as experiências (internas ou externas) possam ter, isto é, antes da própria felicidade. Em muitos casos, penso que podemos chamá-los de neuróticos. (Cabe lembrar também aqui, que tais atitudes de colocar normas, regras, opiniões moralistas antes, no lugar da experiência emocional, são consideradas por BION (1988i), conforme já disse, anteriormente, como atitudes psicóticas).

Podem também ser “oprimidos da aprendizagem” aqueles que se recusam a aprender, - e aqui, refiro-me mais especificamente ao aprendizado formal e acadêmico - pois o aprender a que estão submetidos é sofrimento e opressão ... E eles querem vida e prazer, na direção do próprio Desejo, embora muitas vezes nem saibam disso, e se culpem por não conseguirem “cumprir” uma meta tão valorizada socialmente, como a de obter um diploma.

Talvez estes, quando percebem o que se passa com eles, possam ter chances mais rápidas de felicidade. Mas nem sempre. Já ouvi comoventes depoimentos de pessoas que deixaram de estudar porque professores que não sabiam ensinar os faziam crer-se incompetentes; sensação de incompetência que foi sendo dolorosamente carregada pela vida afora ... E ao dizer isto, lembro-me de uma frase de FREUD (1974a) que a meu ver nos dá muito que pensar, relacionada à importância do mestre neste processo de aprender e ensinar. Diz ele:

Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e, para poucos - porque não admitir outros tantos? - ela foi por causa disso definitivamente bloqueada.

À medida que vai nos dizendo em que consiste a “Pedagogia do Oprimido”, FREIRE (1991) vai ampliando nossa compreensão fenomenológica acerca daquelas pessoas que percebemos aprisionadas em seu pensamento e suas possibilidades de ser ...

Tudo está integrado, na análise feita por este educador: a educação, a política, a economia, a ideologia, a cultura, a subjetividade. Tudo está presente e inter-relacionado na “Pedagogia do Oprimido”.

Numa proximidade com HEIDEGGER ([1978]) e com BION (1973, 2000), FREIRE (1991) salienta o fato de que os homens são seres inconclusos, e a sua inconclusão é força motriz de uma busca permanente de conhecimento, de re-conhecimento de si mesmo e de humanização. Diz ele:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu 'lugar no cosmos', e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si, uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase trágica descoberta de seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.

Preocupar-se com a humanização implica no reconhecimento da desumanização, tanto como viabilidade ontológica quanto como realidade histórica. Portanto, ambas constituem-se em possibilidades, mas só a primeira, segundo FREIRE (1991) parece ser vocação dos homens.

Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais (FREIRE, 1991).

Ao ler estas frases, o que primeiro vem à tona é a questão da opressão social; mas penso que é interessante pensarmos também nas relações de ensino-aprendizagem, as quais podem constituir-se em relações de opressão daquele-que-ensina sobre aquele-que-aprende, situação em que também se nega a vocação de “ser mais” para todos os que estão nela envolvidos.

Isto pode ser observado em relações diárias que se dão entre pais e filhos, entre professores e alunos, relações permeadas de violência “disfarçada”, veiculada pela imposição de “verdades absolutas” a serem seguidas, normas e regras a serem cumpridas, sob a ameaça de castigos explícitos ou insinuados ... Não é raro encontrarmos exemplos e exemplos destes últimos em nossas clínicas. Como poderiam estas pessoas lutar por uma sociedade mais justa se são criadas no âmago de tão grandes opressões? Algumas levam tempo para dar-se conta disto, em certos aspectos de seu direito de ser e de viver ... Que dirá para perceberem que levam o opressor dentro de si!

A educação, contendo processos de ensino-aprendizagem, pode ser, portanto, a partir de suas características, um elemento gerador de desumanização ou de humanização.

Ao propor a “Pedagogia do Oprimido”, FREIRE (1991) descreve, de um vértice fenomenológico, a **educação “bancária”** (com seus efeitos desumanizadores) e a **educação dialógica**, que ele caracteriza também como sendo a “educação como prática da liberdade” (com seus efeitos humanizadores).

A “Pedagogia do Oprimido” se dá a partir de uma passagem da educação “bancária” para a educação dialógica. O termo “passagem”, aqui, significando uma mudança de vértice, que só pode ocorrer na medida em que o indivíduo vai aprendendo a pensar e a pensar-se.

Ao “pedagogo”, cabe oferecer condições favoráveis para que isto seja possível. A meu ver, aqui, FREIRE (1991) aproxima-se da visão de HEIDEGGER ([1978]), quando este último diz que para haver quem aprenda é necessário que haja aquele que ensina. Há também uma aproximação a ser feita com a Psicanálise, na medida em que estas “condições favoráveis” não são “apresentadas” ao educando, mas vivenciadas, a partir de uma dada relação com ele.

Para melhor compreendermos em que consiste esta passagem ou mudança de vértice, é importante que diferenciemos as duas modalidades de educação discutidas por FREIRE (1991): a educação bancária e a educação dialógica.

A primeira, a partir de suas características e peculiaridades, constitui-se numa educação alienada e alienadora, e aproxima-se daquilo que denomino de “visão tradicional do processo ensino-aprendizagem”. A segunda, a educação dialógica, como o próprio autor explicita, constitui-se em uma prática da liberdade, e aproxima-se do que chamo de “uma visão psicanalítica bion-kleiniana do processo ensino-aprendizagem”.

Antes de entrar nas considerações de FREIRE (1991), propriamente ditas, penso ser interessante fazer uma breve exposição de meus primeiros pensamentos acerca destas duas visões.

Na Introdução, eu as diferenciei demarcando que, a partir delas atualizam-se formas diversas de processos de ensino-aprendizagem, cada um dos quais funcionando como fator de aprisionamento do pensar e do “ser”, ou de desenvolvimento e integração psíquica.

A “visão tradicional” do processo ensino-aprendizagem diz respeito ao que eu vinha observando acontecer, muitas vezes, entre pais e filhos, mas também na educação formal, mais especificamente, no âmbito dos cursos de psicologia.

A idéia de uma “visão psicanalítica bion-kleiniana do processo ensino-aprendizagem” originou-se de uma pré-concepção minha da possibilidade de existência de um outro processo, a qual decorria, eu suponho, de minha percepção de que a psicanálise

traz, em seu próprio método, possibilidades de um desenvolvimento do ser humano mais integrado e mais autônomo.

Ao analisar as duas concepções de educação, FREIRE (1991) fala destas duas visões, por mim estudadas.

Ele destaca, em suas análises, a presença e a relevância da subjetividade, numa espécie de descrição fenomenológica dos oprimidos, e dos que vivenciam a pedagogia do oprimido. Neste ponto, eu penso que ele faz uma transição de Heidegger para Freud.

O ponto central de meu interesse no estudo da aprendizagem está, como já disse, na questão das possibilidades do “aprender a ser”. Isto porque, em última instância, tenhamos ou não consciência do fato, o impulso primeiro que nos leva a aprender tem a ver com nosso desejo de “ser”: mais nós mesmos, mais integrados, mais humanos, mais felizes. A função da aprendizagem no âmbito do “aprender a ser” é uma questão muito importante em qualquer situação de aprendizagem, e não apenas na clínica psicanalítica.

FREIRE (1991) diz que a vocação ontológica do ser humano é de ser cada vez mais humano, e nos faz ver como isto pode ser viabilizado ou inviabilizado pela educação.

Eu sabia que, naquelas pessoas em que o modelo de ensino-aprendizagem conduziu a distorções do Desejo e à alienação do “eu”, a Psicanálise, enquanto método terapêutico, constitui-se também num método de (re)-aprendizagem, oferecendo ao mesmo tempo um esperançoso caminho de reencontro com o próprio Desejo e de re-construção de um “eu” mais autêntico e saudável. Assim, o sujeito oprimido em suas possibilidades de ser pode ir tendo uma expressão própria, com autonomia.

A questão a ser pensada é de que maneira a Psicanálise pode contribuir para humanizar as relações de ensino-aprendizagem que se dão entre pais e filhos (as quais são básicas para a estruturação psíquica, podendo ter, aí, uma função preventiva), e entre professor e aluno.

Nesta segunda situação, interessava-me particularmente pensar a respeito das relações entre professor e aluno de Psicologia, uma vez que o psicólogo (assim como

qualquer profissional da Saúde Mental) será mais competente quanto mais autêntico ele for.¹

Tudo isso considerado, vejamos de forma mais detalhada, em que consiste isto que estou denominando de “visão tradicional do processo de ensino-aprendizagem”. Ou, de maneira mais específica: quais as peculiaridades do processo ensino-aprendizagem nesta visão. E quais são as suas conseqüências em relação ao ser e ao viver daquele que aprende e daquele que ensina.

Na “visão tradicional” o processo de aprender é reduzido aos aspectos cognitivos da personalidade, onde as funções psíquicas valorizadas restringem-se às do funcionamento **consciente**, em particular a **memória** e o **raciocínio**. Importante dizer que, neste contexto, a memória tem a conotação de repetição do registro de dados, fatos, teorias, etc., não tendo qualquer importância se estes conteúdos são ou não significativos para a pessoa que deve registrá-los. Diferente, pois, do sentido que a memória assume no contexto de HEIDEGGER ([1978]), no qual ela significa re-cor-dação.

Um dos aspectos que, desde o início deste estudo, chamava minha atenção, nesta “visão tradicional do processo ensino-aprendizagem”, diz respeito ao **tipo de vínculo**, e conseqüentemente, ao tipo de comunicação (verbal e não-verbal) presente entre aquele-que-ensina e aquele-que-aprende.

Eu percebia que o tipo de comunicação característico desta concepção do ensinar e do aprender era, da parte daquele-que-ensina, marcada pelo autoritarismo, a dominação do outro enquanto sujeito, com uma certa dose de sadismo, nas posturas absolutistas e dogmáticas em relação às verdades que acredita ter, e que deve impingir àquele-que-aprende. Este, por seu lado, deve fazer - e faz - o papel complementar de uma pessoa dócil, submissa, pronta a aceitar incondicionalmente as idéias do outro.

O ponto que me inquietava, era como os indivíduos educados a partir destas relações tinham o desenvolvimento de sua autonomia de viver, prejudicado. Isto porque sua

¹ Antes de entrar em considerações mais pormenorizadas acerca das características das duas visões de aprendizagem e suas respectivas influências no desenvolvimento da personalidade, acho importante esclarecer ao leitor que não é minha intenção discutir métodos de ensino-aprendizagem, sobre os quais a pedagogia, assim como a filosofia da educação tem amplos e interessantes estudos. Estou mais interessada na questão dos modelos que subjazem aos processos, e em linhas gerais vou me deter, pois nos dois modelos citados, aos quais chamei de “visões”.

capacidade de pensar a partir das suas próprias experiências encontrava-se aprisionada e subdesenvolvida.

Na “visão tradicional”, as relações entre quem-ensina e quem-aprende caracterizam-se como relações em que aquele-que-ensina acredita que sabe; e sabe o que é o certo; o que é o bom para o outro. Assim sendo, exerce um poder sobre o aprendiz, acreditando-se com o direito e o dever de adaptá-lo, moldá-lo, domesticá-lo, conforme suas crenças, seus princípios, seus desejos. Opera a partir de uma postura onisciente que o impede de considerar o outro naquilo que lhe é próprio, com seu ritmo e sua forma de aprender (“deixar-aprender”). Desta forma, perde também a chance de conhecer e aprender sobre si mesmo nestas relações.

Esta concepção do processo de ensino-aprendizagem não abre espaço para que o indivíduo acredite em seus próprios recursos, para que perceba que pode aprender a partir da possibilidade de pensar o seu vivido, para valorizar o seu olhar, suas percepções e intuições ... O “saber” está sempre “fora” de nós, no outro. Assim, se o outro é que “sabe”, eu nada sei; e o que sinto, percebo, intuo, pouco conta. Isto, por sua vez, traz consequências danosas para a integração psíquica. A partir da desconsideração dos aspectos que o constituem, o “eu” fica enfraquecido. Mais ainda, o próprio processo de integração da personalidade fica prejudicado, na medida em que os diferentes aspectos que a compõem são dissociados; dissociados entre si (particularmente os aspectos afetivos e os cognitivos) e dissociados das experiências de vida.

Nesta visão tradicional, a palavra “processo” em relação ao ensinar e ao aprender tem, mais apropriadamente, o sentido de “procedimento”, diferentemente do sentido que tem na visão filosófica de HEIDEGGER ([1978]) e na visão psicanalítica, que é o sentido de *trajeto*, que ao ser percorrido possibilita a ampliação, a complexificação, o aprofundamento do conhecer e do saber, e as conseqüentes transformações dos sujeitos que o percorrem.

Nesta concepção, a objetividade é contraposta à subjetividade, por vezes até de maneira maniqueísta, no sentido do “bom” contra o “ruim”, do “desejável” contra o “indesejável”. E nesta busca do “ideal desejável”, em que as pessoas vão acreditando que o processo de aprender é algo que se estabelece prioritariamente de “fora” para “dentro” do indivíduo, o “bom”, que é geralmente **sinônimo de útil** fica “fora” do indivíduo.

Aprender torna-se, pois, nesta visão, um procedimento de conhecer e acumular certas técnicas e determinadas informações. Além da memória, pede-se que o indivíduo raciocine com estes elementos que lhe são fornecidos.

É claro que a memória é importante para a experiência e a integração dos indivíduos, assim como o raciocínio é um recurso de nossa personalidade, de fundamental valor para a saúde mental. Muitos sofrimentos desnecessários podem ser evitados quando sabemos raciocinar com lógica. Mas a lógica formal não nos adverte de que para evitar que caiamos em raciocínios falaciosos precisamos estar atentos às premissas das quais partimos? Ora, ao lidarmos com um processo de ensino-aprendizagem que se centraliza apenas nos aspectos cognitivos, o que estamos fazendo é tomar uma parte da personalidade como se ela fosse o todo, o que significa que partimos portanto, de premissas falsas ... É o que nos leva a questionar de que ordem é este saber.

Etimologicamente, “saber” relaciona-se também com “saborear”, ou seja, experimentar o gosto através do paladar. O paladar é um dos nossos sentidos. “Saber o gosto” é, pois, um conhecimento encarnado, sentido pelo corpo. ALVES (1994) diz que:

Sábio, em suas raízes etimológicas, significa 'aquele que degusta'. Ser sábio não é ter acumulado conhecimentos num grau superlativo: é haver desenvolvido a capacidade erótica de sentir o gosto da vida.

Será que um conhecimento que se restringe apenas às nossas funções intelectivas nos traz este tipo de saber?

Em linhas gerais, o processo ensino-aprendizagem embasado na “visão tradicional” dá ênfase a um “saber” fundamentalmente intelectual, que possibilita até mesmo a erudição, mas que por não levar devidamente em conta a experiência emocional, não capacita o indivíduo a bem resolver seus problemas vivenciais, até mesmo os pequenos problemas do cotidiano.

Um ponto que clinicamente parece-me muito importante é o de como a supervalorização da consciência, como sinônimo de saúde mental, é enganosa, porque nossa lógica consciente pode estar baseada num *falso-self* (WINNICOTT, 1982). Daí, o eixo do

“eu” importar mais que o que minha consciência possa me dizer. Ou seja, precisamos indagar qual é o nosso ponto de referência: o falso ou o verdadeiro *self*?

De maneira poética ALVES (1992) diz-nos algo sobre as consequências desta modalidade de processo ensino-aprendizagem, numa crônica intitulada “O Sapo”:

A estória do príncipe que virou sapo é a nossa própria estória. Desde que nascemos, continuamente, palavras nos vão sendo ditas. Elas entram no nosso corpo e ele vai se transformando. Virando uma outra coisa, diferente da que era. Educação é isto: o processo pelo qual nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinam. Eu não sou eu: eu sou as palavras que os outros plantaram em mim. Como disse o Fernando Pessoa: sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que o desejo dos outros fizeram de mim. Meu corpo é o resultado de um enorme feitiço.² E os feiticeiros foram muitos: pais, mães, professores, padres, pastores, gurus, líderes políticos, livros, TV. Meu corpo é um corpo enfeitado: porque o meu corpo aprendeu palavras que lhe foram ditas, ele esqueceu de outras que agora, permanecem ... malditas ... (ALVES, 1992).

Portanto, o processo ensino-aprendizagem caminha passo a passo com o desenvolvimento psíquico, constituindo-nos enquanto indivíduos. Aprendendo desde que nascemos, fomos tomando forma, fomos nos tornando o que hoje somos. E quantos ângulos nos constituem! Desde que nascemos e durante toda a nossa vida, nós aprendemos, na relação com os outros, sobre as nossas percepções, nossos impulsos, nossas emoções, nossas paixões. A partir desta aprendizagem, nossas crenças em nós mesmos, no outro, na vida, no divino, vão se estabelecendo e também definindo nosso “ser”.

Aprender é pois um processo vivencial, contínuo, de integração, de estruturação da personalidade, de construção da identidade, de humanização. Ou, ao contrário, de fragmentação, dissociação da personalidade, alienação do próprio eu, na desumanização.

Através da aprendizagem, o homem pode transformar-se cada vez mais nele próprio ou afastar-se cada vez mais de si mesmo. O processo de ensino-aprendizagem pode conduzir-nos a um desenvolvimento em direção à autonomia, à maturidade psíquica, ou ao aprisionamento de nós mesmos, à dependência ...

² O autor através de seu dizer poético explica: *Feitiço, o que é? Feitiço é quando uma palavra entra no corpo e o transforma.*

Continuamente, podemos nos deparar, dentro e fora da prática clínica, com pessoas que apesar de viverem em circunstâncias de vida aparentemente favoráveis, sentem-se infelizes, insatisfeitas, não realizadas, mesmo se socialmente “adaptadas”.

ALVES (1992) também fala-nos sobre isto, na crônica “O Sapo”, quando mostra como o príncipe, acreditando-se sapo, era excelente aluno, tinha um alto desempenho em relação a tudo o que aprendia sobre a “realidade sapal”. Mas, o autor continua:

Acho que o sapo, tão bom aluno, tão bem educado, passava por períodos de depressão. Uma tristeza inexplicável, pois a vida era tão boa, tudo tão certo: a água da lagoa, as moscas distraídas, a sinfonia unânime da saparia, todos de acordo... O sapo não entendia. Não sabia que sua tristeza nada mais era que uma indefinível saudade de uma beleza que esquecera. Procurava que procurava, no meio dos sapos, a cura pra sua dor. Inutilmente. Ela estava em outro lugar (ALVES, 1992).

Que lugar é este? De maneira mais ampla, podemos dizer que é o lugar do “eu”. Não o “eu” centralizado, ou melhor dizendo, deslocado no “fora”, nos outros, nos deveres, nas obrigações, nas conveniências sociais. O “eu” do desejo mais íntimo, das pulsões, dos afetos, das paixões. Pois bem, este é o foco da **visão psicanalítica da aprendizagem**.

Cabe, então, perguntar em que consiste um processo ensino-aprendizagem baseado nesta última visão. Quais são suas características e peculiaridades? Quais as consequências deste aprender e deste ensinar para aqueles que estão envolvidos no processo? Ainda mais: em que medida a psicanálise aplicada ao ensino acadêmico pode contribuir na formação do psicólogo?

Todas estas questões referem-se ao cerne deste estudo, razão pela qual “uma teoria psicanalítica da aprendizagem de inspiração bion-kleiniana” irá sendo pensada, circunscrita, nomeada a cada capítulo, com a ajuda de diferentes autores, - como foi o caso com Heidegger -, num movimento de gradual ampliação e aprofundamento.

A princípio, é importante dizer que, nesta visão, aprender e ensinar são atividades que supõem, por um lado, uma “cópula” entre os aspectos afetivos e cognitivos da personalidade, o que significa que a experiência emocional está sendo considerada. De outro, significa que existe, também, um vínculo amoroso, copulativo, entre quem-ensina e quem-aprende.

Nesta visão, o saber não é transmitido de um para o outro, pois ambos ensinam e ambos aprendem. Se há vínculos “copulativos”, a experiência de aprender, como também a de ensinar, não se constitui numa atividade dissociada do “eu” do indivíduo, mas integrada a este eu, como expressão de um eu que, ao pôr-se a caminho do aprender (ou do ensinar) se reconhece na busca, transforma-se, se enriquece, tornando-se mais autêntico, a partir do que vivencia-aprendendo.

Importante dizer que, no método psicanalítico aplicado a uma situação clínica, este vínculo de ensino-aprendizagem amoroso e “copulativo” se faz presente também a partir de certas características do método, ou seja, através da livre-associação e da consideração da transferência, que possibilitam a simbolização, como um novo conhecimento, num novo saber. Entretanto, estes são aspectos específicos do “*setting*” psicanalítico que não podem ser transpostos **diretamente** para outras situações de ensino-aprendizagem.

A propósito, no Capítulo 1, falei de minha experiência na situação de orientação de tese com supervisões clínicas, na qual estes aspectos do método psicanalítico (livre-associação e transferência) estiveram presentes, como parte importante do processo, embora vivenciados e considerados de forma diferente do que acontece no “*setting*” psicanalítico, no processo de análise.

Temos, portanto, mais coisas a ir pensando: em que medida estes princípios psicanalíticos podem nos nortear para uma aplicação da Psicanálise às situações de ensino em sala de aula, e nas relações pais-filhos? Mais especificamente, que características do vínculo, sob o vértice da Psicanálise, são favorecedoras do aprender? Conforme já é do conhecimento do leitor, estas são questões centrais, que estão sendo pensadas no desenvolver-se desta tese. Ao pensá-las neste momento, com o auxílio de Paulo Freire, é importante retomar a idéia de que duas visões de processo ensino-aprendizagem foram-se configurando, no princípio de meu trabalho, e ampliando-se gradativamente.

Ao ler “A Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1991), percebi uma similaridade muito grande entre o que ele chama de educação “bancária” e o que estou chamando de visão “tradicional” da aprendizagem; e entre o que ele chama de educação dialógica e o que eu chamo de “visão psicanalítica bion-kleiniana da aprendizagem”.

No entanto, mais do que permitir identificar os pontos comuns das idéias de FREIRE (1991) com as minhas, a “Pedagogia do Oprimido” traz elementos, que ampliam e aprofundam minhas idéias acerca do tema em estudo.

Vejamos, então, em que consiste, segundo FREIRE (1991), a **Educação “Bancária”**.

Podemos começar pelo nome: “bancária”. A seu respeito FREIRE (1991) coloca:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam [negritos meus].

Podemos depreender destas palavras que, nesta concepção de educação, APRENDER significa acumular passivamente informações, num movimento de “fora” para “dentro”, a partir de relações hierarquizadas, uni-direcionais (um sabe, o outro não sabe) entre quem-ensina e quem-aprende. Aquele que tem o “saber” o transmite ao outro, que detém a ignorância, através de relações fundamentalmente narradoras ou dissertativas.

Quero chamar a atenção do leitor, aqui, para o termo “relações”, pois o tipo de relação, de vínculo entre aquele-que-ensina e aquele-que-aprende está no cerne de todo o processo de ensino-aprendizagem, seja isto levado em conta ou não por aqueles que ensinam. Importante também, neste âmbito, é a relação que estes últimos estabelecem com o conhecimento e com o saber a ser transmitido.

Tudo isto considerado, ao falar em transmissão de conhecimento narradora, dissertativa, uma questão ocorre-me: “seriam, então, as aulas expositivas sempre indesejáveis, por se caracterizarem como uma forma dominadora de transmissão de conhecimento?” Penso que não, pois esta seria uma conclusão apressada.

Em primeiro lugar, é importante considerarmos que a transmissão de conhecimento se faz necessária e é importante em certas situações. Isso não significa que ela sempre se dê através de uma relação dicotomizada e dominadora.

A partir de minha própria experiência, tanto do lugar de aluna quanto do de professora, tem-me sido possível observar que as aulas expositivas não precisam ser exclusivamente narradoras, pois pode haver nelas espaço para questões e apartes dos alunos, que o professor considera, ou seja, pode haver em meio à exposição do conteúdo, diálogo entre professor e alunos. Mesmo numa aula expositiva, o professor pode estar *pré-sente* (no sentido heideggeriano da palavra), de tal forma que possa perceber e considerar as angústias, as questões e mobilizações que ocorrem na sala de aula, enquanto comunicação dos alunos.

No ensino da Psicologia, onde se dá a maior parte da minha experiência docente, é comum surgirem angústias no transcorrer da apresentação e discussão de um assunto. Saber compreender e considerar estas angústias significa, algumas vezes, prescindir de certa quantidade de material que se havia preparado; em outras, acolher uma atitude de aparente indisciplina ou desafio, sem repressão; acolher questionamentos obsessivos, auxiliando o aluno a pensar por outro vértice ...

Penso que isto é poder dar sentido aos conteúdos emocionais que surgem na situação de ensino-aprendizagem, sem interpretar, tal como aconteceria numa situação analítica. Neste contexto, o professor possibilita que se abra um espaço para a simbolização, ou seja, para novas idéias, novas percepções, novos pensamentos. Este é, a meu ver, um aspecto muito importante na formação do aluno de Psicologia.

Esta possibilidade de compreender e trabalhar com movimentos desta natureza, acontecendo no grupo ou com um aluno em particular, é algo que decorre, na minha experiência, da contribuição da Psicanálise.

Portanto, não podemos equacionar sempre aula expositiva e educação “bancária” ou “visão tradicional do processo ensino-aprendizagem”, pois o que define esta visão é muito mais do que a transmissão de conhecimento em si mesma. O problema das aulas expositivas relaciona-se com as condições em que se dá, tendo destaque especial o “como” o professor se coloca em relação àquele conhecimento que apresenta - (como algo relativo a ser pensado com o outro, ou pelo contrário, como uma “verdade” inquestionável a ser impingida ao outro) - e em relação aos alunos, ou seja, ao **tipo de vínculo** que estabelece com seus alunos.

A questão dos vínculos é um aspecto fundamental do aprender. A educação “bancária” não atenta para a importância desta questão, uma vez que não está voltada para um aprendizado que favoreça o desenvolvimento do sujeito que aprende, enquanto pessoa. Desde o início desta tese, tenho salientado que a essência do vínculo é a comunicação.

De acordo com a análise de FREIRE (1991), a comunicação, que se constitui no principal elemento do vínculo entre quem-ensina e quem-aprende, está ausente na educação “bancária”. Conforme ele disse, “em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados”. Dessa forma, o vínculo não é de comunicação autêntica mas de “imposição”, através de uma atitude de superioridade, com poder e controle do educador sobre os educandos.

O educador 'bancário' não pode perceber que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes, nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade (FREIRE, 1991).

O pensar autêntico é aquele que nasce de um diálogo, de uma experiência vivenciada com o outro e que, por ser autêntico, também transforma. Aqui podemos perceber a estreita relação entre a visão de HEIDEGGER ([1978]), FREIRE (1991) e BION (1988i).

Uma vez interrompida a comunicação, o falar torna-se desinteressante e estéril. Não se constitui num falar que favoreça simbolizações, novos pensamentos, criatividade ou transformações.

FREIRE (1991) nos demonstra que, a partir de suas características, a educação “bancária” tem também uma função ideológica, ao passo que a pedagogia do “oprimido” consiste numa proposta educacional revolucionária, tanto do ponto de vista sócio-político-cultural, como da transformação pessoal dos indivíduos nela envolvidos.

Penso que nem todos os educadores que praticam uma educação “bancária” têm consciência de sua função ideológica. Eles a repetem porque, desde sempre, a partir de

distorções de seu próprio aprender, estão identificados com este modelo. Penso que isto os empobrece emocionalmente para estabelecerem relações mais livres. Já tive oportunidade de observar professores com grandes conhecimentos teóricos, relativos até mesmo à Psicanálise, que se preocupavam em manter uma posição de superioridade e distância emocional em relação a seus alunos. Suas aulas pouco comunicavam de vivo. Como resultado, em lugar de fazerem pontes entre a teoria e a prática, a teoria e o vivido, os alunos, preocupavam-se - por ocasião da avaliação - em fazer dissecções “anatômicas” dos textos. Trabalho que pouco contribuía para seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Neste sentido, a “Pedagogia do Oprimido” constitui-se numa denúncia e num fator de conscientização bem como numa proposta de revolução.

Vimos acima que a educação bancária, na medida em que nega a comunicação autêntica, desfavorece também o desenvolvimento de um pensar autêntico. Em outras palavras, podemos dizer que, a partir dela, não é possível “aprender a pensar”. Outro elemento da educação bancária que impede que os indivíduos aprendam a pensar é a imposição dos conteúdos, como verdades a serem aceitas e memorizadas. Não há problematização, nem crítica nesta concepção de educação.

FREIRE (1991) chama-nos a atenção para o fato de que a visão do educador “bancário” não é crítica mas, ao contrário, incide sobre algo que já é dado e estabelecido como verdadeiro. Assim, ao falar acerca da realidade, ele a apresenta como algo estático e compartimentado, ou disserta acerca de conteúdos alheios à experiência existencial dos educandos.

Neste contexto, a experiência, o desejo e as angústias, que normalmente são combustíveis para o pensamento na construção de um conhecimento crítico de si mesmo e do mundo, são totalmente desconsiderados. O educando é convidado a não perceber sua realidade interna e tampouco a realidade externa em que vive. Veremos mais adiante, com Freud e Bion como a percepção da realidade é fator importante na origem e desenvolvimento da capacidade de pensar e, como tal, fator de saúde mental. Porta de entrada para qualquer transformação.

Uma vez que a educação “bancária” não é ingênua, pois tem uma função ideológica de dominação, ela mantém, segundo FREIRE (1991), uma situação de opressão de uns homens sobre outros. Ela se ocupa da “formação” e manutenção de indivíduos oprimidos,

para que se possam manter as condições sócio-político-culturais de interesse dos dominadores. No entanto, pela própria natureza da relação que se estabelece, os oprimidos, ao mesmo tempo em que vão aprendendo a sê-lo, vão também identificando-se com a figura de seus opressores. Dessa forma, eles facilmente podem passar, sem qualquer crítica, de oprimidos a opressores.

Por esta razão, acrescenta FREIRE (1991), o objetivo da educação “bancária” é o de (de)formar os indivíduos em seres passivos, obedientes, que armazenem informações sem questioná-las. Em outras palavras, indivíduos que não olham criticamente para a realidade em que vivem.

Constituindo-se num instrumento de aprisionamento da percepção da capacidade de pensar criticamente, das possibilidades de ser, de ser mais autêntico e de ser sujeito construtor de sua própria história, a educação “bancária” é fator de adoecimento mental.

FREIRE (1991) faz uma observação bastante séria e contundente acerca de uma das consequências de semelhante forma de educação, tanto naquele-que-aprende quanto naquele-que-ensina. Diz ele:

No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam, na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 1991) [negritos meus].

Importante dizer aqui que a educação “bancária” não se inaugura na escola mas já está presente nas relações entre pais e filhos. Formados “nesta tradição”, muitos pais vão apassivando, domesticando e adaptando seus filhos ao “mundo”, desde o nascimento. Assim, quando a criança chega à escola, esta já encontra o terreno preparado para apassivá-los e adaptá-los ainda mais.

Nesta concepção de educação, criança educada é criança “adaptada” aos desejos de outros (FREIRE, 1991). Como tal, dificilmente ela dará trabalho aos professores. Não

questiona, é obediente e “estudiosa”. Até porque, ser estudiosa, neste contexto, significa, também, agradar aos outros (pais e professores). Com frequência, estas crianças “adaptadas” são consideradas saudáveis, embora este seja um grande engano. Muitas vezes, esta adaptação se dá às custas de um esvaecimento do Desejo e da própria identidade.

Por tudo o foi dito até aqui, fica fácil de perceber como, neste contexto de processo de ensino-aprendizagem, “pensar” constitui-se em algo muito perigoso, pois traz em si o gérmen da transformação das condições da existência tanto pessoal quanto social. Diz FREIRE (1991):

A questão está em que, pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção ‘bancária’ se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário - o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ‘ser mais’.

Se pensar a partir da experiência (sem exclusão da experiência emocional) constitui-se num pensar autêntico, fica claro o motivo pelo qual, na educação “bancária”, os elementos da realidade e da afetividade são desprezados, para que o pensar fique reduzido apenas ao raciocinar. Raciocinar a partir dos códigos, normas, valores e preconceitos transmitidos pelos que se julgam detentores do “saber”.

Como o leitor deve estar percebendo, a educação “bancária”, em função de todas as suas características, constitui-se em fator de desumanização e alienação dos seres humanos. Numa referência a este ponto, ALVES (1984) diz que a escola transforma meninos de carne e osso em bonecos de pau, em Pinóquios, desumanizados.

Todas estas idéias vêm, a meu ver, reafirmar a importância de uma reflexão profunda acerca da visão de educação que temos em nós introjetada e que, muitas vezes, sem nos apercebermos, colocamos em prática.

Disse acima que, através da educação “bancária”, o aprendiz vai se identificando, gradualmente, com a condição de opressor daquele-que-ensina. Quero retomar este ponto para enfatizar que semelhante “identificação” não se constitui numa simples aquisição superficial de um modelo, que pode facilmente ser deixado de lado se assim o desejarmos. Mais do que uma simples imitação, *a identificação é um processo de ordem psicológica mediante o qual o sujeito se constitui* (KUSNETZOFF, 1982).

Indo mais além, a identificação

... indica de que modo o sujeito é psicologicamente constituído. Identificação significa, entre outras coisas, idêntico, igual, semelhante. Com efeito, o sujeito humano só pode ser psicologicamente construído por outro humano, ou seja, por um idêntico, um semelhante, um igual (KUSNETZOFF, 1982).

Aqueles indivíduos cujas personalidades se estruturam e desenvolvem sob a égide da educação “bancária”, embora oprimidos, trarão também dentro de si, a figura do opressor como parte de sua identidade. Um opressor que irá manifestar-se no momento apropriado, seja com outras pessoas, seja com o próprio indivíduo. Como o modelo de relacionamento humano com o qual estão mais identificados é aprisionante, pois só supõe as duas posições, de dominador ou de dominado, os indivíduos se submetem ou então guerreiam. As duas posições causam sofrimento.

Já tive oportunidade de observar em minha prática clínica grandes sofrimentos em pessoas que, em sua vida conjugal, “con-viviam” a partir deste modelo. O sentimento diante dos impasses da relação era o de estarem num “beco sem saída”. Se não há comunicação, se não há diálogo, não surgem outros caminhos.

Considerada sob o vértice psicanalítico, esta forma de relação é característica de um desenvolvimento infantil da personalidade. FREUD (1972c) nos mostra que esta forma aprisionada de relacionamento (onde só há dominadores e dominados) é característica de uma das primeiras fases do desenvolvimento psicosssexual, a fase anal.

Apesar de já ter dado ao leitor uma visão da concepção “bancária” da educação, do que significa “aprender” e “pensar” em seu âmbito, e das suas conseqüências para o ser e o viver dos seres humanos, penso ser relevante prosseguir com esta análise, em mais alguns pontos.

A respeito da cisão entre o “saber”, enquanto posse exclusiva de uns, e a ignorância como condição exclusiva de outros, com suas conseqüências bastante desfavoráveis do ponto de vista da saúde mental, FREIRE (1991) nos diz que:

Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a

absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro [negritos meus].

Já numa primeira leitura desta frase, podemos perceber como a educação “bancária” favorece a permanência nos indivíduos, por um lado, de sentimentos de onisciência e onipotência e, por outro, de incompetência e impotência. A princípio, onisciência e onipotência nos que acreditam ter o saber, e incompetência e impotência nos que acreditam não tê-lo. Só a princípio, pois estes são dois pólos que funcionam como se fossem os dois lados de uma mesma moeda, alternando-se num mesmo indivíduo, a depender do papel que desempenha em cada momento. Um indivíduo pode, por exemplo, colocar-se como onisciente e onipotente ao exercer suas funções paternas, e como incapaz ou incompetente diante de seu chefe autoritário.

No entanto, tanto o-que-ensina quanto o-que-aprende, ao absolutizarem a ignorância e viverem, assim, de falsas idéias acerca de si próprios e do outro, aprisionam suas capacidades de pensar e fecham as portas para o descobrimento de si próprios, e das peculiaridades do existir humano, do mundo e da vida.

O “saber” como “doação” denuncia algo que, na maior parte das vezes, passa despercebido daqueles que estão a ela submetidos, isto é, que a educação “opressora” vem muitas vezes travestida de atitudes bondosas, protetoras, paternalistas, mas infantilizadoras daqueles que ocupam, naquele momento, o lugar de aprendizes.

Mais ainda, estas atitudes seduzem o indivíduo a que permaneçam nesse estado infantilizado, permeado pela ilusão de conforto e segurança. Com isso, fica dificultada a saída desta posição para outra de maior maturidade e autonomia.

FREIRE (1991) afirma que a proibição de “ser mais” constitui-se numa violência, mesmo quando adocicada por promessas de generosidade e atitudes paternalistas.

Podemos observar relações desta natureza entre pais e filhos e também entre professores e alunos. Indo além, este é um risco a que também o psicoterapeuta e mesmo o psicanalista podem ficar expostos.

Além de contribuir para o estabelecimento de um baixo sentimento de auto-estima, estas falsas mensagens e falsas crenças dos “opressores” aos “oprimidos” lançam bases para a formação e manutenção de uma personalidade dependente, submissa a qualquer

outro que se coloque ou que ela própria coloque num lugar de autoridade. De outro lado, elas estimulam os aspectos dogmáticos e autoritários de quem ensina, características estas que, - conforme já vimos - sob a ótica bioniana podem ser compreendidas como manifestações psicóticas, por ficarem no lugar de uma experiência emocional que não pode ser tolerada nem pensada. Relacionam-se, portanto, com um pensar não simbolizado, aprisionado.

É claro que não podemos desconsiderar o fato de que existe, a partir do ângulo da experiência e dos conhecimentos do educador, uma assimetria em relação aos alunos, que sabem menos a respeito daquela realidade ou daquele assunto. Esta assimetria não significa, no entanto, que o educando esteja numa posição de menos valor ou de submissão.

FREIRE (1991) - numa proximidade novamente com BION (1973, 2000) - refere-se ao “conteúdo” a ser ensinado como a um “objeto cognoscente”, ou seja, um objeto sobre o qual se conhece alguma coisa, mas continua aberto ao pensamento, a novos conhecimentos, acerca dos quais, portanto, sempre haja mais a ser aprendido. E aprendido por ambos, tanto por aquele-que-ensina quanto por aquele-que-aprende, numa situação de comunhão, em que ambos se colocam num processo gradual de busca e encontro com o objeto cognoscente.

Na educação “bancária”, no entanto, não é isto que ocorre. Nesta, o aprender é tido apenas como uma função do aprendiz. Ao acreditar-se detentor do “saber”, acerca do objeto cognoscente, e tentar dogmaticamente “imprimi-lo” nos aprendizes, o educador fecha, também a si mesmo, as possibilidades de aprender mais acerca deste objeto, tanto quanto de aprender mais acerca de si mesmo e de sua função.

FREIRE (1991) nos diz que, no âmbito da educação dialógica, ambos - educador e educando - ensinam e aprendem. A partir do desenvolvimento desta tese e de meu processo analítico, tem-me sido possível perceber que vamos aprendendo a ensinar com os nossos alunos, assim como vamos nos tornando pais e mães a partir das relações com os filhos, e analistas a partir das relações com os pacientes. E este aprendizado só é possível se estivermos abertos a re-conhecer com os alunos (filhos ou pacientes) o “objeto cognoscente”; abertos a ir repensando nossa prática, a partir do que observamos, e percebemos acontecer neste encontro, nesta comunicação com eles. São eles que nos indicam o caminho.

Posso dar alguns exemplos em relação à minha prática enquanto professora de Psicologia. No transcorrer de algumas aulas, percebo, num dado momento, que os conteúdos estudados mobilizam angústias, como sinalizações para que eu re-pense e altere o ritmo das aulas. Um exemplo mais específico tem ocorrido no ensino da Psicopatologia Psicanalítica, por cujo conteúdo os alunos costumam interessar-se bastante mas que é, em certos momentos, pesado e angustiante. Por esse motivo, nos momentos em que isto se intensifica na sala, tenho introduzido uma crônica, uma poesia, ou até mesmo alguma brincadeira relacionadas ao assunto em questão. Isso parece causar um certo alívio nos alunos, e percebo que favorece algumas elaborações.

Houve momentos, também, em que percebi a necessidade de discutir, dialogar sobre certos aspectos do material, levando em conta as experiências emocionais presentes. Penso que isto contribui para que os alunos possam ir se constituindo em sujeitos de seu próprio conhecimento e não como meros “bancos de dados”.

Neste sentido, de construção do próprio conhecimento, tenho podido verificar também que os alunos ficam gratificados e empenham-se com seus próprios aprendizados quando são convidados a investigar. Por isto, em algumas situações, evito satisfazer de imediato suas curiosidades, respondendo às suas perguntas. Convido-os a investigarem primeiro o assunto, para depois conversarmos sobre ele. Percebo que isto os valoriza e desenvolve, pois além de levarem a sério a investigação, sentem-se entusiasmados em comunicá-la aos colegas e à professora. Momento provável de descobertas de recursos, de satisfação de curiosidade, ligada ao impulso de vida e de elaborações.

FREIRE (1991) vai se referir a isto como uma outra concepção de educação, a educação dialógica, que é também uma educação como prática da liberdade.

Embora a leitura de “Pedagogia do Oprimido” facilmente nos remeta a pensar as relações que se dão no âmbito da educação formal, ou de situações de ensino previamente sistematizadas, é importante que ampliemos estas considerações para as relações de ensino-aprendizagem que vão se dando informalmente em casa, nas relações entre pais e filhos; e indo mais além, nas relações entre as mães (ou aqueles que exercem essa função) e os seus bebês.

Há mães que, educadas também neste processo de ensino-aprendizagem contido na educação “bancária”, acreditam que os regulamentos, as regras, as normas são mais

importantes que as manifestações espontâneas e naturais, oriundas do desejo da criança, e assim, desde cedo, começam a enquadrar seus filhos em um modelo que já têm como “certo”. Um exemplo disto, que muitas vezes recebeu e continua recebendo o aval de certos pediatras, está na rigidez com os horários das mamadas, ou na maneira como as mães lidam com o choro da criança, e com sua angústia. Nos próximos capítulos, examinaremos mais detidamente a comunicação primitiva entre a mãe e o bebê.

O que quero destacar aqui é que este processo de ensino-aprendizagem, desde cedo pode caracterizar-se por uma contínua alienação do “eu”, tanto daquele que ensina quanto daquele que aprende. A mãe, ao basear-se rigidamente nas regras que estabelecem ou foram estabelecidas para ela, não considera suas intuições, seus sentimentos e percepções em relação ao bebê, que lhe permitiriam entrar em contato mais direto com ele. Assim, desde cedo, começa uma imposição dos que sabem aos que nada sabem; e a mãe, por sua vez, perde a maravilhosa experiência de aprender a ser mãe com seu próprio bebê, mãe *deste* bebê, e não de qualquer bebê, o que exige criatividade.

Quando chega à escola, aquele que vem se desenvolvendo através de um processo de ensino-aprendizagem fundamentado numa “visão tradicional” (ou em termos de Paulo Freire, numa educação “bancária”) já está menos confiante em seus próprios recursos, já “aprendeu” que há certas coisas que não podem ser sentidas nem pensadas, e assim já se constitui num terreno fértil para acreditar que o único que sabe - e que o que ele sabe não se questiona - é o professor.

Pais con-“formados” na educação “bancária” a repetem, às vezes sem perceber, e ficam muito aflitos diante da vida que se expressa no filho (criança e adolescente). A forma que encontram de lidar com o que desconhecem em si mesmos é tentar “domesticar” seus filhos, enquadrando-os em modelos - como se fossem “figurinos” - que julgam ter “prontos” para eles.

No âmbito desta domesticação, dá-se também a domesticação das paixões. Assim, em lugar de ensinarem seus filhos a conhecer seus sentimentos e paixões e a encontrar formas saudáveis de lidar com os mesmos, eles lhes ensinam, desde muito cedo, a domesticarem, sufocarem, negarem estes elementos tão vitais à identidade e ao prazer de viver a vida.

Quanto mais se desenvolvem estas relações de feições autoritárias entre pais e filhos, tanto mais vão os filhos, na sua infância, introjetando a autoridade paterna (FREIRE, 1991).

Este tipo de introjeção, em lugar de favorecer o desenvolvimento de um superego que atua como protetor do “eu”, favorece o desenvolvimento de um superego rígido, autoritário, dogmático, e que se sobrepõe ao ego, às vezes de forma cruel.

Quem comanda a personalidade e consequentemente o viver do indivíduo, quando os aspectos saudáveis predominam, é o “eu” ou ego. É ele que tenta harmonizar as pulsões do id com as demandas do superego, ou em outras palavras, busca harmonizar a nossa parte natural, impulsiva com os aspectos civilizatórios. Na psicodinâmica em que o ego fica massacrado entre as pulsões do id e as exigências exageradas do superego, ele tem seu desenvolvimento prejudicado, ficando empobrecido em termos do desenvolvimento de recursos para lidar tanto com a realidade externa quanto com a interna.

Além das conseqüências acima referidas, as introjeções de figuras autoritárias podem ter outras conseqüências pouco saudáveis para a personalidade das pessoas. FREIRE (1991) nos oferece exemplos, que tem-me sido possível observar também em minha experiência clínica. Diz ele:

*Crianças deformadas num ambiente de desamor, opressivo, frustradas na sua potência, como diria Fromm³, se não conseguem, na juventude, endereçar-se no sentido da rebelião autêntica - ou se acomodam numa demissão total do seu querer, alienados à autoridade e aos mitos de que lança mão esta autoridade para formá-las - ou poderão vir a assumir formas de ação destrutiva. Esta influência do lar se alonga na experiência da escola. Nela, os educandos cedo descobrem que, como no lar, para conquistar alguma satisfação, têm de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos. **E um destes preceitos é não pensar** [negritos meus].*

Não pensar significa também não ter autonomia, não ter escolhas, não ser dono do próprio desejo.

³ FROMM, E. - **O coração do homem: seu gênio para o bem e o mal**. Rio de Janeiro, Zahar, 1967. 168p.

Podemos observar a influência da educação “bancária” num *continuum* por toda vida da pessoa:

Introjetando a autoridade paterna através de um tipo rígido de relações que a escola enfatiza, sua tendência, quando se fazem profissionais, pelo próprio medo da liberdade que neles se instala, é de seguir os padrões rígidos em que se deformaram (FREIRE, 1991).

Assim, podemos observar que há profissionais que se apegam prioritariamente aos modelos pré-estabelecidos, sem os questionarem, porque eles estão a serviço da parte doente de suas personalidades.

Segundo a análise de FREIRE (1991), do fato de uma das notas fundamentais da concepção “educativa” “bancária” ser a superposição dos homens aos homens, resulta que esta modalidade de educação é também desvitalizadora.

Numa linguagem freudiana, podemos dizer que nela, os indivíduos são convidados a estabelecer vínculos com a vida e com os outros homens, marcados mais pelo instinto de morte que pelo instinto de vida. Na prática, isto se manifesta através de intensos sentimentos de posse em relação aos seus “bens”, sejam eles objetos ou pessoas, e através de vínculos de controle.

FREIRE (1991), fundamentando-se em FROMM (1967) nos faz perceber que o prazer derivado destas relações de controle, opressão e domínio de um ser humano sobre outro constitui-se na essência do impulso sádico. Os vínculos entre os homens ficam assim aprisionados em relações sado-masoquistas. Quando alguém se coloca num lugar de opressor, atua seu impulso sádico sobre aquele que oprime, no qual se atualiza o seu oposto complementar, o masoquista. Estas duas posições extremas alternam-se, a depender das circunstâncias, e um de seus aspectos dolorosos é o sentimento de aprisionamento neste tipo de vínculo.

Mas mudar de posição, trocando de lugar com o opressor, não se constitui em saída para uma vida mais livre e criativa. Opressor e oprimido são sujeitos aprisionados em suas possibilidades de ser. Por todas as suas características, levam suas vidas valorizando mais o “ter” do que o “ser”. Aprisionados em suas possibilidades de pensar e valorizando mais a

memória (enquanto registro) do que a experiência, não podem aprender a partir de seus vividos.

A educação “bancária” ao buscar controlar o pensar e a ação dos educandos, ajustando-os ao mundo e inibindo, assim, seu poder de criar e de atuar, impede, como diz FREIRE (1991) a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção. E ao fazer isto, **frustra-os**.

Quando, porém, por um motivo qualquer, se sentem proibidos de atuar, quando se descobrem incapazes de usar suas faculdades, os homens sofrem.

*Este sofrimento provém 'do fato de se haver perturbado o equilíbrio humano'⁴. Mas, o não poder atuar, que provoca o sofrimento, provoca também nos homens o sentimento de **recusa à sua impotência**. Tentam, então, 'restabelecer a sua capacidade de atuar'⁵ (FREIRE, 1991).*

FREIRE (1991) refere-se aqui a um fator que está no eixo do aprender a pensar, a partir da ótica de BION (1988i), a saber, a presença da falta e da frustração dela decorrente (causadora de angústia e sofrimento). Esta falta tanto pode conduzir o sujeito à paralisação e à fuga da realidade e do viver, como pode impulsioná-lo a modificar sua realidade.

Portanto, os homens podem adaptar-se ou não aos efeitos da aprendizagem que os deforma. De que depende a tomada de um ou outro caminho? De múltiplos fatores, em complexa interação. Fatores que dizem respeito à realidade externa, e fatores que provêm da realidade interna do indivíduo.

Nos próximos capítulos, com o auxílio de Freud, Klein e Bion, ser-nos-á possível compreender mais ampla e profundamente os aspectos inter-relacionais e psicodinâmicos aí presentes. Em linhas gerais, digamos que os que se adaptam permanecem num modo mais empobrecido de viver, sem se darem conta de que seu desejo foi distorcido. Quando não se conformam, buscam alguma forma de sair disto. Uma delas pode ser a procura por uma análise pessoal, ou por algum tipo de psicoterapia. Felizmente, observamos atualmente uma procura crescente das pessoas por um maior auto-conhecimento, e por melhores condições de viver e de “ser”.

⁴ FROMM, op. cit.

⁵ FROMM, op. cit.

O caminho do oprimido para deixar de sê-lo é um caminho trabalhoso, que exige ações tanto no âmbito da realidade externa quanto de sua interioridade, uma vez que, através da educação, ele foi se identificando com o opressor, que agora, está dentro dele, como figura internalizada, a comandá-lo em muitos momentos de sua vida.

Nem sempre o homem escolhe um caminho promissor na busca de restabelecer sua capacidade de atuar. Ele pode, por exemplo,

... submeter-se a uma pessoa ou a um grupo que tenha poder e identificar-se com eles. Por esta participação simbólica na vida de outra pessoa, o homem tem a ilusão de que atua, quando, em realidade, não faz mais do que submeter-se aos que atuam, e converter-se em parte deles (FROMM, 1967).

Muda-se o discurso, mas permanece o modelo de submissão e alienação.

Penso que aqui se coloca uma questão importante: a do caminho que se percorre ... Em nosso caso, o caminho é o modelo de educação, a visão de processo de ensino-aprendizagem, a partir do qual o homem pode construir ou re-construir suas condições para desenvolver sua autonomia, com liberdade de pensar e de ser.

FREIRE (1991) aborda, portanto, as dificuldades que podem se dar no **processo de mudança de uma pedagogia do oprimido para uma pedagogia libertadora**. Diz ele que, embora sabendo-se oprimidos, ... *em certo momento de sua experiência existencial, os oprimidos assumem uma postura que chamamos de 'aderência' ao opressor (FREIRE, 1991).*

Reconhecem-se como contrários ao opressor, mas estão de tal modo imersos na realidade opressora que esta percepção é insuficiente para que lutem pela superação da contradição em que vivem. Neste momento, o caminho de “saída” da situação é percebida como sendo a identificação com o opressor.

A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si mesmos como pessoa, nem a consciência de classe oprimida. Há algo, porém, a considerar nesta descoberta, que está diretamente ligado à pedagogia libertadora. É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou sub-opressores. A estrutura de seu pensar se encontra

condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se 'formam' (FREIRE, 1991) [negrito meu].

Na continuidade de sua análise, FREIRE (1991) faz algumas afirmações que dão muito o que pensar. Diz ele:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que 'hospedam' o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram 'hospedeiros' do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam na dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer-se com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica: a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações de desumanização [negritos meus].

Em primeiro lugar, quero destacar aqui o aspecto, apontado pelo autor, da identidade cindida do sujeito oprimido. Isto me traz, novamente, à lembrança, certas observações clínicas, que me permitiram constatar as tristes vivências de personalidades “cindidas”. Lembro-me, particularmente, de um caso em que a jovem representava diante dos familiares, em especial do pai, ser da forma como este desejava que ela fosse, e longe dele podia ser mais verdadeiramente quem ela era. Indo mais além, esta representação diante do pai e familiares mais próximos não era simplesmente uma encenação. Face às dificuldades internas e externas que encontrava para lutar contra a dominação, este era um artifício de sobrevivência psíquica que encontrou. Relato este breve exemplo para ressaltar, uma vez mais, o quanto uma educação “dominadora” pode favorecer desenvolvimentos patológicos e vidas infelizes.

Outro ponto presente na citação de FREIRE (1991) é que a pedagogia do oprimido deve ser forjada com ele. É uma idéia bastante profunda em termos de ensino e de aprendizagem, e está muito próxima tanto da visão heideggeriana quanto da psicanalítica (bion-kleiniana) a respeito do aprender.

Neste sentido, FREIRE (1991) defende que é inócua uma luta contra o opressor, pois isto faria o oprimido permanecer no mesmo modelo de ação e na mesma referência do opressor. O caminho para a libertação está na luta contra a opressão e a dominação.

Indo mais além, diz ele que, nesta luta contra a opressão, tanto se libertam os oprimidos quanto os opressores, pois estes últimos, na condição em que se encontram, tampouco podem “ser” autenticamente.

Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, retiram aos opressores o poder de oprimir e de esmagar, e assim lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão (FREIRE, 1991).

Estas idéias parecem-me muito importantes também do ponto de vista das possibilidades de “ser”. E, neste sentido, não podemos deixar de pensá-las, não apenas enquanto indivíduos, mas principalmente enquanto educadores e clínicos. Quantos pais não crescem, por não estarem abertos ao desenvolvimento do próprio filho?

Diz FREIRE (1991) que:

Os oprimidos só começam a desenvolver-se quando, superando a contradição em que se acham, se fazem ‘seres para si’.

De que contradição se trata? De uma condição existencial, de sofrimento. Diz o autor:

Eles sofrem uma dualidade que se instala na ‘interioridade’ do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles, e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de ‘dentro’ de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados em seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (FREIRE, 1991) [negritos meus].

O oprimido enfrenta dificuldades de várias ordens em sua busca de liberdade. Segundo FREIRE (1991), os oprimidos

... temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus 'proprietários' exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões.

Esta situação de medo da liberdade pode ser observada, não poucas vezes, em nossas clínicas, em casos onde o opressor é uma pessoa da família, como um pai, um marido, ou até mesmo um irmão. Em alguns destes casos, foi-me possível observar tanto o medo da repercussão que uma mudança neste sentido poderia causar nos outros (opressores ou companheiros oprimidos), como o medo do indivíduo quanto a ser ou não capaz de assumir sua liberdade. O que venho observando nestas experiências é que o perceber-se livre mobiliza, também, dor nos indivíduos, pela perda de uma situação que, de certa forma, lhes era confortável. Uma dor que, no entanto, é própria do crescimento.

Diz FREIRE (1991):

Os oprimidos, que introjetam a 'sombra' dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que 'preenchessem' o 'vazio' deixado pela expulsão, com outro 'conteúdo' - o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres.

Como o leitor pode perceber, o opressor (interno ou externo) adquire num certo sentido a função de companhia para o oprimido. Neste sentido, tem-me sido possível observar em minha experiência clínica, que este processo pelo qual uma pessoa passa, de ir se des-identificando com o opressor que traz introjetado, causa-lhe sofrimento, uma vez que ela vai se deparando então, com certos aspectos de sua condição humana que lhe passavam despercebidos. Aspectos tais como o sentimento de solidão, o desamparo, a incerteza, o perceber-se responsável por seus atos, o esforço intrínseco ao crescimento e à construção de si mesmo, entre outros. A questão que aí se coloca em relação ao sofrimento é: seria ele mais insuportável do que estar aprisionado e alienado de si mesmo?

A identificação com o opressor cria uma ilusão de “paraíso” – com proteção, amparo, e segurança. Evitam-se, assim, as dores da vida. Mas seriam menos dolorosos os sofrimentos forjados na fuga?

Penso que o leitor pode perceber, a partir destes elementos, como a saída da condição de oprimido significa também uma saída da dependência infantil em direção a um nível mais adulto de funcionamento psíquico. *A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso* (FREIRE, 1991).

Para haver libertação, não basta o reconhecimento da situação de opressão, e da contradição em que se vive. É necessário uma práxis libertadora, que, por sua vez, é fruto do pensar.

Minhas observações clínicas têm-me levado também a perceber como, na medida em que vão passando por estas transformações, as pessoas vão aumentando seu prazer com a vida. Muitas percebem que o que lhes faltou não foi propriamente a dimensão de um sentido para a vida, como procuravam, mas a possibilidade de sentir a vida e vivê-la.

Acabamos de ver, até aqui, como as consequências de uma educação “bancária” (ou de uma visão “tradicional” do processo ensino-aprendizagem) para a estruturação e desenvolvimento da personalidade vão em direção mais à doença do que à saúde mental. Tendo isto em conta, podemos concluir que a formação de um psicólogo, assim como a de outros profissionais da saúde mental, não pode dar-se a partir desta modalidade de aprendizagem, que favorece a intelectualização como mecanismo de defesa face às experiências emocionais, provocando a alienação do conhecimento e da própria inteligência. Um profissional assim formado pode receber seu diploma, levando consigo armazenados múltiplos conhecimentos teóricos e técnicos, mas não terá aprendido a pensar a partir da experiência, e menos ainda a partir da experiência emocional.

A Pedagogia do Oprimido mantém alguma similaridade com aspectos peculiares da prática psicanalítica. Um destes diz respeito à necessidade de que o sujeito oprimido tome consciência de sua situação de opressão, tomando consciência da realidade em que vive, para que possa modificar suas condições existenciais. Da mesma forma, o indivíduo psiquicamente doente precisa reconhecer-se enquanto tal, para que possa re-estruturar-se em busca de condições de vida mais favoráveis. O reconhecimento da angústia é condição

sine qua non para a efetivação de uma análise. O reconhecimento da situação de opressão também o é, para que o indivíduo busque libertar-se.

A Pedagogia do Oprimido, segundo FREIRE (1991), consiste, conforme foi dito, na passagem e substituição de uma educação “bancária” por uma *Educação Como Prática da Liberdade*, que é, em sua essência, *Problematizadora e Dialógica*.

Estes três elementos: liberdade, problematização e diálogo, caracterizam também o que estou circunscrevendo como “visão psicanalítica bion-kleiniana da aprendizagem”, para a qual aprender significa aprender a pensar. Um pensar que surge no lugar da falta, do “ainda não sei”, como um pensar interrogante.

O que é problematizado na visão sócio-política de FREIRE (1991) é a realidade em que o indivíduo vive. Perceber a realidade e lidar com ela é uma ação que está na origem e também na essência da capacidade de pensar, segundo a Psicanálise de FREUD (1974c) e BION (1988i). Tanto Freire quanto Freud e Bion valorizam a percepção de ambas as realidades (externa e interna).

A diferença está em que Freire, enquanto pedagogo, vê a educação como podendo ser um instrumento de revolução cultural e dá maior ênfase aos aspectos relativos a uma tomada de consciência pelo indivíduo acerca da realidade sócio-política-econômica (portanto, externa) em que vive. FREUD (1974c), KLEIN (1981) e BION (1988i) dão maior ênfase à realidade interna e à experiência emocional. O pensar, para eles, supõe vínculos internos e vínculos com o outro, a partir da experiência. É um pensar aberto, livre, e que por isto torna o indivíduo mais livre e autônomo.

Para FREIRE (1991), a dialogicidade está na essência da educação como prática da liberdade. Trata-se de um diálogo que supõe vínculo de aceitação e acolhimento, de uma das partes por outra, a partir do quê, pode dar-se a concordância ou até mesmo a discordância. Em qualquer desses casos, o diálogo é sempre uma situação em que o pensar se faz presente, diferentemente da prescrição e da polêmica, (conforme foi visto anteriormente).

Ao considerar o diálogo enquanto fenômeno humano, FREIRE (1991) salienta que sua essência é a palavra. A palavra é mais do que um meio para que o diálogo aconteça, porquanto é constituída por duas dimensões, de **ação** e **reflexão**. A interação destas duas

dimensões é radical; quando se dissociam, a palavra deixa de ser autêntica; e ao deixar de ser autêntica, deixa também de ser transformadora.

A palavra inautêntica, na qual ação e reflexão encontram-se dissociadas, pode ter como resultante palavras ocas, e ações que pouco ou nada transformam, pois interrompem o diálogo. Neste sentido, diz-nos FREIRE (1991):

Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente a reflexão também se transforma em palavrório, verbalismo, bláblablá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação.

Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo.

Qualquer destas dicotomias, ao gerar-se em forma inautêntica de existir, gera formas inautênticas de pensar, que reforçam a matriz em que se constituem.

Nestas idéias, encontramos também uma aproximação muito grande com a psicanálise, na medida em que esta se caracteriza pela busca da verdade, a partir de uma relação verdadeira e de um falar autêntico.

Conforme vimos no capítulo 1, para Bion, a verdadeira aprendizagem ocorre apenas quando a experiência pode ser nomeada. A palavra autêntica, portanto, tem, também, um cunho transformador.

Num ângulo ainda mais aprofundado, FREIRE (1991) coloca que a existência humana nutre-se de palavras verdadeiras. E num contexto psicanalítico, veremos, numa ampliação destas idéias, como a palavra verdadeira é aquela que leva em conta a emoção, a tal ponto que Bion nos vai falar de uma “linguagem de êxito”, ou de consecução, como sendo aquela que realmente consegue comunicar.

Em que consiste a linguagem de êxito, para Bion? Ele a conceitua como um tipo de linguagem que permite ao analista ter uma comunicação autêntica e eficiente com seu paciente, mais especificamente no sentido de possibilitar a ambos um contato com aspectos da realidade incognoscível deste último, de forma a ensejar transformações e

desenvolvimento. Para possuir tal qualidade, esta linguagem deve considerar que as emoções “falam alto” e deve estar baseada muito mais na intuição do que nos órgãos dos sentidos.

Embora a origem desta expressão “linguagem de êxito” esteja relacionada ao processo psicanalítico, mais especificamente à função do analista, ela se constitui também num fator que pode ser aprendido pelo paciente. A linguagem de êxito, a meu ver, é um desenvolvimento da palavra autêntica, útil a qualquer ser humano, e particularmente importante para aqueles que ensinam.

Dizer a palavra autêntica constitui-se numa ação sempre relacionada a um vínculo amoroso, o que significa que:

... ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (FREIRE, 1991).

A idéia de vínculo - vínculo amoroso - permeia toda a Pedagogia do Oprimido. Indo mais além, é através da comunicação autêntica, incluindo a palavra autêntica, e o diálogo, em lugar da imposição e da prescrição, que o indivíduo se constitui em sujeito de seu próprio existir. É a comunicação autêntica que dá ao filho a segurança de que foi afetivamente (ou emocionalmente) “adotado” por seus pais. Mais ainda, *o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (FREIRE, 1991).*

Esta fala me faz pensar no que estou chamando de “função analítica” do professor. A fala autêntica daquele-que-ensina possibilita, e mais do que isto, convida aquele-que-aprende a entrar em contato consigo mesmo, para perceber-se enquanto pessoa, na individualidade do que lhe é próprio.

... o diálogo é uma exigência existencial. (...) É o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado; ele não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito num outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua própria.
... É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE, 1991).

Em que consiste a educação dialógica segundo Paulo Freire? Embora nosso autor ocupe-se de um contexto de ensino-aprendizagem diferente daquele do qual se ocupam Klein e Bion, a sua forma de conceber a educação é bastante próxima da forma bionkleiniana. Isto se demonstra quando ele realça a importância de um diálogo a partir da palavra verdadeira, portanto um diálogo autêntico, valorizando também o aspecto amoroso. O vínculo amoroso e a comunicação emocional são elementos fundantes nas relações de aprendizagem em Klein e Bion. Diálogo autêntico supondo um vínculo amoroso e uma comunicação emocional.

FREIRE (1991), valorizando o vínculo amoroso, diz:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e de recriação, se não há amor que a infunda.

Pronunciar o mundo é nomeá-lo, como uma experiência vivida e encarnada.

Considerando que o amor fundamenta o diálogo e ele próprio é também diálogo, FREIRE (1991) concebe a relação de dominação, tal como se dá na educação “bancária”, como uma patologia do amor, caracterizada pelo sadismo naqueles que dominam, e o masoquismo naqueles que são dominados.⁶

Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido (FREIRE, 1991).

⁶ Perceba o leitor que, aqui, FREIRE (1991) utiliza-se de conceitos freudianos em sua análise.

Como se daria esta supressão? No âmbito educacional, esta supressão é possível, de acordo com FREIRE (1991) a partir da pedagogia do oprimido. De uma outra forma, o processo psicanalítico pode ser também uma “pedagogia do oprimido”.

FREIRE (1991) aponta algumas condições para que o diálogo aconteça. Uma delas relaciona-se com a humildade. *Não há (...) diálogo, se não há humildade.* E esta é mais uma aproximação a ser feita entre FREIRE (1991) e HEIDEGGER ([1978]) que, em outras palavras nos fala igualmente da humildade, ao dizer que o mestre deve saber da relatividade e das limitações de seu saber.

A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante (FREIRE, 1991).

Por que? Porque a arrogância não deixa espaço para um contato emocional mais íntimo, nem para o pensamento, nem para novos conhecimentos. Sem humildade, portanto, um dos pólos do diálogo necessariamente se rompe.

A alienação da ignorância no outro, o sentimento narcísico de superioridade relativamente aos outros homens, o sentimento de pertencer a uma classe de donos da verdade e do saber aos quais, apenas, cabe pronunciar-se sobre o mundo ... são elementos da personalidade que impossibilitam e inviabilizam o diálogo, bem como o aprender a partir da experiência, conforme veremos com Bion.

Contrapondo-se a isto, diz FREIRE (1991):

Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

Outra condição para o diálogo, ao lado do amor e da humildade é a fé. Fé em que? Nos homens.

Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens (FREIRE, 1991).

Nenhuma mãe, nenhum pai, professor, orientador, supervisor, psicoterapeuta ou, até mesmo, psicanalista, pode se colocar numa relação de ensino-aprendizagem libertadora, promotora de desenvolvimento da capacidade de ser autêntico e de “ser mais”, se não tiver esta fé.

Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses em manipulação adocicadamente paternalista (FREIRE, 1991).

A ausência desta fé, a meu ver, é um dos fatores que contribuem para a alienação do outro. A situação de alienação, qualquer que ela seja (alienação dos meios de produção, alienação da ignorância, alienação de si mesmo), prejudica o poder dos homens de criar e de “ser mais”.

A educação dialógica vem, neste contexto, como um meio restaurador destas possibilidades. Assim como a Psicanálise, ao possibilitar ao homem a ampliação de seu auto-conhecimento, constitui-se numa possibilidade de desalienação do “eu”, de reformulação de suas condições existenciais, de restauração de um funcionamento psíquico aprisionado por patologias, para um funcionamento mais livre e mais autônomo, a educação dialógica também pode reconstituir a visão crítica, o poder de fazer, criar e transformar daqueles que se encontram em situação de opressão e alienação.

*Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a **confiança** de um polo no outro é consequência óbvia (FREIRE, 1991) [negrito meu].*

A confiança entre quem ensina e quem aprende só pode surgir se o amor, a humildade, a fé realmente existirem, e não forem meras encenações, meros “faz-de-conta”. Confiança implica, pois, mais do que em palavras, em testemunhos.

*Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança.
Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo, é uma farsa.
Falar em humanismo e negar os homens, é uma mentira (FREIRE, 1991).*

Ao que eu adiciono: falar sobre a importância da experiência emocional e não vivenciá-la, constitui-se num falso aprendizado de Psicologia e de Psicanálise. Por esta razão é que, nos cursos de formação de psicanalistas, a experiência da análise pessoal é o vértice mais relevante. Não que estudo teórico e supervisão (um repensar da experiência clínica) sejam prescindíveis. Não o são. A questão é que eles só poderão contribuir para as transformações do sujeito em analista na medida em que não se constituírem num mero falar “sobre” a experiência emocional, mas forem uma possibilidade de falar a partir dela. Isto é viabilizado pela experiência da própria análise, num contato mais íntimo e aprofundado do indivíduo consigo mesmo. Porém, é preciso acrescentar, que as situações de ensino, em si também devem ocorrer de maneira “harmônica” com a análise, ou seja, enquanto situações autênticas de aprendizagem.

Aliás, é importante considerar aqui que, nos cursos de Psicologia, nós não podemos contar com este recurso da análise enquanto exigência oficial da formação. O que observo é que alguns professores, cientes da importância do contato do aluno com seu mundo interno, buscam despertar neles este desejo. Por isto, venho observando, ano a ano, um número maior de alunos de psicologia procurando por análise ou por psicoterapia, fato este que favorece ao aluno ter um contato maior com seu mundo interno, no seu processo de “formar-se” psicólogo.

Pois bem, depois de nos falar acerca do amor, da humildade, da fé e da confiança, FREIRE (1991) vai nos falar da esperança, como fator importante para o diálogo entre quem-ensina e quem-aprende. Diz ele:

Não existe, tampouco, diálogo, sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca, como já vimos, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens - o que é impraticável numa situação de agressão.

O desespero, contrário da esperança, é uma situação de fuga; fuga da dor causada pelas condições desumanizadoras do viver, tanto no que diz respeito à realidade externa, quanto no que diz respeito à realidade interna. Portanto, o desespero não promove mudanças, nem impele o indivíduo a refazer e reconstruir suas condições de existência. Só

a esperança é capaz disto. E o é, porque ela nasce da tolerância à falta, à imperfeição, à dor. Isto é profundamente psicanalítico, numa linha que vai de Freud à Bion.

FREIRE (1991) faz um curioso e interessante percurso em seu pensamento no item “Educação Dialógica e Diálogo”. Depois de discutir a importância fundante das virtudes teologais (amor, fé e esperança) para a existência de um verdadeiro diálogo, ele acrescenta como outra condição “*sine qua non*”: o pensar. Pensar é condição para o diálogo.

Aqui se dá uma aproximação entre a idéia de diálogo e a dialética. Ou seja, se o diálogo supõe o pensar, supõe também que possa haver entre seus participantes o movimento dialético de tese, antítese e síntese. FREIRE (1991) refere-se, assim, a um pensar verdadeiro. Verdadeiro porque crítico, ou seja, um pensar que suporta olhar para a realidade e “avaliá-la” em seus recursos e limitações, em seus elementos humanizantes e desumanizantes.

Estas idéias nos remetem a FREUD (1974c), no que tange ao desenvolvimento e manutenção do princípio de realidade. E nos remetem a BION (1988i), no que tange às possibilidades de olhar para uma realidade que frustra, e de buscar modificá-la naquilo que é possível.

FREIRE (1991) destaca a importância de um pensar que não aceita a dicotomia mundo-homens. Um pensar que:

... percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação (FREIRE, 1991).

Opõe o pensar crítico ao pensar ingênuo, este, a meu ver, decorrente de condições de aprendizagem aprisionantes e não transformadoras. O pensar ingênuo, como o leitor já percebeu, nasce de uma relação de ensino-aprendizagem fundamentada na educação “bancária”, ou no que estou chamando de uma “visão tradicional” do processo ensino-aprendizagem.

O pensar ingênuo, segundo FREIRE (1991), é aquele que vê o presente, não como resultante de um processo histórico de existência e construção dos homens, mas como algo normalizado e bem comportado. Eu acrescentaria: algo que vem determinado por alguma “instância” (às vezes nem bem identificada) superior.

Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens (FREIRE, 1991).

O pensar ingênuo é um pensar aprisionado. O pensar crítico, que constitui-se de reflexão e ação, é um pensar, que nos dizeres de HEIDEGGER ([1978]), é “obra das mãos”. Um pensar transformador e que só é transformador porque é livre.

Segundo FREIRE (1991), a função do educador na educação dialógica é a de oferecer condições para que o aprendiz possa pensar criticamente a realidade em que vive, a forma como se insere nela, a partir de suas condições subjetivas, para então poder transformar-se e transformá-la.

Sem um pensar crítico, que só pode nascer do diálogo, não há comunicação verdadeira, e, sem esta não há, por sua vez, educação verdadeira. Nas palavras de FREIRE (1991), uma educação que:

... operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza.

A superação da contradição educador-educandos possibilita que ambos ensinem e ambos aprendam, ou, na linguagem do autor, ambos sejam, ao mesmo tempo, educadores e educandos.

Pude observar em minha prática clínica, pais e mães que, acreditando dialogar com seus filhos, e não encontrando os resultados que buscavam por este caminho, angustiados, vinham em busca de orientações diretivas, como as famosas “receitas”. Uma questão importante, que aqui se coloca é: “Será que realmente dialogavam?” O que eu percebia é que seus “supostos diálogos” consistiam numa falsa abertura, numa falsa aceitação do outro, pois geralmente tinham por objetivo enquadrar a criança ou o adolescente nos “figurinos” ou modelos tidos por eles como ideais de conduta.

O meu caminhar nos estudos que fundamentam esta tese, juntamente com minha prática profissional (clínica e docente) e a experiência psicanalítica, me permitiu perceber

que a Psicanálise pode favorecer ou, mais que isto, possibilitar importantes transformações do professor.

O ensino só pode transformar-se se o professor tiver, também, o desejo e o empenho de transformar-se. Uma transformação que não seja superficial, apenas no âmbito de suas práticas de ensino, mas em sua própria pessoa. Assim, certas condições emocionais e de pensamento são necessárias para que sua prática possa efetivamente mudar, como venho constatando através de minhas atividades docentes.

Ensinar supõe poder aceitar e lidar com as diferenças entre os indivíduos, e também com as limitações, tanto daqueles que aprendem quanto as nossas próprias. Aceitar significa não apenas acolher o outro, mas também abrir espaço para a questão, e conseqüentemente para o pensamento, em lugar de impor as idéias que a nós nos pareçam verdadeiras. Esta é uma atitude que exige daquele que ensina um exercício, muitas vezes de tolerância, de humildade e de confiança no aprendiz.

Para deixar aprender, é necessário que algumas condições internas sejam desenvolvidas.

No desenvolvimento e amadurecimento desta tese, pude ir percebendo, através de minha experiência docente, que os alunos sentem-se muito mais valorizados e envolvidos quando suas questões ou associações são acolhidas. Eles têm prazer em preparar, e em responsabilizarem-se por apresentar, assuntos que estão sendo estudados. Num clima dialógico, é possível irmos percebendo muito melhor o desenvolvimento da responsabilidade pela construção do próprio saber.

O conhecimento do “objeto cognoscente” (FREIRE, 1991) pode, assim, ser buscado em comunhão pelo ensinante e os aprendizes, de tal sorte que o que se dá é muito mais do que um mero conhecimento sobre o objeto. Ou seja, muitas outras coisas são aprendidas, a partir da situação vivida: aprendizagem do outro, de si mesmo, da relação.

Pois bem, considerados os vértices filosófico (HEIDEGGER, [1978]) e pedagógico (FREIRE, 1991) acerca do que significa aprender a pensar, passaremos agora, a considerar, uma visão psicanalítica deste tema, inicialmente com Freud, e em seguida com Klein e Bion.

4

FREUD: Os Fundamentos de Uma Nova Concepção do Pensar e do Aprender

A religião, a sociedade, a natureza: tais são as três lutas do homem. Estas três lutas são ao mesmo tempo as suas três necessidades; precisa crer, daí o tempo; precisa criar, daí a cidade; precisa viver, daí a charrua e o navio. Mas há três guerras nestas três soluções. Sai de todas a misteriosa dificuldade da vida. O homem tem de lutar com o obstáculo sob a forma superstição, sob a forma preconceito e sob a forma elemento. Tríplice ananké pesa sobre nós, o ananké dos dogmas, o ananké das leis, o ananké das coisas. (...)

A estas três fatalidades que envolvem o homem, junta-se a fatalidade interior, o ananké supremo, o coração humano
(HUGO, 1971)

Um capítulo sobre Freud faz sentido, neste momento do desenvolvimento do tema, em primeiro lugar, por haver pontos de continuidade entre suas idéias com as de Heidegger e com as de Paulo Freire.

Heidegger nos permitiu entrever as estreitas relações entre **pensar e ser**. Através de algumas de suas idéias pudemos perceber como o **“aprender a pensar”** pode ser fator de aprisionamento ou fator de desenvolvimento para o ser humano, a depender de suas características. Ele abordou longamente a questão do que seja aprender e do que seja ensinar, numa vertente bastante próxima da psicanalítica, em vários pontos.

Paulo Freire nos falou que o **“como”** aprendemos a pensar transcorre dentro de uma determinada cultura - mais especificamente, fala-nos da formação do cidadão brasileiro -, através de um processo civilizatório, que pode ser desumanizante ou humanizante, a depender do como se dá. Mostrou-nos assim, que o processo civilizatório, que se dá predominantemente através da educação, pode ser opressivo, num contexto onde **um dos aspectos da opressão é não pensar**. E, indo além da crítica do modelo corrente de relação ensino-aprendizagem, oferece-nos subsídios para pensar e utilizar uma modalidade de processo ensino-aprendizagem que promove o desenvolvimento de um pensar autônomo e, conseqüentemente, de um cidadão mais livre e mais responsável pela construção de seu viver, em sociedade.

Nesta mesma direção, **FREUD (1974d)** vai nos falar de como o processo civilizatório, que atua, dentre outros meios, através da educação, pode repercutir positiva ou negativamente na constituição dos sujeitos. E vai entrar, então, no âmbito de como o indivíduo aprende a lidar com sua vida emocional, mais particularmente como lida com seus próprios impulsos (sexuais e agressivos), com seus desejos, com seus sentimentos de desamparo, com as sensações de prazer e desprazer, com a busca da felicidade, com seu desejo de um convívio harmonioso com os outros seres humanos, com o conflito entre os instintos de vida e os instintos de morte, sempre atuantes em seu viver e na construção da civilização ... Estes fatores da personalidade determinam certas direções do ser e do viver dos seres humanos. A forma como o indivíduo os atualiza é, em parte, decorrente de uma aprendizagem.

Indo mais além, Freud se faz, principalmente, necessário, neste momento do trabalho, porque com ele estamos entrando no âmbito das considerações acerca de **uma**

teoria psicanalítica do processo ensino-aprendizagem, onde aprender é aprender a pensar. Considerações estas, que fundamentam as concepções bion-kleinianas, que constituem o recorte desta tese. Por essa razão, meu objetivo neste capítulo não é fazer um estudo exaustivo sobre o pensar e sobre o aprender na obra de Freud. Sabemos da riqueza de seus textos, e que cada um deles, direta ou indiretamente, traz elementos para que pensássemos o assunto em questão. Mas, meu objetivo, aqui, é focalizar algumas de suas principais idéias, que fundamentaram mais diretamente as concepções de BION (1988i, 1991a) à sua teoria sobre o pensar, conforme eu disse na Introdução.

O leitor poderá perceber que há uma complexificação crescente do assunto, sob a ótica psicanalítica, que se inicia com Freud e se amplia e se aprofunda com Klein e com Bion.¹

Foram também de grande valia para os desenvolvimentos teórico-clínicos de Bion as idéias de FREUD (1972b) acerca dos sonhos, mais particularmente as contidas no capítulo sete de “A interpretação dos sonhos”.

¹ A propósito de algumas das contribuições de Freud, penso ser oportuno lembrar aqui, uma frase de BION (1988c), que dentre outras coisas, foi importante para demarcar parte da trajetória de meu estudo teórico nesta tese. Trata-se de uma frase citada logo no início de seu artigo: “O desenvolvimento do pensamento esquizofrênico”. Diz ele:

O fato de eu haver chegado a um certo grau de elucidação dessas questões eu devo a três trabalhos. Como ocupam uma posição central neste capítulo vou enumerá-los: 1º a descrição de Freud do aparelho mental posto a funcionar pelas exigências do princípio de realidade, particularmente a parte do aparelho mental destinada à percepção consciente das impressões sensoriais. Segundo, a proposição hipotética de Freud em “O Mal-estar na civilização”, com relação à importância dos conflitos entre os instintos de vida e de morte. Este ponto foi retomado e desenvolvido por Melanie Klein, mas aparentemente Freud recuou. Melanie Klein admite que este conflito persiste a vida inteira e eu acredito que seja um enfoque de grande importância para a compreensão do esquizofrênico. Terceiro: a descrição de Melanie Klein dos ataques sádicos, que na fantasia o bebê faz contra o seio durante a fase esquizo-paranóide e sua descoberta da identificação projetiva. [negritos meus]

Através do contato com a obra de Bion, com a de seu biógrafo (BLÉANDONNU, 1993) e a de estudiosos (REZENDE, 1995; ZIMMERMAN, 1995; GRINBERG, SOR & BIANCHEDI, 1973) de seus textos, podemos perceber que os estudos de BION (1988a, 1988c, 1988d, 1988f, 1988g, 1988h) acerca da psicose, da esquizofrenia foram precursores de sua “teoria sobre o processo de pensar” (BION, 1988i). BLÉANDONNU (1993) denomina de “período psicótico” aquele período da obra de Bion que antecede e fundamenta o de seus estudos sobre as origens e desenvolvimento do pensar, ao qual ele se refere como o “período epistemológico”.

Pois bem, com Freud **instaura-se uma nova visão do que é pensar, do que é aprender e ensinar a pensar**. Indo mais além, a nova visão sobre o funcionamento psíquico e sobre o pensar trazida por Freud, consiste num corte epistemológico em relação às concepções filosóficas e psicológicas correntes, até então. Um corte que tem consequências clínicas e educacionais, importantíssimas, e que se dá a partir da constatação da existência de uma **atividade mental inconsciente**. O pensamento passa, então, a ser compreendido como resultante de **uma atividade mental inconsciente em conjunção com a atividade mental consciente**. Essa atividade mental inconsciente foi primeiramente percebida por meio da ação do recalçamento atuante nas neuroses, na própria constituição dos sintomas neuróticos (viu-se que os sintomas tinham sentidos), depois nos sonhos, no esquecimento, nos atos falhos ... À constatação da presença de uma atividade mental inconsciente no psiquismo humano decorre a descoberta de **fantasias inconscientes**, permanentemente ativas em nossa vida psíquica, e a constatação, também, da íntima inter-relação entre realidade interna e externa, alterando-se mutuamente e estruturando nosso psiquismo, nossa personalidade. Estes aspectos do funcionamento psíquico foram retomados e aprofundados por KLEIN (1978a), e depois por BION (1988i).

Com Freud nasce a Psicanálise, e **com o nascimento da Psicanálise amplia-se a concepção de funcionamento psíquico, em relação às concepções da Psicologia clássica**. Esta ampliação é decorrente do fato da Psicanálise considerar a presença de uma atividade mental inconsciente em contínua e íntima interação com a atividade mental consciente, fato este que a meu ver contribui para ganhar importância e relevo, outro fator característico da Psicanálise a **interação entre os aspectos afetivos e cognitivos da personalidade**.

Na interação entre os aspectos afetivos e cognitivos da personalidade, FREUD (1974b, 1974c) dá destaque à força do desejo. É em relação ao desejo que podemos começar a compreender, com ele, as origens afetivas do pensamento e do processo de pensar, os diferentes níveis de integração do pensamento com a realidade (alucinações, pensamentos oníricos, pensamento mágico, pensamento lógico, pensamento simbólico), as manifestações e a psicodinâmica da mente primitiva e da mente em processo de maturação.

HEIDEGGER ([1978]) falou-nos acerca da estreita relação entre aspectos afetivos e cognitivos no pensar. Freud vai nos dizer acerca de como se processa e se desenvolve esta interação. Em seus desenvolvimentos teórico-clínicos, ele considera que perturbações nesta interação estão presentes nos distúrbios de personalidade.

Portanto, todos estes aprofundamentos acerca da compreensão da mente põem em relevo a importância do pensar na estruturação e desenvolvimento da personalidade e desta forma ampliam a compreensão e o tratamento das doenças mentais, em relação ao que se dispunha, até então.

Numa visão positivista do pensar, conforme eu disse anteriormente, nós o concebemos enquanto uma atividade de raciocínio, que obedece às normas da lógica formal. Neste enfoque, os **distúrbios do pensamento**, como por exemplo o pensar obsessivo, o fóbico ou o pensar esquizofrênico, são compreendidos como “loucura”, desrazão ... uma doença instalada no indivíduo, mas “percebida” como algo alheio a ele, “algo que tomou posse dele”, algo que vemos manifesto, mas não podemos compreender ...

Freud, lança um novo olhar sobre estes fenômenos, erguendo o véu que tornava-os incompreensíveis. Leva-nos então, a perceber que não é sem lógica a loucura; a loucura obedece a outra lógica, a lógica do inconsciente, onde dominam os processos psíquicos mais antigos e primitivos, os processos primários de pensamento, conforme veremos adiante. A doença mental, que é ao mesmo tempo um distúrbio do pensar, passa a ser encarada como uma questão de imaturidade ... imaturidade do funcionamento psíquico, imaturidade do ego para lidar com a experiência emocional e com os pensamentos.

É importante dizer que o eixo da Psicanálise de Freud não era o pensamento, e sim a psicosssexualidade. No entanto, na sua genialidade, ele coloca, também, as pedras fundamentais para um conhecimento que mais tarde Bion aprofunda e sistematiza: o de que o pensamento origina-se e desenvolve-se - passando, portanto, por diferentes níveis de integração - a partir de uma experiência emocional, e do contato com a realidade. A partir disto, a forma de perceber os distúrbios emocionais, que são ao mesmo tempo, distúrbios da atividade de pensar, abrem as portas para nova e mais eficaz terapêutica: a terapêutica psicanalítica.

No âmbito da experiência emocional em relação ao pensamento, podemos dizer que, FREUD (1974c) dá destaque ao desejo. Encontramos, por exemplo, em “Formulações

sobre os dois princípios do funcionamento mental”, a **alucinação** compreendida como uma forma primitiva (genética e dinamicamente) de pensamento, ligado à realização de desejos, desejos estes que não podem ser satisfeitos na realidade. Em “Interpretação dos sonhos”, FREUD (1972a, 1972b) nos fala acerca de **pensamentos dos sonhos**, também como pensamentos carregados de desejos, desejos impedidos (por razões externas ou internas) de se realizar na vida desperta. E desde o início de sua obra, nos seus “Estudos sobre a histeria” (1974b), nos faz ver - como bem o expressou SEGAL (1983a) - que os sintomas neuróticos podem ser compreendidos como idéias que não podem chegar à consciência e serem pensadas, porque resultam de desejos proibidos. Desejos proibidos não podem ser sentidos, percebidos, pensados. **O aprisionamento do pensar decorrendo, assim, de um aprisionamento da experiência emocional.** Portanto, ao falar do pensamento alucinatório, do pensamento onírico e do pensamento neurótico, Freud assinala **relações entre o pensamento e o desejo**. Cada uma destas formas de pensamento consiste em uma dada relação entre o pensamento e o desejo impedido de satisfazer-se na realidade externa.

Uma importante questão a levantarmos aqui, é: de que ordem seriam estes impedimentos? Seriam decorrentes, apenas, de proibições externas, da ausência de gratificação pela realidade externa, de situações externas penosas, desagradáveis, ou seriam decorrentes de fatores de ordem interna? FREUD (1974b, 1974c, 1976e, 1976f) considera ambas as situações. Em “Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental” ele dá ênfase à uma ausência de gratificação ocasionada pela realidade externa. Ao falar acerca da força do conflito intrapsíquico nas neuroses, nas frustrações às satisfações instintivas, impostas pelo superego, ele está, obviamente considerando uma ausência de gratificação, que é fonte de sofrimento, originando-se também da realidade interna. Em ambos os casos, no entanto, está presente um fator da personalidade do indivíduo, que é a incapacidade ou a dificuldade do ego em suportar tais situações de não satisfação do desejo.

Importante considerarmos, aqui, que a relação entre pensamento e desejo, que FREUD (1974b) constatou primeiramente nos funcionamentos patológicos, foi posteriormente, por ele estendida para o funcionamento psíquico normal. No âmbito desta relação inclui-se a percepção da realidade, de forma mais ou menos distorcida. A este respeito diz KEHL (1989):

Se no início de sua obra Freud ainda tinha a ingenuidade de supor que algumas categorias de seres humanos - os neuróticos e psicóticos - viviam em menor ou maior grau 'mergulhados na realidade psíquica' enquanto outros - os sãos - eram capazes de distinguir claramente a realidade sem deformá-la por ação do desejo inconsciente, logo foi obrigado a perceber que estava formulando uma psicologia cujas leis valiam para além dos limites do patológico. Assim, as deformações da realidade produzidas por ação do desejo, embora variem em qualidade e grau, não são próprias desta ou daquela patologia, mas próprias da existência do desejo e do recalque, o que significa próprias do humano, como o inconsciente também é.

A percepção da realidade é um aspecto do funcionamento psíquico muito valorizado por Bion em seus estudos sobre a psicose e também acerca das origens e do desenvolvimento do pensar.

Quero destacar aqui que o que FREUD (1974c) começa por nos mostrar - e BION (1988i) retoma, sistematiza e aprofunda - é que o “como” o indivíduo lida com a falta, com a ausência de satisfação do desejo, tem relações intrínsecas com as origens e o desenvolvimento do ego e do pensamento. Freud discorre sobre os importantes desenvolvimentos que se dão no psiquismo do ser humano a partir da constatação da falta (conforme veremos adiante), fazendo-nos ver que ao deparar-se com a ausência de satisfação o ego pode esforçar-se para modificar a realidade (externa), e ao fazê-lo desenvolve-se. BION (1988i) vai mais além, pormenorizando ainda mais o funcionamento psíquico deste momento e salientando outras transformações e desenvolvimentos que ocorrem a nível da realidade interna, do fortalecimento dos recursos psíquicos, quando o ego tolera a experiência de frustração, provocada pela falta do objeto desejado.

A visão de Bion, sobre este assunto será melhor detalhada no capítulo seis. Aqui, importa destacar que a capacidade do ego para “tolerar a frustração” constitui-se num aspecto importantíssimo para a clínica psicanalítica, para a psicoterapia, e também para a pedagogia. Ou seja, é importante que o psicanalista (e o psicoterapeuta) “saibam” que a frustração pode ser fator de crescimento para seu paciente, e assim suportem também frustrá-lo quando necessário. O mesmo se aplica aos pais na educação de seus filhos, e também aos professores, particularmente aqueles que se ocupam com a formação de profissionais da área de saúde mental.

FREUD (1974c) trabalha as questões das origens e evolução do pensar, em suas relações com o desejo, com a possibilidade de se lidar com a falta, no artigo “Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental”, onde também diferencia um pensar preso ao imaginário e à uma realização imaginária do desejo, e um pensar mais desenvolvido e mais livre, que leva em conta a realidade na busca de satisfação deste desejo.

Posteriormente, em outro artigo: “Além do princípio do prazer” FREUD (1976a) vai falar também no pensamento simbólico, enquanto um recurso do ego que favorece a aceitação e a convivência com a falta, com a ausência de satisfação.

Assim veremos que, se por um lado, suportar a ausência de satisfação favorece o desenvolvimento do pensamento, por outro lado, o pensamento desenvolvido favorece o indivíduo lidar com a falta.

Resumindo, partimos da consideração de que Freud prepara Bion, no que se refere a uma psicanálise do pensamento e às possibilidades de “aprender a pensar”, na medida em que considera:

- a) a existência de diferentes níveis evolutivos do pensamento;
- b) a íntima inter-relação entre afeto (desejo, frustração, conflitos entre instintos de vida e instintos de morte) e pensamento; e
- c) a importância da percepção e aceitação da falta para o aparecimento das funções de consciência, dentre as quais, o pensamento consciente.

Penso que faz-se necessário, agora, buscarmos compreender, de forma mais detalhada, de que maneira o pensamento se origina e se desenvolve sob a ótica de Freud.

Considera ele que nos primeiros tempos de vida, o ser humano é regido por uma atividade psíquica que, no seu conjunto, **tem por objetivo evitar o desprazer e proporcionar prazer**. Por esta razão Freud denominou esta atividade como o “**princípio do prazer-desprazer**” (nome que mais tarde é alterado para “princípio do prazer”). Observou que este princípio, por sua vez, rege o processo mental característico destes primórdios do desenvolvimento, o qual ele denominou como “**processo primário**” do funcionamento mental.

O leitor poderá observar que Freud já considera, aqui, uma dada atividade de pensar. Mas, de que pensar se trata?

De um “pensar” inteiramente regulado por fatores de ordem afetiva, ou seja um “pensar” que busca alcançar o prazer e afastar-se de qualquer evento que possa despertar desprazer. Isto significa que os processos primários do funcionamento mental não levam em conta a realidade. Assim sendo, o bebê, quando tem seu repouso psíquico alterado pelas exigências das necessidades internas - instalando-se pois um estado de falta, de desprazer - lança mão da **alucinação** como uma forma de satisfazer seu desejo e livrar-se deste estado de desconforto. **A alucinação constitui-se, assim, numa forma primitiva de pensamento, que tem por objetivo a satisfação onipotente do desejo.** Entretanto, a satisfação é temporária, pois a alucinação não é um método eficaz de satisfação do desejo. A falta e o desprazer que a acompanham voltam a ser sentidos.

Freud observa que o estado de desprazer pode ser comunicado, então, através de uma descarga motora - (gritos, debater de braços e pernas) - e a criança experimenta assim a satisfação que alucinou². Mas novamente a falta se faz sentir, pois as necessidades não são supridas, nem pela alucinação, nem pela descarga motora. Aí, então, o aparelho psíquico passa a ... *formar uma concepção das circunstâncias reais no mundo externo e a empenhar-se por efetuar nelas uma alteração real* (FREUD, 1974c).

É neste hiato entre a percepção da falta e a busca de alterar esta realidade que surge o **pensamento** (enquanto apresentação de idéias). Ele surge a partir da **aceitação da realidade frustrante**, que advém da ausência do objeto desejado. Diz FREUD (1974c):

Foi apenas a ausência da satisfação esperada, o desapontamento experimentado, que levou ao abandono desta tentativa de satisfação por meio da alucinação. Em vez disso o aparelho psíquico teve que decidir formar uma concepção das circunstâncias reais no mundo externo e empenhar-se por efetuar nelas uma alteração real [negritos meus].

² O autor observa que, com mais idade, a criança “... aprende a empregar intencionalmente estas manifestações de descarga como método de expressar suas emoções.” (FREUD, 1974c). Um exemplo freqüente, desta ordem, é a birra das crianças.

E acrescenta, a seguir:

*Um novo princípio de funcionamento mental foi assim introduzido; o que se apresentava na mente não era o mais agradável, mas o real, mesmo que acontecesse ser desagradável. Este estabelecimento do **princípio de realidade** provou ser um passo momentoso [negrito meu].*

Por que um passo momentoso? Porque a partir daí, da aceitação da realidade frustrante, da ausência, da falta, muitos desenvolvimentos psíquicos tem lugar, dentre eles, o **pensar consciente**. Enquanto a **alucinação** era um tipo de pensamento regido apenas pelo desejo, agora a criança passa a considerar o **desejo e a realidade**. A partir daí vão surgindo, gradativamente, as **funções do ego** como: a **atenção**, a **memória**, o **raciocínio**, a **capacidade de discriminação** (o julgamento de uma idéia passa a se dar em termos de verdadeiro e falso, em concordância com a realidade, mais livre portanto, da determinação do desejo), e uma **transformação da descarga motora em ação apropriada à realidade**.

E, importante:

A coibição da descarga motora (da ação), que então se tornou necessária, foi proporcionada através do processo do pensar, que se desenvolveu a partir da apresentação de idéias. O pensar foi dotado de características que tornavam possível ao aparelho mental tolerar uma tensão aumentada de estímulos, enquanto o processo de descarga era adiado (FREUD, 1974c) [negritos meus].

Aqui Freud indica para o fato de que o pensar tem como uma de suas funções o fortalecimento do ego, na medida em que possibilita que ele tolere por mais tempo a tensão, antes de descarregá-la. Esta idéia vai ser retomada e aprofundada por BION (1966, 1988i, 1991a).

Importante dizer também que, paralelamente ao desenvolvimento do pensamento e do ego, a passagem do princípio do prazer para o princípio de realidade possibilita, também, a diferenciação entre consciente e inconsciente, entre ego e mundo externo. Estas diferenciações são de grande importância, conforme sabemos, para a saúde mental. BION (1988i, 1991a) aprofunda também este assunto ao estudar as origens emocionais do pensar.

Indo mais além, KEHL (1989) pondera que as funções do ego, que se desenvolvem a partir da entrada no princípio de realidade

*... representam um enorme **ganho de liberdade** para o sujeito que deixa de estar condenado ao recalque como único recurso para evitar desprazer. Memória, atenção, discernimento e o grande herdeiro da atividade alucinatória que é o pensamento permitem que o psiquismo não tenha mais de simplesmente recalcar toda a representação que é fonte de desprazer, e assim possa distinguir em que circunstâncias uma representação pode trazer prazer, desprazer ou ser neutra nessa questão [negrito meu].*

Ao passar, gradativamente do domínio do processo primário para o domínio do processo secundário, o indivíduo evolui no sentido de um “sentir-agir”, para um “sentir-pensar-agir”, o que significa enriquecimento e liberdade em termos do desenvolvimento da personalidade.

A introdução do princípio de realidade, ao dar lugar a esta série de desenvolvimentos, inaugura um novo processo do funcionamento mental: o **processo secundário**. O pensar característico do processo secundário, que conforme sabemos, não mais busca a satisfação mágica do desejo (como o fazia o alucinar), mas a transformação da realidade frustrante, exige do ego esforço e trabalho, os quais se tornam ocasião de mais desenvolvimento. Desenvolvimento de habilidades “técnicas” e também desenvolvimento emocional.

Na exigência do processo primário vigora a exigência de que os desejos sejam sempre e imediatamente atendidos, uma vez que o ego não dispõe ainda, ou não se utiliza, de outros recursos que lhe permitam harmonizar desejo e realidade. A exigência de que o desejo seja atendido a qualquer custo implica em sentimentos de **onipotência**, e também de **intransigência**: “eu quero, tem que acontecer, a qualquer preço.”

Assim, podemos perceber que as atitudes autoritárias, dogmáticas e opressivas por parte daquele que ensina, conforme falávamos nos capítulos anteriores, são resíduos de características de um processo mental primitivo, que desconsidera a realidade e o “outro”, enquanto outro.

Assim, sair do predomínio do Princípio do Prazer significa compreender e aceitar que ... *para além da onipotência do pensamento existe o pensamento*, KEHL (1989), com seu poder de transformação realística.

Ainda a este respeito, diz KEHL (1989):

Há uma distância entre a onipotência do desejo, que pretende criar um mundo próprio à sua inteira conveniência, e o poder de modificação de Eu sobre a realidade, sinal de potência e saúde do ego. Distância marcada pelas sucessivas transformações por que este sujeito teve de passar, movido pela aspiração de 'encontrar uma realidade na qual o prazer seja possível'.

As transformações a que ela se refere aqui são transformações em desenvolvimento (tema este também desenvolvido por BION (1991c)).

O leitor deve lembrar-se, conforme eu apresentei no início deste capítulo, que BION (1988i) chega a explicitar a importância para seus estudos acerca do pensamento esquizofrênico, dessa mudança que se dá no aparelho psíquico, a partir das exigências da realidade.

O esquizofrênico conforme veremos adiante, não pode levar em conta as exigências da realidade.

Resumindo, a questão do desenvolvimento do pensamento é colocada por Freud, em relação ao desenvolvimento do ego, no momento em que este pode perceber a realidade. A investigação da relação dos indivíduos com a realidade é efetuada, por ele, à luz da passagem do princípio do prazer para o princípio de realidade.

É interessante, atentarmos para o fato de que o desenvolvimento se dá no sentido de uma passagem (em termos genéticos) do **predomínio** do princípio do prazer, e do processo primário do funcionamento mental, para o **predomínio** do princípio de realidade e do processo secundário do funcionamento mental. Ou seja, ambos os processos, e seus respectivos princípios reguladores, estão presentes por toda a vida dos seres humanos, manifestando-se de infinitas formas por meio de seu sentir, seu pensar, seu agir. Lembramos LAPLANCHE & PONTALIS (1985):

A passagem do princípio do prazer para o princípio de realidade não suprime, porém, o primeiro. Por um lado, o princípio de realidade garante a obtenção no real das satisfações e, por outro, o princípio do prazer continua a reinar em todo um campo de atividades psíquicas, espécie de domínio reservado entregue ao fantasma e que funciona segundo as leis do processo primário: o inconsciente.

Conforme sabemos, a Psicanálise, na sua busca de compreensão do fenômeno psíquico, toma como ponto de partida os processos mentais inconscientes, tanto no âmbito do desenvolvimento patológico quanto do desenvolvimento normal. Estes processos manifestam-se de múltiplas maneiras. Diz FREUD (1974c)

*Nossos sonhos à noite e, quando acordados, nossa tendência a afastar-nos de impressões aflitivas são resquícios do predomínio deste princípio e provas de seu poder.*³

São os elementos de processo primário, ligados à vida de fantasia que se constituem em matéria-prima para a construção das aquisições culturais da sociedade, tais como a arte, a filosofia, a religião e as ciências. Dito de outra maneira, quando o predomínio é do princípio de realidade, o princípio do prazer está presente fornecendo a matéria prima para a criatividade artística, as atividades culturais e para a investigação científica. (FREUD, 1974c, 1976b)

O processo primário está também sempre presente em nosso funcionamento mental através da atividade de **fantasiar**. FREUD (1974c) concebe o fantasiar como uma espécie de atividade do pensamento que, liberada do teste de realidade, permanece “... *subordinada somente ao princípio do prazer*” (FREUD, 1974c). Esta atividade começa nas brincadeiras infantis e tem continuidade nos devaneios dos adultos.

Sabemos, a partir dos desenvolvimentos psicanalíticos que as brincadeiras infantis constituem-se em fator de saúde mental. Através delas as crianças organizam seu mundo psíquico, expressando e elaborando medos, angústias, desejos. Assim, também, o devaneio,

³ BION (1991a) enfoca os sonhos noturnos como fatores de preservação do sono e da possibilidade de mantermo-nos conscientes.

quando não utilizado em demasia, como fuga da realidade, tem a função de proteger o ego em momentos de muita pressão e angústia.

Por outro lado, quando a passagem para o predomínio do princípio da realidade e do processo secundário não ocorre de forma satisfatória, o indivíduo pode ficar aprisionado, em diferentes graus, num funcionamento psicopatológico.

De acordo com a visão de Freud, o aprisionamento ao processo primário acontece tanto nos casos de neurose quanto nos de psicose, em função do indivíduo não tolerar as frustrações que a realidade lhe traz⁴.

FREUD (1974c) percebeu que nas neuroses existem áreas do psiquismo, que ficam aprisionadas em função de fantasias relativas à sexualidade, ou melhor dizendo, à psicosexualidade. Segundo ele, o instinto sexual, em função do auto-erotismo e do período de latência, fica detido em seu desenvolvimento psíquico, permanecendo por muito tempo sob o domínio do princípio do prazer. *Em consequência destas condições, surge uma vinculação mais estreita entre o instinto sexual e a fantasia ...* (FREUD, 1974c). No desenvolvimento normal estas fantasias são, como vimos, usadas de maneira criativa. No entanto, nem sempre é isto o que acontece.

Considera FREUD (1974c) que

*No campo da fantasia, a repressão permanece todo poderosa; ela ocasiona a inibição de idéias in **statu nascendi** antes que possam ser notadas pela consciência, se a catexia destas tiver probabilidade de ocasionar uma liberação de **desprazer**. Este é o ponto fraco de nossa organização psíquica; e ele pode ser empregado para restituir ao domínio do princípio de prazer processos de pensamento que já se haviam tornado racionais. **Parte essencial da disposição psíquica à neurose reside assim na demora em ensinar aos instintos sexuais a considerar a realidade e, como corolário, nas condições que tornam possível esta demora*** (FREUD, 1974c).

⁴ Esta idéia da tolerância à frustração vai ganhar maior importância e relevo nos desenvolvimentos psicodinâmicos e psicopatológicos feitos por Bion, cujas consequências são de grande alcance no âmbito terapêutico.

Nesta tese venho pensando, como já é de conhecimento do leitor, as implicações que estas idéias possam ter no âmbito pedagógico.

Nesta linha de considerações é que podemos dizer que a **neurose** é o resultado do **aprisionamento de pensamentos** - pensamentos que não podendo chegar à consciência se transformam em sintomas. E o próprio sintoma pode exemplificar algumas vezes, com clareza este aprisionamento, como é o caso das idéias obsessivas, que se repetem sem permitir chegar-se à qualquer lugar.

Diz FREUD (1976e):

Nossas análises demonstram todas que as neuroses transferenciais se originam de recusar-se o ego a aceitar um poderoso impulso do id ou a ajudá-lo a encontrar um escoadouro motor, ou de o ego proibir àquele impulso o objeto que visa. Em tal caso, o ego se defende contra o impulso instintual mediante o mecanismo de repressão. O material reprimido luta contra esse destino. Cria para si próprio, ao longo de caminhos sobre os quais o ego não tem poder, uma representação substitutiva (que se impõe ao ego mediante uma conciliação, o sintoma.

Neste sentido podemos compreender o sintoma como algo que ocupa o lugar do pensamento, o qual poderia surgir se o desprazer e/ou a ausência de gratificação de seus impulsos pudessem ser tolerados. Apenas o pensamento é que possibilita ao ego lidar com o conflito de uma forma saudável.

Nas psicoses, o aprisionamento do pensamento é ainda de maior amplitude que nas neuroses. Enquanto o neurótico nega partes da realidade que lhe parecem insuportáveis, o psicótico nega quase toda a realidade. Vamos observar uma divergência quanto a este ponto, entre Freud e Bion.

Ao abordar a questão da psicoses, FREUD (1976e), tomando por base a “amênia de Meynert” (um tipo de psicose alucinatória), afirma que o psicótico tem ódio à realidade, razão pela qual a ataca, não percebendo o mundo exterior de forma alguma ou não permitindo que a percepção do mesmo tenha sobre si qualquer efeito. Diz ele:

Normalmente, o mundo externo governa o ego por duas maneiras: em primeiro lugar, através de percepções atuais e presentes, sempre renováveis; e, em segundo, mediante o armazenamento de lembranças de percepções anteriores, as quais, sob a forma de um 'mundo interno', são uma possessão do ego e parte constituinte dele. Na amênia não apenas é recusada a aceitação de novas percepções; também o mundo interno, que, como cópia do mundo

externo, até agora o representou, perde sua significação (sua catexia). O ego cria, autocraticamente, um novo mundo externo e interno, e não pode haver dúvida quanto a dois fatos: que esse novo mundo é construído de acordo com os impulsos desejosos do id e que o motivo dessa dissociação do mundo externo é alguma frustração muito séria de um desejo, por parte da realidade - frustração que parece intolerável [negritos meus].

FREUD (1976e) considera que o psicótico, particularmente no caso da “amênia de Meynert” perde todo o contato com a realidade.

BION (1988d) em seu artigo “Diferenciação entre personalidade psicótica e não psicótica” por outro lado, considera que em todas as personalidades, mesmo naquelas “tomadas” pela psicose, sempre fica alguma parte (não-psicótica) que percebe a realidade e contatua com ela. É este parco e esporádico contato com a realidade que possibilita que o psicótico possa ser tratado por meio da psicanálise.

Sob o prisma dos dois processos de funcionamento mental descritos por FREUD (1974c) podemos dizer que o indivíduo neurótico tem partes de sua vida psíquica aprisionada pelos mecanismos do processo primário, o que lhe traz um empobrecimento do ego e inibe suas chances de desenvolvimento. O alto dispêndio de energia psíquica com os conflitos e sintomas é um dos fatores que impede o ego de aprender com a experiência, e desta experiência desenvolver-se mais.

No caso do psicótico, suas chances de aprender a partir da experiência são ainda mais restritas, uma vez que ele ataca a percepção, conforme vimos anteriormente, tanto da realidade externa quanto da realidade interna. Ao se deparar com a realidade que frustra, o psicótico constrói, fora e dentro de si, outras realidades, que se expressam por meio de alucinações e delírios. Portanto, o predomínio dos processos primários é ainda mais acentuado no funcionamento mental dos psicóticos que no dos neuróticos.

LACAN (1999) nos fala em três registros da experiência de pensar: o real, o imaginário e o simbólico.

O registro real diz respeito primeiramente ao corpo e às coisas com as quais nós entramos em contato, através dele.

O imaginário refere-se ao âmbito das fantasias, à uma área da experiência psíquica onde as coisas ganham representação; portanto, onde já comportam algum sentido. Isto significa uma evolução em relação ao real.

O simbólico refere-se a um nível ainda mais evoluído que o imaginário, na medida em que permite, para além da representação, uma transcendência do sentido, com o qual se pode voltar ao real e ao imaginário resignificando-os. Isto significa maior liberdade de pensamento.

Estes três registros da experiência de pensar são importantes e inter-relacionados. Para chegar ao simbólico, necessariamente temos que partir do real e passar pelo imaginário. A parada em um dos dois momentos vai significar um aprisionamento da possibilidade de pensar.

Sob o vértice destes três registros podemos compreender o pensamento psicótico como um pensamento preso ao real, ou seja, onde os objetos são tomados pela mente em sua sensorialidade, ou mais ainda em sua concretude. No âmbito de um pensar concreto uma coisa é a outra. Por isso, o pensamento fica aprisionado e o indivíduo também.

SEGAL (1983a) ao escrever acerca do processo de simbolização ilustra o pensamento concreto do psicótico por meio do exemplo de um paciente para o qual “...o violino tornara-se tão completamente equacionado com seu órgão genital, que tornou-se impossível tocá-lo em público.”

O pensamento neurótico, por sua vez, é um pensamento preso ao imaginário. Nos sintomas as coisas ganham representação. Podemos tomar como exemplo o caso do pequeno Hans (FREUD, 1989), onde os cavalos (em relação aos quais ele desenvolveu uma fobia) representavam conteúdos sexuais temidos pelo menino. A representação, aqui, no entanto, significa aprisionamento do pensamento. O que, no imaginário está deslocado e representado nos cavalos não pode ser sentido, percebido, pensado. Desta maneira, o neurótico fica impedido de buscar outros sentidos para as partes de sua experiência psíquica que estão aprisionadas. Fica preso no imaginário, impedido de fazer esta passagem do imaginário para o simbólico.

Há aqui, uma grande atuação do instinto de morte. Uma das diferenças que há entre o funcionamento neurótico e o psicótico está no fato do neurótico já ter percorrido um bom caminho em direção ao simbólico. Sob a ótica kleiniana do processo de formação de

simbolos podemos dizer que apesar de partes de sua mente ficarem presas ao imaginário (no que diz respeito aos sintomas e a outros desejos que quer realizar sob a égide do Princípio do prazer e do processo primário), ele tem áreas da mente, da personalidade que podem simbolizar. O psicótico, por sua vez, fica preso num nível bastante primitivo do processo de simbolização, que SEGAL (1983a) chamou de equação simbólica.

A capacidade de simbolização está internamente relacionada à capacidade de pensar e à saúde mental, conforme demonstram Freud, Klein e Bion.

FREUD (1976d) trabalha a capacidade de simbolização enquanto um fator que permite ao ego tolerar a falta da satisfação esperada, a ausência do objeto desejado. Klein, conforme veremos no próximo capítulo, vai desenvolver idéias acerca das origens e desenvolvimento da capacidade de simbolizar e vai relacioná-los ao desenvolvimento do ego.

Bion, fundamentado nas idéias de Klein, vai relacionar o simbolizar com o pensar, num continuum onde o pensamento desenvolvido é o pensamento simbólico.

Em “Além do Princípio do Prazer” ele faz algumas considerações muito valiosas sobre o brincar de uma criança, através das quais podemos depreender a existência de relação entre tolerância à falta e nascimento da função simbólica, do pensar. Estas considerações partiram de observações feitas por Freud do brincar de um menino de um ano e meio de idade, considerado pelos familiares como uma “boa criança”. Tratava-se de um menino muito ligado à mãe, por quem era cuidado, e que não chorava quando esta o deixava por algumas horas. Diz FREUD (1976a):

Esse bom menininho, contudo, tinha o hábito ocasional e perturbador de apanhar quaisquer objetos que pudesse agarrar e atirá-los longe, para um canto, sob a cama, de maneira que procurar seus brinquedos e apanhá-los, quase sempre dava bom trabalho. Enquanto procedia assim, emitia um longo e arrastado o-o-o-ó, acompanhado por expressão de interesse e satisfação. Sua mãe e o autor do presente relato concordaram em achar que isto não constituía uma simples interjeição, mas representava a palavra alemã 'fort'⁵. Acabei por compreender que se tratava de um jogo e que o único uso que o menino fazia de seus brinquedos, era brincar

⁵ “Fort, que a versão inglesa traduz por ‘gone’, participio passado do verbo to go, ‘ir’, ‘partir’, é advérbio com o mesmo sentido de nosso complemento circunstancial embora, normalmente empregado na expressão ‘ir embora’, motivo pelo qual assim o traduzimos. (N. do T.)” (1976)

de ir embora com eles. Certo dia, fiz uma observação que confirmou meu ponto de vista. O menino tinha um carretel de madeira com um pedaço de cordão amarrado em volta dele. Nunca lhe ocorrera puxá-lo pelo chão atrás de si, por exemplo, e brincar com o carretel como se fosse um carro. O que ele fazia, era segurar o carretel pelo cordão e com muita perícia arremessá-lo por sobre a borda de sua caminha encortinada, de maneira que aquele desaparecia por entre as cortinas, ao mesmo tempo que o menino proferia seu expressivo o-o-o-ó. Puxava então o carretel para fora da cama novamente, por meio do cordão, e saudava o seu reaparecimento com um alegre 'da' (ali). Essa, então era a brincadeira completa: desaparecimento e retorno. Via de regra, assistia-se apenas a seu primeiro ato, que era incansavelmente repetido como um jogo em si mesmo, embora não haja dúvida de que o prazer maior se ligava ao segundo ato.

Considera Freud que:

A interpretação do jogo tornou-se então óbvia. Ele se relacionava à grande realização cultural da criança, à renúncia instintual, (isto é, a renúncia à satisfação instintual) que efetuara ao deixar a mãe ir embora sem protestar. Compensava-se por assim dizer, encenando ele próprio o desaparecimento e a volta dos objetos que se encontravam a seu alcance (FREUD, 1976a).

Penso que, ao falar aqui, em renúncia instintual Freud refere-se ao fato da criança ter a **capacidade mental de lidar com a ausência** da mãe, que significa também neste contexto, ter condições de lidar com a **frustração** e a **angústia** dela decorrente.

A partida da mãe, que segundo FREUD (1976a) a criança *não pode ter sentido (...)* como algo agradável ou mesmo indiferente, poderia ter sido experienciada internamente de forma desorganizadora, patogênica. Entretanto, podendo representar (simbolizar) a situação de partida e retorno da mãe, o menino pode integrar de forma positiva em sua realidade psíquica uma experiência em si mesma dolorosa, difícil de ser aceita e compreendida. Portanto, pode elaborar. Assim, tanto o desenvolvimento de sua personalidade quanto o vínculo com sua mãe ficaram preservados.

A origem e o desenvolvimento do processo de formação de símbolos são de ordem afetiva e relacionam-se, como vai mostrar-nos KLEIN (1981) com a interação entre derivativos dos instinto de morte da criança com a capacidade da mãe de estabelecer com

ela um contato emocional, o qual favoreça à criança poder suportar e lidar com os impulsos tão intensos e “perigosos”.

Conforme o leitor pode perceber, Freud aborda certos componentes da vida psíquica que serão retomados e ampliados por Klein e Bion, em relação ao processo de formação de símbolos e ao processo de pensar. Um destes é a possibilidade de perceber e aceitar a falta, que Bion vai trabalhar como tolerância à frustração. É a falta, ou seja, a ausência do objeto que permite que ele possa vir a ser representado e mais ainda, vir a ganhar sentido e sentido(s). Em outras palavras, que possa ser simbolizado.

Outro elemento é o instinto de morte, a respeito do qual FREUD (1974d) diz:

Partindo de especulações sobre o começo da vida e de paralelos biológicos concluí que, ao lado do instinto para preservar a substância viva e para reuni-la em unidades cada vez maiores, deveria haver outro instinto, contrário àquele, buscando dissolver essas unidades e conduzi-las de volta a seu estado primevo e inorgânico. Isso equivalia a dizer que, assim como Eros, existia também um instinto de morte. Os fenômenos da vida podiam ser explicados pela ação concorrente, ou mutuamente oposta, desses dois instintos. Não era fácil, contudo, demonstrar as atividades desse suposto instinto de morte. (...) Uma idéia mais fecunda era a de que uma parte do instinto é desviada no sentido do mundo externo e vem à luz como um instinto de agressividade e destrutividade [negrito meu].⁶

A colocação feita por FREUD (1974d) de que *os fenômenos da vida podiam ser explicados pela ação concorrente, ou mutuamente oposta, desses dois instintos*, é de grande relevância no seu texto e também para o tema do presente estudo.

FREUD (1974d) leva-nos a perceber como o sucesso e o fracasso do processo civilizatório, tanto no âmbito da constituição do sujeito, quanto no âmbito da construção da cultura, das sociedades, depende da ação concorrente destes dois instintos.

⁶ Penso ser relevante assinalar que FREUD (1976a) fala em um instinto de destruição e um instinto de agressão como sinônimos. Atualmente encontramos na Psicanálise uma diferenciação destes termos, uma vez que a agressão não é por si mesma, necessariamente destrutiva. Os pais para colocarem os limites necessários aos seus filhos, para efetuarem a castração simbólica na vigência das vivências edípicas, precisam ter uma certa dose de agressividade. Assim como precisa dela, também, o professor em certos momentos de sua vida, onde os limites sejam necessários para que seus alunos possam desenvolver-se. Uma certa dose de agressividade é necessária ao analista, para que possa tolerar as frustrações inevitáveis pelas quais faz passar seu paciente.

Se no conflito entre ambos predominar o instinto de morte, as consequências tanto individuais quanto sociais serão de desumanização, de destruição e desintegração psíquica. Ao contrário, o predomínio do instinto de vida vai possibilitar a integração e o desenvolvimento do indivíduo rumo à sua própria identidade, autonomia e humanização.

Portanto, as diferentes possibilidades de se lidar com o conflito entre os instintos de vida e os instintos de morte relacionam-se com a saúde e a doença mental.

Conforme vimos no início deste capítulo, BION (1988c) afirma que uma das importantes contribuições de FREUD (1974d) para seu trabalho acerca do pensamento esquizofrênico está no texto “O Mal-estar na civilização” e diz respeito à **importância do conflito entre os instintos de vida e os instintos de morte**.

O pensamento esquizofrênico e o pensamento psicótico situam-se no extremo de um continuum, no outro extremo do qual encontra-se o pensamento simbólico.

Numa linha que vai se aprofundando (especialmente em termos da consideração da vida psíquica mais primitiva) de Freud para Klein e Bion, vamos perceber que a ação concorrente dos impulsos de morte com impulsos de vida, que é em parte constitucional, está relacionada também aos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem, particularmente, no âmbito das relações entre pais e filhos.

Aprender a lidar com nossos instintos (sexuais e agressivos), com nossas emoções é algo que nos constitui, que direciona certas características de nossa identidade, e favorece ou dificulta nossas chances de felicidade.

KLEIN (1981), a partir da análise de uma criança autista, mostra-nos que o impulso destrutivo, expresso por meio do sadismo impede o processo de formação de símbolos, o desenvolvimento da capacidade de pensar e consequentemente, o desenvolvimento do ego. E, faz-nos ver também que por outro lado, estes desenvolvimentos podem ser retomados, a partir de um vínculo afetivo, que se atualiza por meio de acolhimento dos conteúdos internos e sua interpretação. Estas idéias serão desenvolvidas no próximo capítulo.

FREUD (1974d) nos faz ver que o “como” aprendemos a lidar com nossos instintos, impulsos, nossos desejos, emoções e sentimentos é, em grande parte, decorrente da cultura.

O tema dos conflitos entre os instintos de vida e os instintos de morte, assim como o tema dos dois princípios do funcionamento mental são contribuições que Freud traz no sentido de uma nova visão do aprender e do pensar.

Conforme sabemos Bion retoma estes dois temas em seus desenvolvimentos acerca da compreensão das psicoses e das origens e desenvolvimento dos pensamentos e do processo de pensar.

Freud, no entanto, já traz com estes dois temas, elementos que nos permitem refletir acerca de certas situações de ensino-aprendizagem que relacionam-se com o “aprender a ser”.

Sob a ótica dos dois princípios do funcionamento mental desenvolver a condição de pensar significa passar do predomínio do processo primário para o predomínio do processo secundário. Em certa medida, esta passagem depende das relações de ensino-aprendizagem. O próprio FREUD (1974c) considera que a educação constitui-se num incentivo ao controle do princípio do prazer.

Neste âmbito muito há a ser pensado, considerando-se que existem diferentes “visões” de processo ensino-aprendizagem.

Incentivar os filhos a aceitar a realidade não significa incrementar a repressão, como pode ser entendido numa visão tradicional do processo de ensino-aprendizagem. Repressões exageradas e inadequadas vão favorecer o desenvolvimento de um superego rígido e persecutório e de um ego frágil e imaturo.

Refiro-me, aqui, àquelas pessoas que, geralmente, encontram maiores dificuldades em seu viver, tanto em relação ao convívio com as pessoas, como na condução de sua vida, em geral, em função de tolerarem mal certas condições de vida e de desenvolvimento impostas pelo princípio da realidade. Se viver é estar em processo contínuo de busca e de construção, como construir alguma coisa, seja um objeto, uma carreira ou um relacionamento amoroso, se não suportarmos o desprazer momentâneo do esforço, que qualquer coisa a que nos dedicamos de verdade, exige?

A imaturidade, neste contexto, portanto pode ser compreendida em relação a uma dificuldade do indivíduo em aceitar certas condições colocadas pela realidade que trazem frustração, exigindo tolerância e esforço.

Em lugar de compreender a realidade à sua volta e pensar sua experiência emocional, a pessoa imatura, age impulsivamente.

Por outro lado, um excesso de permissividade dos pais (ou professores) também pode favorecer o desenvolvimento de um superego rígido ao lado de um ego frágil, uma vez

que incrementa a angústia da criança, que tem, então, que estabelecer por si mesma e a si mesma normas severas, a fim de defender-se destas angústias.

A permissividade excessiva pode gerar também personalidades tirânicas e, dogmáticas, que por não suportarem estar insatisfeitas em seus desejos, querem, através do controle, impô-los a todos.

Em ambos os casos: no excesso de limites ou na quase ausência deles cabe pensarmos as personalidades opressoras das quais nos fala FREIRE (1991).

Incentivar o controle do princípio do prazer supõe, pois, uma sabedoria daquele-que-ensina, que lhe possibilite permitir ou colocar frustrações àquele-que-aprende, em condições que venham a permitir a simbolização por parte destes últimos. Isto só pode ocorrer através de um vínculo afetivo, que significa, dentre outras coisas perceber o outro e considerá-lo, a partir de um contato emocional com ele.⁷

FREUD (1974d) analisa diferentes formas que o homem encontra na civilização para lidar com os seus sentimentos e emoções. Dentre elas, destaco, ao lado da educação, a **religião**, uma vez que a religião consiste também num espaço de aprendizagem do homem acerca de si mesmo. Ela tanto pode contribuir para o desenvolvimento de uma personalidade autônoma e saudável, quanto para a organização de uma personalidade aprisionada em suas possibilidades de aprender a pensar e de desenvolver-se a partir de suas próprias experiências. A religião, assim como o mito, consiste em formas de se buscar compreender os fundamentos da existência humana.

Segundo FREUD (1974d) sua fonte é emocional. Ele busca compreender as fontes da necessidade religiosa na situação de **desamparo** do bebê e no **anseio** pelo pai, despertado por ela. Esses são “estados psíquicos” que tornam o bebê bastante vulnerável à personalidade do objeto cuidador. Dessa maneira, a análise de Freud do sentimento, das necessidades religiosas é a análise de uma mente infantil. Segundo ele, esta religiosidade permanece no transcorrer da vida do indivíduo porque é sustentada - por meio da cultura e, nela, da educação - pelo poder do Destino. Assim, a questão religiosa fica colocada no

⁷ Não podemos deixar de considerar, aqui, que a relação analista-paciente também constitui-se numa dada relação de ensino-aprendizagem. No contexto desta relação os dois princípios do funcionamento mental sempre presentes no analista e no paciente, constituem-se em matéria-prima para a investigação e intervenção do analista.

âmbito do pensamento mágico, e não de uma relação adulta com o incognoscível, como vai nos mostrar BION (1973).

Bion considera a religião enquanto um aspecto da personalidade humana tão importante quanto a sexualidade. Lamenta, inclusive, que ela seja negligenciada pelos analistas. Ele também a relaciona com a vida emocional, afirmando que uma religiosidade adulta só é possível quando as elaborações edípicas têm lugar na vida emocional do indivíduo. Sem estas elaborações o indivíduo desenvolverá uma religiosidade infantil. Neste sentido, um olhar mais atento à nossa volta permite-nos perceber que há religiões psicóticas, religiões neuróticas e religiões adultas, que se expressam no nível do pensamento simbólico.

FREUD (1974d) não se perguntou se seria possível uma religiosidade adulta. Penso que ele atenta para o fenômeno religioso porque este tem um poder, uma força sobre o ego, a ponto de aprisioná-lo. Sua análise nos faz ver, com clareza, que uma religião infantil, castradora é perniciosa para a saúde mental.

Uma religiosidade infantil favorece uma castração sem condições de elaboração, na medida em que estimula o indivíduo a negar sua experiência emocional, fugir da realidade em que vive, por meio dos mecanismos de repressão, negação e uma desvalorização maciça da vida e dos seres humanos.

FREUD (1974d) fala de uma religiosidade neurótica, que aprisiona o indivíduo em seu imaginário. Podemos encontrar também à nossa volta manifestações de religiosidade psicótica. Um exemplo disto pode ser visto há algum tempo através dos jornais e televisão ao noticiário do suicídio em massa de uma comunidade religiosa em busca de uma outra vida, que, diziam, “com certeza” os esperava. Uma religiosidade onde as metáforas são compreendidas no âmbito do concreto.

A crítica de FREUD (1974d) à religião é também a de desvalorização da vida e dos seres humanos. Não é difícil observarmos o quanto esse tipo de religiosidade infantil incentiva a culpa, e favorece o desenvolvimento de um superego rígido. Sentimento de culpa e superego são também fatores que estão presentes no âmbito das origens e do desenvolvimento do pensar.

FREUD (1974d) aborda a questão da formação do superego, enquanto uma das saídas que a civilização encontra para lidar com a agressão, que segundo ele, é

compreendida como o maior impedimento à civilização. Ele relaciona as origens do superego com o sentimento de culpa, e analisa que, no contexto do estabelecimento de uma religiosidade infantil, o sentimento de culpa é algo que vai aprisionar o indivíduo, e conseqüentemente, seu desenvolvimento. O sentimento de culpa gera medo de punição e a tentativa do indivíduo de estar em conformidade com uma autoridade. Favorece, portanto, o desenvolvimento de uma personalidade submissa, dependente, de um *falso-self* (WINNICOTT, 1982).

Um ponto importante a considerar é que um superego rígido, primitivo, mantém o ego em condições de infantilismo e dependência emocional; conseqüentemente com possibilidades restritas para pensar suas vivências, sua experiência emocional. Um pensar aprisionado.

O tema da culpa vai também ter continuidade em KLEIN (1975, 1978a) quando ela trata do tema “Amor, culpa e reparação”, e também quando desenvolve suas idéias acerca da posição depressiva. Ela trabalha a questão da culpa em relação à possibilidade de reparação, que é onde se situam as possibilidades de crescimento.

FREUD (1974d) considera que o propósito da vida, que os homens manifestam em seus comportamentos, está na busca da felicidade. ... *querem ser felizes e assim permanecer*. Segundo ele, o homem busca ser feliz de duas maneiras: evitando o desprazer e buscando intensos sentimentos de prazer. Assim sendo, **o princípio do prazer tem muita força em relação à busca da felicidade**.

Mas, ao lado da busca da felicidade na satisfação dos instintos, o homem tem uma exigência libidinal de união com outros seres humanos, e isto pede, por sua vez, a repressão dos instintos.

É este desejo de união com outros seres humanos, ao lado do estado de grande dependência em que se encontra a criança que a torna tão susceptível às influências do adulto que a educa. Este é um ponto extremamente importante e significativo neste âmbito das relações de aprendizagem enquanto fatores de constituição da personalidade e da identidade de sujeitos.

Penso que o “nível de felicidade” possível passa em parte pela maneira como o indivíduo organizou sua personalidade, a partir de suas relações de aprendizagem.

Embora o princípio do prazer seja um elemento de grande força na busca da felicidade, o homem não pode ser feliz apenas satisfazendo-o. A presença do outro e a necessidade de conviver com ele convidam o indivíduo a funcionar sob o princípio da realidade. Conforme temos visto no transcorrer deste texto é na passagem para o predomínio do princípio da realidade que o homem se desenvolve e se humaniza. Se vivêssemos regidos apenas pelo Princípio do Prazer, a civilização, as sociedades não existiriam. Nós mesmos, enquanto indivíduos não suportaríamos o “peso” de por em prática todos os nossos impulsos. Podemos observar isto, algumas vezes, no trabalho clínico com crianças, onde a colocação dos limites necessários aliviam a angústia e liberam-nas emocionalmente para continuarem se desenvolvendo. Precisamos afetivamente uns dos outros. Preservar o outro e a relação com ele significa também preservarmo-nos.

Assim, na busca da felicidade está presente a obtenção de prazer, mas também a alegria. O prazer é resultado da satisfação de um impulso e relaciona-se mais com o físico. A alegria é o sentimento resultante de um prazer postergado, resultado de um esforço do indivíduo na construção de algo que deseja. A alegria supõe que sejamos capazes de suportar faltas, tolerando as frustrações e angústias dela decorrentes, para a partir daí usarmos nossos recursos de ego, dentre eles o pensar, no empenho de realizarmos nosso desejo, seja transformando, seja construindo algo; seja esculpindo-nos a nós mesmos quando a realidade não puder ser modificada. Prazer e alegria são importantes para a felicidade, e ambos, na sua diferença, relacionam-se com o desejo.

Considerando que a condição humana é árdua, e que várias são as fontes de sofrimento FREUD (1974d) observa que o homem pode escolher dentre vários caminhos para vivê-la. Ele analisa certos caminhos, nos quais a pessoa está predominantemente ocupada em ficar evitando o sofrimento, o desprazer. A isto ele chama de meta negativa, na busca da felicidade. Analisa também aquelas situações nas quais o indivíduo ao invés de preocupar-se com a evitação do sofrimento, ocupa-se em buscar a felicidade, por meio da obtenção de intensos sentimentos de prazer. Nestas situações o indivíduo está escolhendo metas positivas, na busca da felicidade.

A escolha de uma meta negativa ou de uma meta positiva vai depender de múltiplos fatores, dentre os quais a relação do indivíduo com o Princípio do Prazer e o modelo de processo ensino-aprendizagem por ele vivenciado.

Importante dizer que a opção por caminhos que visem predominantemente evitar o sofrimento deriva de dificuldades presentes na passagem do domínio do princípio do prazer para o princípio de realidade. A opção por estes caminhos nos faz entrever que o indivíduo tem maiores dificuldades em lidar com a realidade e com a experiência emocional, geralmente de frustração, que ela suscita. Estes caminhos não propiciam nem felicidade, nem desenvolvimento do ego.

Penso que com a ajuda de Klein e Bion perceberemos mais claramente como a escolha de caminhos está relacionada com o aprender a pensar, a partir da experiência emocional.

Segundo FREUD (1974d), em sua grande maioria, **os caminhos para evitar o desprazer são caminhos de fuga: o homem afasta-se da realidade**. Pode fazê-lo através do isolamento de si em relação ao convívio com outros, por meio de intoxicações químicas, que além de lhe provocarem sensações prazerosas, também alteram a sensibilidade, impedindo que o indivíduo receba impulsos desagradáveis; através de intoxicações orgânicas, como o é o estado de mania. A respeito deste diz FREUD (1974d):

... é possível que haja substâncias na química de nossos próprios corpos que apresentem efeitos semelhantes [ao da intoxicação química], pois conhecemos pelo menos um estado patológico, a mania, no qual uma condição semelhante à intoxicação surge sem administração de qualquer droga intoxicante.

Penso que cabe, aqui, demorarmo-nos um pouco mais nas considerações de Freud acerca dos intoxicantes, dada a grande incidência com que nos deparamos com problemas dessa natureza, no âmbito do atendimento em saúde mental, e também porque está estreitamente ligado ao tema em estudo, na medida em que se constitui numa impossibilidade de pensar. Diz FREUD (1974d):

O serviço prestado pelos veículos intoxicantes na luta pela felicidade e no afastamento da desgraça é tão altamente apreciado como um benefício, que tanto indivíduos quanto povos lhes concederam um lugar permanente na economia de sua libido. Devemos a tais veículos não só a produção imediata de prazer, mas também um grau altamente desejado de independência do mundo externo, pois sabe-se que, com o auxílio desse 'amortecedor de

preocupações' é possível, em qualquer ocasião, afastar-se da pressão da realidade e encontrar refúgio num mundo próprio, com melhores condições de sensibilidade. Sabe-se igualmente que é exatamente essa propriedade dos intoxicantes que determina o seu perigo e a sua capacidade de causar danos. São responsáveis, em certas circunstâncias, pelo desperdício de uma grande quota de energia que poderia ser empregada para o aperfeiçoamento do destino humano.

Considerando que o mundo externo pode se recusar a satisfazer as necessidades do indivíduo, **a evitação do sofrimento pode ser buscada, também, por meio de ações sobre os impulsos instintivos.**

Esse tipo de defesa contra o sofrimento se aplica mais ao aparelho sensorial; ele procura dominar as fontes internas de nossas necessidades. A forma extrema disso é ocasionada pelo aniquilamento dos instintos, tal como prescrito pela sabedoria do mundo peculiar ao Oriente e praticada pelo ioga. Caso tenha êxito, o indivíduo, é verdade, abandona também todas as outras atividades: sacrifica a sua vida e, por outra via, mais uma vez atinge a felicidade da quietude (FREUD, 1974d).

Os casos extremos de patologia, aqui, seriam o da fuga para a psicose. Freud coloca como fugas extremas a do louco e a do eremita.

Pois bem, o que percebemos até aqui é que as tentativas dos seres humanos de evitar o desprazer, consistem fundamentalmente em atitudes de fuga, importantes de serem consideradas por nós no desenvolvimento do tema, uma vez que, Bion, conforme veremos mais adiante, vai nos possibilitar ver como estas fugas tem relação com a impossibilidade de pensar a experiência emocional. FREUD (1974d) aborda-as enquanto fuga ao desprazer. BION (1988i) vai falar-nos da fuga da experiência emocional, enfatizando a intolerância à frustração e à dor psíquica.

Creio que, a partir de sua análise, o que Freud tenta nos mostrar é que os métodos de buscar a felicidade centrados na evitação do sofrimento são, em maior ou menor medida, nunca plenamente eficazes e sempre mutiladores para o nosso desenvolvimento e o nosso viver.

Por outro lado há aqueles caminhos onde o objetivo não é a fuga do sofrimento, mas a possibilidade de obter prazer.

*E como se poderia esquecer, entre todas as outras, a **técnica da arte de viver**? (...) Mas ela não volta as costas ao mundo externo; pelo contrário, **prende-se aos objetos pertencentes a esse mundo e obtém felicidade de um relacionamento emocional com eles**. Tampouco se contenta em visar a uma fuga do desprazer, uma meta, poderíamos dizer, de cansada resignação; passa por ela sem lhe dar atenção e se aferra aos esforço original e apaixonado em vista de uma consecução completa da felicidade. Na realidade, talvez se aproxime mais dessa meta do que qualquer outro método. Evidentemente, estou falando da modalidade de vida que faz do amor o centro de tudo, que **busca toda satisfação em amar e ser amado**. (...) O lado fraco dessa técnica de viver é de fácil percepção, pois, do contrário, nenhum ser humano pensaria em abandonar esse caminho da felicidade por qualquer outro. É que nunca nos achamos tão indefesos contra o sofrimento como quando amamos, nunca tão desamparadamente infelizes como quando perdemos o nosso objeto amado ou o seu amor. Isso, porém, não liquida com a técnica de viver baseada no valor do amor como um meio de obter felicidade (FREUD, 1974d) [negritos meus].*

Caminhos muito diferentes podem ser tomados por cada indivíduo na busca da felicidade, concedendo prioridade ao aspecto positivo (de obter prazer) ou ao negativo (de evitar o desprazer). Nenhum deles é completo, ou seja conduz a tudo aquilo que desejamos em termos de felicidade.

De acordo com FREUD (1974d) diferentes fatores dirigirão a escolha de cada indivíduo nesta busca. Na linha do que viemos discutindo, parece-me apropriado dizer que maiores chances de felicidade terão aqueles indivíduos que conseguirem harmonizar uma dada dose de satisfação real de seus desejos, que ele pode esperar e pela qual pode lutar para receber do meio externo.

As minhas primeiras intuições com o tema desta tese, diziam-me que a felicidade relacionava-se com a possibilidade dos indivíduos terem um pensamento autônomo e uma personalidade autônoma. E que a Psicanálise poderia ajudar nisto. Os estudos subsequentes foram me possibilitando perceber a estreita relação entre a autonomia do pensar e do ser com o aprender a pensar.

Concluindo, neste recorte que tomamos, Freud lança os fundamentos de uma concepção afetiva acerca das origens e do desenvolvimento do pensar. Indo mais além, ele lança fatores importantes relativos ao que significa aprender e ensinar a pensar, abrindo o caminho para as idéias que desenvolverei a seguir, na companhia de Klein e de Bion, em torno de “uma teoria psicanalítica bion-kleiniana da aprendizagem”.

5

MELANIE KLEIN:
as Origens Afetivas do Pensar e do Aprender a Pensar

Desde os primórdios, portanto desde antes do nascer! Esta marca caracteriza toda e qualquer pessoa tanto quanto o fato de ser mortal: o fato de ser alguém vinculado, sem remissão. Pode-se negar os vínculos, atacá-los, idealizá-los ou o que for: estar-se-á sempre dentro de uma relação (SILVA, 1988).

Freud, conforme vimos no capítulo anterior, levantou questões muitíssimo relevantes acerca das origens e do desenvolvimento do pensar. Ele salientou a importância da “falta” para a origem e o desenvolvimento das funções do ego, dentre as quais está o pensamento consciente. Estabeleceu relações entre a capacidade de simbolizar e a de suportar a ausência de objetos desejados, queridos. Levantou a importância do conflito entre os instintos de vida e os instintos de morte em todo viver do ser humano, destacando que é a partir do “como” os homens lidam com este conflito que tanto ele próprio, enquanto sujeito, como a própria civilização podem desenvolver-se num sentido mais integrado e mais humano ou não. Ressaltou a perene busca pela felicidade, que o homem empreende, através do conflito entre os desejos de evitar o desprazer, o de construir e o de relacionar-se com os outros seres humanos.

Bion baseou-se nestas idéias de Freud para desenvolver suas concepções acerca de uma “psicanálise do pensamento”, dentro da qual destaca-se uma teoria sobre as origens afetivas e desenvolvimento do processo de pensar. Baseou-se também em Klein.

As contribuições de **Melanie Klein** para a compreensão das origens afetivas do pensar e do aprender a pensar foram muitas, contribuições estas retomadas, algumas delas ampliadas e sistematizadas por BION (1988c, 1988i, 1991a).

O leitor deve estar lembrado, conforme eu disse no capítulo anterior, que BION (1988c) afirmou serem as idéias de KLEIN (1978b) acerca da persistência, pela vida inteira do homem, do conflito entre os instintos de vida e de morte importantes para a compreensão do pensamento esquizofrênico. Uma vez que estes desenvolvimentos em conjunto com outros, foram úteis para a compreensão das origens e do desenvolvimento do pensamento, podemos dizer que as idéias de Klein relativas à atuação do referido conflito são importantes também para fundamentar as idéias de Bion acerca do pensar. Creio que isto irá ficando claro ao leitor, no transcorrer deste capítulo.

BION (1988c) salientou a importância para seus desenvolvimentos teóricos das idéias de Klein acerca

... dos ataques sádicos que, na fantasia, o bebê faz contra o seio durante a fase esquizo-paranóide, e a sua descoberta da Identificação Projetiva.

Em seu artigo de 1930 “A importância da formação de símbolos no desenvolvimento do ego” KLEIN (1981) leva-nos a compreender a relação entre os ataques sádicos do bebê, em seus primeiros tempos de vida e a possibilidade de desenvolver-se ou não a capacidade de simbolizar.

A formação de símbolos do vértice kleiniano implica na capacidade de pensar. Assim, neste texto, KLEIN (1981) nos fala também das origens afetivas do processo de pensar, através do tratamento de uma criança autista de quatro anos de idade.

Ao chegar à ela, Dick (este era o nome de seu paciente) não falava, não brincava e não demonstrava afeto ou ansiedade pelo mundo à sua volta, e seu interesse pelas coisas que o cercavam restringia-se aos poucos objetos - trincos de porta, trens e estações - que lhe causavam fascínio. KLEIN (1981) percebe que nesta criança havia uma inibição do processo de formação de símbolos - consequentemente uma inibição do desenvolvimento do pensamento -, em decorrência da intensa angústia que sentia em razão de seus ataques agressivos ao corpo da mãe e ao que ele, em suas fantasias, continha, e do medo deste corpo, que uma vez atacado tornava-se, por projeção mau e perigoso. Em sua compreensão psicodinâmica KLEIN (1981) entende que quando o ego é capaz de tolerar a angústia proveniente destes ataques, põe em marcha o mecanismo de identificação, ou seja, vai equiparando outras coisas que o rodeiam aos objetos primitivos, alvos de seus ataques. Esse é o primeiro passo necessário à formação de símbolos. Diz KLEIN (1981):

... devido a esta equiparação, estas coisas, por sua vez, se converterão em objetos de ansiedade. E assim a criança se sente constantemente impelida a fazer novas equações que constituem a base de seu interesse nos novos objetos, e do simbolismo.

O simbolismo, portanto, não constitui apenas o fundamento de toda fantasia e sublimação, mas também sobre ele se constrói a relação do sujeito com o mundo exterior e com a realidade em geral [negritos meus].

Assim, podemos compreender que o encapsulamento de Dick resultava de sua incapacidade de formar símbolos, em decorrência de um ego que não se encontrava em condições de dominar a angústia proveniente de seus ataques destrutivos e de seu temor do corpo atacado e tornado mau e perigoso. Qualquer objeto que pudesse ser alvo de identificações nestas circunstâncias também seria considerado mau e perigoso.

KLEIN (1981) discute, então, que defesas muito poderosas são utilizadas pelo ego, como a **expulsão** (em relação ao próprio sadismo do sujeito) e a **destruição** (em relação ao objeto que é atacado). O vínculo afetivo entre a criança e a mãe e, por consequência, entre a criança e o mundo não é, pois, conservado neste caso.

Elementos muito importantes para a compreensão das origens e desenvolvimento do pensamento encontram-se inseridos nestas considerações feitas por Klein. Em primeiro lugar, podemos observar que ela refere-se à angústia como fator que pode inibir, aprisionar ou favorecer o desenvolvimento do pensamento. Uma angústia proveniente dos ataques sádicos, que consistem numa das expressões do instinto de morte. Ela introduz aqui mais um elemento, não explicitado por Freud nos artigos que tomei como referência: que é a questão da intensidade da angústia. A angústia muito intensa de Dick era fator que o impedia de por em ação o mecanismo de identificação.

Além disto KLEIN (1981) fala nos mecanismos de expulsão e destruição que, posteriormente BION (1988i, 1991a) vai utilizar para fundamentar suas idéias a respeito do desenvolvimento de um **aparelho para pensar** em contraposição a um **aparelho para evacuar a angústia**.

Do ponto de vista clínico a compreensão destas defesas é muito valiosa. Com relativa frequência deparamo-nos com estes mecanismos, atuantes em pessoas que encontram-se superficialmente integradas, mantendo dissociadas algumas partes de suas personalidades, por acharem insuportável assumir como seus, determinados sentimentos, emoções, impulsos, desejos. Projetam, então, nas pessoas com quem convivem, e no analista (no caso de estarem em análise), aquilo do qual desejam livrar-se. Este mecanismo de defesa, usado em demasia, empobrece o ego e inibe ainda mais a capacidade do indivíduo de perceber e pensar seu próprio mundo interno. Isso, a meu ver, aprisiona o indivíduo em termos de processo de simbolização. Ou seja, aprisionado aos fatos, transita com dificuldades pelo mundo das metáforas, o que vem dificultar ainda mais suas chances de entrar em contato com a experiência emocional. A partir de minha experiência clínica tenho observado que um bom tempo de “tratamento” destas pessoas consiste, de certa maneira, numa alfabetização acerca do mundo emocional. O que Klein nos faz ver é que o papel do analista, é neste sentido muito próximo ao papel da mãe, que é aquela que, num

processo normal de desenvolvimento é a responsável por ensinar a criança a linguagem das emoções, conforme já vimos.

Outro fator muito importante para a compreensão da gênese e desenvolvimento do pensar que KLEIN (1981) nos oferece, neste artigo, é o do **vínculo afetivo**. Ela diz, neste texto, que a formação de símbolos se dá em parte em função do interesse libidinoso, que convida a criança a ir estabelecendo identificações entre os objetos, mas que em parte depende da capacidade do ego “primevo” de tolerar as angústias relacionadas às fantasias sádicas contra o interior do corpo da mãe. E acrescenta que isto depende de um *equilíbrio ótimo entre os fatores em jogo* (KLEIN, 1981). Ou seja, uma certa quantidade de angústia é necessária para que se ponha em movimento a identificação e consequentemente a formação de símbolos, mas também, para que tudo corra bem é necessário que o ego tenha capacidade para tolerar a angústia. E de onde vem esta capacidade do ego? É constitucional? Ela diz: *Havia no ego de Dick uma incapacidade completa, aparentemente constitucional para tolerar a angústia* (KLEIN, 1981). E explica esta incapacidade como decorrente do fato de ter começado muito cedo a influência da esfera genital, o que levou a criança

... a uma prematura e exagerada identificação com o objeto atacado e contribuiu à formação de uma defesa igualmente prematura contra o sadismo (KLEIN, 1981).

Mas ela nos oferece no texto a possibilidade de visualizar a grande importância do vínculo afetivo neste processo de capacitar o ego da criança para tolerar a angústia e consequentemente desenvolver o pensamento. Ao falar da história de Dick, Melanie Klein salienta o ambiente pobre de amor em que ele viveu, principalmente até os dois anos de idade: uma mãe angustiada, um pai e uma ama-seca que também não eram afetuosos. Aos dois anos de idade ele passou a receber afeto de uma nova ama-seca e da avó, com quem conviveu por algum tempo. Houve, então, progressos em seu desenvolvimento, em função deste afeto recebido, mas algumas dificuldades básicas permaneceram, dentre elas a incapacidade para estabelecer contato emocional e para desenvolver relações objetais - em função do fracasso nas etapas primitivas. Foi através do vínculo afetivo estabelecido com Melanie Klein no tratamento que Dick pode começar a tolerar sua própria angústia e a

prosseguir em seu desenvolvimento. Ela foi para ele o que ela própria chama de “objeto bom”.

Mas em que consistia ser este objeto bom? Parece que consistia, principalmente, em entrar em contato com as angústias inconscientes de Dick, num primeiro momento. Ela comenta que à medida em que isto acontecia a angústia dele diminuía e era possível então que parte da angústia latente fosse se tornando manifesta, o que, por sua vez, permitia que gradualmente ela fosse elaborada. Em função disto, as identificações e simbolizações foram ocorrendo. E esse entrar em contato significava vivenciar com ele suas angústias - e essa é a parte do texto que mais me chama a atenção e me sensibiliza, porque o que ele nos comunica é que não era apenas o que ela lhe dizia, não eram apenas as suas interpretações que convidavam Dick a sair de seu aprisionamento afetivo e cognitivo. Era o fato de ser-lhe possível estar com ele, tolerando suas angústias e seus ataques sádicos dirigidos, muitas vezes, contra os objetos que ela lhe oferecia. Aliás, penso que é só a partir desta capacidade de suportar as angústias e as emoções do paciente que podemos fazer uma interpretação verdadeira. Verdadeira no sentido de ser fruto daquele encontro entre duas pessoas, a compreensão de algo, primordialmente vivido, e não apenas resultante de um exercício da razão ou da memória.

Eu disse fruto, e fruto é o resultado de uma cópula. O que ocorreu entre Dick e Melanie Klein foi uma cópula afetivo-cognitiva. E é isso o que Bion nos diz que precisa acontecer entre paciente e analista para que a análise possibilite ao paciente entrar em contato com um universo em expansão ... o universo mental e todo o universo em que vivemos. Isto conduz à liberdade de pensamento.

Para que a mãe ensine seu bebê a pensar, é importante, pois, que ela possa manter com ele um contato emocional satisfatório, o que significa não apenas poder apreender, em grande parte, através da intuição o que o bebê lhe comunica, mas também poder permitir que ele se expresse e acolher o que ele expressa. Mais ainda, depois de acolher o que KLEIN (1981) fazia era dar sentido às coisas que Dick lhe comunicava. Uma mãe com seu bebê não irá interpretar, nem é esta sua função, mas ela poder acolher o pânico, ou a angústia do bebê mantendo-se relativamente tranqüila, de tal forma que isto lhe permita devolver-lhe aquilo re-significado, o que significa para o bebê, paz emocional. Neste sentido podemos dizer que a mãe tem uma função analítica para o bebê.

Penso que aqui, cabe refletirmos acerca da questão da relação professor-aluno, mais particularmente no âmbito da formação do psicólogo. Em que medida estas idéias podem nos ajudar? Em outras palavras, sob a ótica de Klein, o que definiria uma “função analítica” do professor?

Penso que é a sua condição de estabelecer vínculos afetivos com seus alunos, o que significa, dentre outras coisas, perceber e levar em conta a experiência emocional que ocorre no espaço do encontro entre eles. A meu ver, relações desta natureza proporcionam condições de simbolização.

A questão da simbolização é de extrema importância para a vida emocional e para um pensamento desenvolvido. No contexto de Bion, o pensamento adulto, desenvolvido é o pensamento simbólico.

O que é simbolizar para KLEIN (1981) ? Ela fala em formação de símbolos. A formação de símbolos é a capacidade de representação de abstração dos objetos, dos fatos, mas mais do que isto, a capacidade de abstrair dando novos sentidos às coisas. É isto que ela nos mostra que acontecia quando Dick ia progredindo na sua análise. Este dar novos sentidos significa que a formação de símbolos tem uma conotação de transcendência, que é mais que simplesmente representar ou abstrair.

Este sentido de transcendência - que diferencia o símbolo em psicanálise para o símbolo na matemática, por exemplo, como diz REZENDE (1993) - é decorrência de que há um aspecto afetivo na capacidade de simbolizar. Dick não havia podido aprender com sua mãe a “pensar” suas emoções, particularmente as relacionadas ao seus ataques sádicos. Pensar, neste contexto inicial, significava poder contê-las, para ir equacionando um objeto a outro, o que levaria, posteriormente, a uma coisa ir representando outra.

SEGAL (1983a) denomina as primeiras equações entre os objetos, que tem lugar no início do processo de formação de símbolos de “equações simbólicas”. Nesta etapa um objeto ainda não representa (ou seja, ainda não há abstração) o outro, mas é o outro.

KLEIN (1981) diz que o diagnóstico de Dick era de uma psicose precoce (que hoje nós chamamos de autismo infantil), um quadro clínico bastante triste, onde houvera inibição das diversas áreas do desenvolvimento da criança (na motricidade, na linguagem, no contato com a realidade) - inibições decorrentes de uma parada no processo de formação de símbolos. Uma parada ainda na etapa inicial, onde os objetos eram equacionados uns aos

outros. O artigo de KLEIN (1981) nos leva a compreender que este desenvolvimento foi interrompido em parte em razão da intensidade dos ataques sádicos de Dick e em parte, em razão da falta de contato emocional da mãe - e também das outras pessoas que estavam por perto de Dick em seus primeiros tempos de vida.

Diz KLEIN (1981):

O sadismo se converte numa fonte de perigo, porque oferece ocasião para a liberação de ansiedade e, também, porque o sujeito sente que as armas empregadas para destruir o objeto, apontam também ao seu próprio ego. O objeto atacado se converte numa fonte de perigo, porque o sujeito teme receber dele ataques semelhantes (retaliações). Desta forma, o ego ainda não completamente desenvolvido se encontra perante uma tarefa que, nessa etapa, está totalmente fora do seu alcance, ou seja, a tarefa de dominar a angústia mais intensa.

De outra parte, podemos perceber pelas observações feitas por KLEIN (1981) que a mãe de Dick não conseguia estabelecer com ele um contato emocional satisfatório, a despeito de todos os cuidados físicos que lhe proporcionava.

Descreve KLEIN (1981):

Sua lactância havia sido muito insatisfatória e perturbada, porque durante várias semanas sua mãe havia insistido numa infrutífera tentativa de amamentá-lo ao seio e o menino estivera a ponto de morrer de inanição. Recorreu-se, então à alimentação artificial. Finalmente, quando o menino já tinha sete semanas providenciou-se uma ama-de-leite mas, já então, ele não prosperava com as mamadas. (...) É possível que seu desenvolvimento houvesse sido prejudicado porque, embora recebesse toda espécie de cuidados, nunca lhe proporcionaram um verdadeiro amor; a atitude da mãe para com ele fora, desde o princípio de sucessiva angústia.

Fica claro, portanto, que Dick não teve chances com sua mãe de aprender a tolerar a intensa ansiedade que provinha de seus ataques sádicos, que o levaram segundo Klein, a interromper o processo de formação de símbolos.

KLEIN (1981) acrescenta que o ambiente de Dick foi “paupérrimo de amor”, pois nem seu pai, nem sua ama-seca lhe demonstraram muito afeto. Ela observa que no período,

em que ele teve uma outra ama-seca hábil e carinhosa, seguido por uma temporada com sua avó, também carinhosa, ocorreram avanços em seu desenvolvimento.

KLEIN (1981) observa que o simbolismo em Dick não havia se desenvolvido, ... *devido em parte à falta de relação de afeto com as coisas do seu ambiente, às quais era completamente indiferente.*

Assustado com os conteúdos aterradores provenientes de seu mundo interno, e sem condições de suportá-los, Dick retira seu interesse das coisas e a possibilidade de estabelecer com elas uma relação simbólica.

Em função de tudo isso KLEIN (1981) percebe que sua análise tinha que começar, então, pelo estabelecimento de um contato emocional que é ao mesmo tempo, um estabelecimento de vínculos.

A partir da análise de Dick, KLEIN (1981) elabora, portanto, importantes considerações teóricas que nos permitem compreender os primórdios desta psicodinâmica do processo de simbolizar, que é também pensar. REZENDE (1993), destaca como ponto alto de sua teoria sobre simbolização este **aspecto afetivo do símbolo**: afetivo, tanto do ponto de vista de que na base do processo estão presentes fatores emocionais, particularmente a angústia proveniente dos ataques sádicos aos objetos investidos pela criança naquele momento, como o seio e o interior do corpo da mãe, e também no sentido de que para aprender a lidar com estes conteúdos emocionais e prosseguir no seu desenvolvimento Dick precisava de contato, de vínculo afetivo. Quando Melanie Klein estabelece estes vínculos com ele, por meio da transferência e das interpretações, Dick começa a simbolizar e vai prosseguindo no processo.

A capacidade de simbolização é um tema de relevo no âmbito dos desenvolvimentos kleinianos, tanto para a compreensão do desenvolvimento do ego, quanto para a compreensão das origens afetivas primitivas do processo de simbolizar. É um tema que nos convida a considerar a importância dos vínculos afetivos no âmbito das relações humanas, enquanto fator de aprendizagem, de uma aprendizagem constitutiva do “ser” humano.

REZENDE (1994) em “A metapsicanálise de Bion” nos faz ver que Bion utiliza o conceito de simbolização de Klein e vai além dele. Ele nos chama ainda a atenção para

outros aspectos do símbolo e do simbolizar, importantíssimos para a continuidade do desenvolvimento psíquico em qualquer etapa da vida. Diz ele:

É simbolizando que aprendemos a simbolizar. Quem simboliza uma vez adquire a possibilidade de simbolizar outras vezes. Em outras palavras: a entrada no mundo simbólico faz-se definitivamente. Daí a importância de perguntar e responder: como transcorrem nossas análises? Será que são simbólicas? E nossas interpretações? Será que nossas interpretações - simbólicas - põem em expansão a mente do paciente? (REZENDE, 1994).

Dando continuidade a esta idéia podemos perguntar também: Será que nossas relações de ensino põem em expansão a mente do aluno? Será que os pais, em sua tarefa educativa, põem em expansão a mente dos filhos?

O pensamento simbólico é o pensamento desenvolvido. Conforme eu disse no capítulo anterior, se considerarmos um “*continuum*”, num de seus extremos vamos encontrar o pensamento esquizofrênico e no extremo oposto a capacidade de simbolização. O pensamento psicótico, o pensamento esquizofrênico são pensamentos não simbolizados, concretos como pudemos perceber anteriormente.

Nós sabemos que o pensamento psicótico é um pensamento fragmentado, assim como, o ego do psicótico, o ego do esquizofrênico são egos fragmentados. Além disso, observamos também nestas estruturas psíquicas fragmentações do objeto e da relação objetal. Isto significa que não há vínculo entre o eu e os objetos, assim como não há vínculo entre vários aspectos da personalidade e entre partes do “eu”. Para que o pensamento se integre é necessário que seja possível simbolizar.

No contexto das idéias kleinianas, simbolizar é “juntar”, vincular as partes separadas, fragmentadas. Para simbolizar é necessário que haja vínculo entre as pessoas, entre o “eu” e o objeto. Esta é uma das razões de dizermos que para KLEIN (1981) a noção de símbolo tem uma conotação afetiva.

Penso que aqui é importante refletirmos mais: em que consiste este vínculo afetivo. Conforme o leitor já pode perceber, significa ter afeto pela criança. No entanto isto não é suficiente. O vínculo afetivo presente nesta relação dual (mãe-bebê) supõe uma dada condição interna da mãe que lhe permita estar sintonizada à experiência emocional da

criança, levando esta experiência em conta no contato emocional com ela e nos cuidados que lhe dispensa.

Bion vai tomar esta qualidade de vínculo afetivo como um fator de aprendizagem emocional, responsável, em certa medida, pelo desenvolvimento dos pensamentos e do processo de pensar. Ele chamou de *rêverie*.

... a capacidade da mãe (...) de permanecer em uma atitude de poder receber, acolher, decodificar, significar, nomear as angústias do filho (...) e somente depois poder devolvê-las devidamente desintoxicadas (ZIMMERMAN, 1995).

É a capacidade de “*rêverie*” da mãe que possibilita que aqueles conteúdos assustadores que o bebê lhe comunica, especialmente por meio da **identificação projetiva**, sejam compreendidos e re-introjetados de uma forma “assimilável” pelo aparelho psíquico.

A identificação projetiva consiste num mecanismo de defesa que o ego primitivo do bebê utiliza para livrar-se dos conteúdos que lhe são perturbadores e insuportáveis, “colocando-os” em sua mãe. Isto tem como consequência, segundo KLEIN (1978b), a fantasia do bebê de danificar, controlar e apossar-se da mãe, a qual passa então a ser sentida por ele como um objeto mau e não separado dele.

Este conceito é de grande relevância na compreensão dos desenvolvimentos psicóticos.

No âmbito da clínica psicanalítica diz BION (1988i) que:

A Identificação Projetiva é a cisão e separação que o paciente faz de uma parte de sua personalidade e a projeção desta no objeto, em cujo interior se instala às vezes como um perseguidor, deixando correspondentemente empobrecido o psiquismo do qual essa parte foi afastada.

De acordo com os desenvolvimentos de BION (1988i) o uso excessivo da identificação projetiva vai contribuir para a instalação de um aparelho mental para evacuação das emoções no lugar de desenvolver um aparelho para pensar a experiência emocional.

ZIMMERMAN (1995) observa que Bion foi o primeiro autor a emprestar ao termo “identificação projetiva”

... dois significados de enorme importância no processo psicanalítico: o primeiro é o da identificação projetiva normal (favorece a empatia), e a segunda contribuição é a de entender e utilizar as identificações projetivas dos pacientes - especialmente os mais agressivos - como uma primitiva forma de linguagem e de comunicação.

A identificação projetiva constitui-se numa forma primitiva de comunicação na medida em que faz com que o objeto alvo das projeções experimente-as dentro de si mesmo. Isto possibilita que a mãe possa sentir aquilo que o bebê está evitando sentir. Dependendo de suas condições emocionais, ela pode transformar esta comunicação dentro dela e devolvê-la de forma mais digerível ao bebê, que pode então introjetá-la novamente. Conforme o leitor pode perceber a relação mãe-bebê constitui-se, nestes termos, numa situação de aprendizagem emocional paradigmática para outras relações de aprendizagem. Dentre elas Bion destaca a relação analista-analisando.

A identificação projetiva constitui-se num mecanismo bastante importante em termos do processo de formação de símbolos e também como base para o desenvolvimento do pensamento.

SEGAL (1983a) falando acerca da identificação projetiva coloca que:

Os objetos internos são projetados para fora e identificados com partes do mundo externo que passam a representá-los. Estas primeiras projeções e identificações são o início do processo de formação de símbolos.

O leitor já deve estar percebendo, desde já, a estreita continuidade que se dá de Klein à Bion, no âmbito do aprender a pensar e a “ser”.

BION (1988i) vai retomar e aprofundar este modelo de como o bebê aprende a simbolizar e a pensar com sua mãe, conforme veremos no próximo capítulo. Antes de chegarmos aos desenvolvimentos de Bion, no entanto, ainda temos a considerar outros elementos trazidos por Klein, no sentido de enriquecer nossa compreensão acerca do psicodinâmica presente nas origens afetivas do pensar e do processo de aprender a pensar.

Diz KLEIN (1978a):

*O meu estudo da mente do bebê tornou-me cônica da espantosa complexidade dos processos que operam, em grande parte simultaneamente, nos primitivos estgios do desenvolvimento.*¹

Em relação a isto já destacamos as características constitucionais do próprio bebê em interações com os fatores ambientais e dentre deles, mais especificamente, a mãe em sua relação com o bebê. Uma relação primordialmente fundada em trocas emocionais as quais se constituem, por sua vez, em situações de ensino e aprendizagem.

Do âmbito dos fatores constitucionais falamos da importância do instinto de morte, que Klein observou ser expresso através dos ataques sádicos do bebê ao seio e ao corpo da mãe. Falamos também do mecanismo de identificação projetiva.

Vejamos, então que outros elementos, sob a ótica de Klein, estão presentes nesta psicodinâmica primeva, a partir da qual o bebê aprende a pensar.

A estruturação da personalidade, assim como a aprendizagem do pensar e do ser ocorrem por meio de dois mecanismos mentais básicos, presentes desde o nascimento: mecanismo de projeção e o de introjeção.

KLEIN (1978a) pensa a estruturação da vida emocional do bebê ocorrendo a partir do ato de nascer. O nascimento, de acordo com ela, é sentido pelo bebê, como uma experiência hostil, pois ele sai de um meio confortável e protetor, onde era embalado e provido em suas necessidades, para um mundo carregado de estímulos e onde ele tem que passar a ter uma postura ativa, desde o próprio ato de respirar. Este fator, que podemos considerar como externo ao bebê, estimula nele uma ansiedade persecutória.

Diz KLEIN (1978a):

A primeira fonte externa de ansiedade pode encontrar-se na experiência do nascimento. Essa experiência que, segundo Freud, fornece o padrão para todas as situações posteriores de ansiedade, está votada a exercer influência sobre as primeiras relações do bebê com o mundo externo [negritos meus].

¹ Esses avanços de Klein tem desdobramento nos estudos que se iniciaram com BICK (1967), e continuam hoje, acerca da observação de bebês. Penso que hoje é possível, em parte, - graças aos avanços teóricos acerca da mente primitiva -, um olhar mais aprofundado ainda, na complexidade da vida emocional dos bebês.

Portanto, a forma como o bebê irá perceber as experiências que se seguem à do nascimento sofrerá influência de seu primeiro estado emocional.

Penso que esta distinção entre fontes externas e internas constitui-se num artifício didático, uma necessidade do processo de conhecimento. Na realidade, em termos da vivência do bebê, fontes internas e externas não se separam, mas encontram-se em íntima e contínua interação.

Podemos perceber isto considerando a citação anterior de Klein, em conjunção com o que se segue.

*Ao que parece, a dor e o desconforto que ele [o bebê] sofreu, assim como a perda do estado intra-uterino, são pelo bebê sentidos como uma agressão por forças hostis, isto é, como uma perseguição. Portanto, a **ansiedade persecutória** participa desde o início em sua relação com os objetos, na medida em que o bebê está exposto a privações (KLEIN, 1978a).*

Em nota de rodapé, a autora diz:

Sugeri que a luta entre os instintos de vida e de morte já participa da dolorosa experiência do nascimento e aumenta a ansiedade persecutória por ela provocada (KLEIN, 1978a).

KLEIN (1978a) afirma que ... *a atividade interna do instinto de morte dá origem ao medo de aniquilamento e de que é essa a causa primária da ansiedade persecutória* [negritos meus].

Isto que ocorre com o bebê perdura por toda a vida dos seres humanos. Nossa vida emocional continuamente sofrendo influência tanto de fatores internos quanto de fatores externos. Tanto do ponto de vista clínico como também do ponto de vista pedagógico é extremamente importante que conheçamos estes diferentes elementos que fazem parte da vida psíquica e expressam-se nos comportamentos e nas relações humanas. Tanto o clínico quanto aquele que educa estão no lugar de oferecer condições (embora de formas diferentes) para que aquele-que-aprende possa reconhecer-se em sua destrutividade e em sua bondade, assim como, possa também discriminar o que o agrada e o que o desagrade, e indo mais além, o que o desenvolve e o que o enlouquece. Todas essas coisas começam a ser aprendidas (ou não) pelo bebê, com sua mãe.

KLEIN (1978, 1981) distingue duas posições fundamentais, que se atualizam no primeiro ano de vida do bebê, as quais, alternando-se, mantêm-se pela vida toda no funcionamento psíquico dos seres humanos: a posição esquizo-paranóide e a posição depressiva.²

Antes de entrarmos nas características, propriamente ditas, destas posições é interessante considerarmos o próprio conceito de posição. Ele foi demarcado por KLEIN (1978a) como um conjunto de ansiedades, defesas e relações objetais. A partir disto, em cada posição vamos discriminar, também, diferentes recursos do ego e diferentes níveis de pensamento.

A primeira destas “posições” a acontecer na vida do bebê é a posição esquizo-paranóide. Ela constitui-se, aqui, em uma etapa normal de desenvolvimento. No entanto, a depender de determinadas interações entre fatores constitucionais e ambientais, a posição esquizo-paranóide pode constituir-se em ponto de fixação para graves distúrbios psíquicos, do grupo das psicoses e das esquizofrenias. Distúrbios que relacionam-se, dentre outras coisas, com a inibição precoce do processo de formação de símbolos, conforme vimos anteriormente.

Diz KLEIN (1978a):

Nos primeiros anos da infância, manifestam-se ansiedades características da psicose que obrigam o ego a desenvolver mecanismos específicos de defesa. Nesse período se encontram os pontos de fixação para todos os distúrbios psicóticos.

As relações de aprendizagem que tem lugar neste momento, na vida de todo ser humano, são altamente significativas em termos da direção que o desenvolvimento pode tomar.

A **posição esquizo-paranóide**, que tem lugar nos primeiros 3 a 4 meses de vida do bebê, dentro da fase que FREUD (1972c) denominou como fase oral do desenvolvimento, recebe seu nome - esquizo-paranóide - em função de ser a ansiedade fundamental desta etapa, a **ansiedade paranóide ou persecutória**, e o **mecanismo de defesa** predominante ser a **cisão**. Esquizo = cindir. Este mecanismo contribui para que o ego, ainda incipiente,

² BION (1966, 1991b) fala na oscilação entre a posição esquizo-paranóide e a posição depressiva enquanto uma das características da vida mental.

imaturo e fragmentado do bebê, perceba o objeto com o qual se relaciona também de forma fragmentada, parcial. Por esta razão KLEIN (1978a) define as relações de objeto que se estabelecem nesta etapa como **relações de objeto parciais**.

Importante considerarmos, que nesta etapa o bebê encontra-se numa condição de imaturidade fisiológica e neurológica, as quais, naturalmente, contribuem para que sua percepção sensorial do mundo externo seja fragmentada. Dessa maneira, sua mãe não pode ser percebida em seu todo. O bebê, inicialmente, é capaz de perceber apenas partes do todo: um seio que o amamenta, uma mão que o acaricia, um rosto que dele se aproxima.

Indo mais além, - e este é o ponto que me interessa, aqui, desenvolver -, existe, paralelamente a esta imaturidade fisiológica e neurológica, uma imaturidade afetiva. Isto significa que o “eu” do bebê, enquanto fragmentado e pobre de recursos, vive as experiências emocionais nesta etapa, que se constituem basicamente em sensações e emoções, de forma intensa e totalitária. Ou seja, aquelas vivências que experimenta como hostis, ameaçadoras parecem-lhe ser as únicas existentes, como também o parecem as vivências de gratificação e conforto. Penso que este “totalitarismo” funciona também como fator de aumento da ansiedade. A prática clínica, mesmo com adultos, nos permite perceber que experiências desta natureza podem contribuir para uma situação de pânico.

Eu me referi anteriormente às fontes externas e internas de ansiedade, por ocasião do nascimento. As experiências posteriores, de fome, dor e estado de desconforto físico constituem-se, também, em fontes de mal-estar e ansiedade. O mesmo ocorre com as atuações do instinto de morte, que se expressam por meio dos impulsos orais-libidinais (como por exemplo a voracidade) e orais destrutivos, dirigidos ao seio materno.

Do ângulo da realidade externa podemos considerar que a mãe pode ajudar seu bebê a tolerar sua ansiedade, satisfazendo de forma atenta e cuidadosa suas necessidades básicas de fome, sede, sono, desconforto e dor física. Com isto ela estará favorecendo que ele vivencie um número menor de situações desagradáveis, dolorosas, hostis, e que dessa forma tenha menos chances de ter elevado seu nível de ansiedade persecutória. Estes momentos de cuidado e afeto, são sentidos pelo bebê como gratificantes e são relacionadas à presença de um “seio bom”. Por outro lado, os momentos de privação/frustração, dor e

desconforto (físico e psíquico) são vivenciados pelo bebê como experiências hostis, e relacionados à presença de um “seio mau”.

Conforme temos visto, a mãe pode também auxiliar o bebê a tolerar as experiências relativas ao “seio mau” provenientes de fontes internas, desde que saiba “acolhê-las”, resignificá-las e re-encaminhá-las ao bebê.

Diz KLEIN (1978b):

Supomos que sempre há uma interação, embora em várias proporções, dos impulsos libidinais e agressivos, correspondendo à fusão dos instintos de vida e de morte. Poderia conceber-se que, nos períodos de liberdade ou ausência de fome e tensão, registra-se um equilíbrio ótimo entre os impulsos libidinais e agressivos. Esse equilíbrio é perturbado sempre que, devido a privações provenientes de fontes internas ou externas, os impulsos agressivos são reforçados. Sugiro que tal alteração no equilíbrio entre libido e agressão dá origem à emoção chamada avidez, que é predominantemente oral. Qualquer aumento da avidez fortalece os sentimentos de frustração e, por sua vez, a frustração reforça os impulsos agressivos. Naquelas crianças em que o componente agressivo inato é forte, a ansiedade persecutória, a frustração e a avidez são facilmente provocadas, e isso contribui para a dificuldade do bebê em tolerar a privação e em lidar com a ansiedade [negritos meus].

Penso que tomar conhecimento desta dinâmica é importante não apenas em termos de sua utilidade na clínica psicanalítica. Este conhecimento pode ser bastante útil aos pais e aos educadores, na medida em que possibilita uma observação mais clara daquilo que se passa com o filho e o educando. Uma melhor apreensão da experiência emocional permite que encontremos meios mais eficazes para lidarmos com ela.

KLEIN (1978b) nos diz que o ego do bebê é um ego incipiente, extremamente frágil, indiferenciado, desagregado.

Por enquanto, sabe-se pouco a respeito da estrutura do ego primitivo. (...) Mais útil, em minha opinião, é o destaque conferido por Winnicott à não-integração do ego primitivo. Eu diria ainda que ao ego primitivo falta coesão, em elevado grau, e a tendência para a integração alterna com a tendência para a desintegração, a fragmentação em múltiplas parcelas. Creio que essas flutuações são características dos primeiros meses de vida (KLEIN, 1978b).

É importante lembrar, no entanto, que, apesar de frágil, o ego do bebê já dispõe de recursos para lidar com a ansiedade persecutória, que são os mecanismos de defesa do ego. Constituem-se em mecanismos primitivos, insuficientes ainda para o bebê dar conta de lidar com toda sua experiência emocional, razão pela qual ele precisa também do ego de sua mãe, a ensiná-lo a partir de uma relação vivenciada. De acordo com KLEIN (1978a), apesar de contar com um fator constitucional, a função de dominar a ansiedade, enquanto característica de um ego mais amadurecido está também na dependência das relações de objeto.

Os mecanismos de defesa do ego na posição esquizo-paranoide são: cisão, idealização, negação mágica onipotente, identificação projetiva, onipotência, onisciência e abafamento das emoções. Eles têm a função de proteger o ego imaturo e frágil da intensidade da ansiedade persecutória. Caracterizam um dado funcionamento psíquico, que tem lugar, pela primeira vez, na mente do bebê, mas que vai apresentar-se em momentos vários no transcorrer da vida de todos os seres humanos.

É importante dizer que o uso maciço de mecanismos de defesa primitivos para dar conta da ansiedade persecutória, a pouca coesão do ego, as relações do ego com objetos parciais vão qualificar o “pensar” na posição esquizo-paranoide como um pensar absolutista e reducionista. Assim como o bebê, a pessoa que funciona sob o predomínio da posição esquizo-paranoide não consegue relativizar. Todos nós já experimentamos em certos momentos de nossas vidas, o quanto isto é doloroso e aprisionante, pois nos faz sentir como se estivessemos num “beco sem saída”.

No entanto, nesta etapa do desenvolvimento onde a posição esquizo-paranoide é vivenciada pela primeira vez, o uso destes mecanismos tem funções importantes.

Diz KLEIN (1978b):

As ansiedades psicóticas, mecanismos de defesa do ego, na infância, têm uma influência profunda sobre o desenvolvimento, em todos os seus aspectos, incluindo o desenvolvimento do ego, superego e relações objetais [negrito meu].

Dentre os derivativos do instinto de morte que aumentam a ansiedade persecutória, KLEIN (1974) destaca, também, a inveja cuja manifestação no bebê se dá através de impulsos destrutivos intensos, orais e anais.

KLEIN (1974) preconiza que existe em todo ser humano uma inveja primitiva, de origem constitucional que vai influenciar as relações do bebê com o “seio bom”. De acordo com ela:

... o seio, em seu aspecto bom, constitui o protótipo da bondade materna, da inexaurível paciência e generosidade, bem como da criatividade. São fantasias e necessidades instintivas que enriquecem tanto o objeto primário que ele permanece sendo o fundamento para a esperança, a confiança e a crença na bondade³ (KLEIN, 1974).

A inveja excessiva impede que o bebê construa dentro de si este objeto bom. Uma das razões disto está no fato de que o bebê ... *sente que a gratificação de que se viu privado foi guardada para si mesmo pelo seio que o frustrou* (KLEIN, 1974). Este seio torna-se, então, para ele, um seio mau. Outra razão diz respeito ao fato da inveja espoliar o objeto bom primário (o seio) e aumentar os ataques sádicos do bebê a ele. Diz KLEIN (1974):

*A inveja excessiva aumenta a **intensidade** desses ataques e a sua **duração**, tornando-se assim mais difícil ao bebê reconquistar o objeto bom perdido* (KLEIN, 1974).

A perda de um objeto bom interno, assim como a ausência de vínculo com o objeto bom externo, ocasionadas pela inveja excessiva, impedem a integração do ego e o contato do indivíduo com a realidade, em estágios bem primitivos do desenvolvimento. Por esta razão, a inveja constitui-se num dos fatores presentes na origem das psicoses e das esquizofrenias (KLEIN, 1974).

Sob a ótica de KLEIN (1974) podemos perceber que os ataques sádicos provenientes da inveja são mais destrutivos e perniciosos para a saúde mental que aqueles provindos de outras fontes. Diz KLEIN (1974):

³ Para HEIDEGGER ([1978]), conforme vimos, a bondade relaciona-se com o pensar. Sob a ótica de FREIRE (1991), a confiança e a esperança também se relacionam com o que estamos circunscrevendo nesta tese.

... os ataques sádicos ao seio, menos determinados pela inveja, passam mais rapidamente, e assim, na mente do bebê não destroem tão intensa e duradouramente a bondade do objeto. O seio que retorna e pode ser desfrutado é sentido como evidência de que não foi injuriado e de que ainda é bom.

O objeto bom, por sua vez, traz consigo alívio da ansiedade persecutória, apacramento da ameaça dos impulsos destrutivos, criando, desta maneira, condições favoráveis ao desenvolvimento da capacidade de simbolizar e de pensar.

Diante de tudo isto podemos dizer que sob a ótica kleiniana o objeto bom (externo e interno) constitui-se em fator fundante da função de aprender.

KLEIN (1974) coloca como sentimento oposto à inveja, a **gratidão**, a qual se constitui em fator de desenvolvimento e saúde mental. Ela considera que a gratidão é um dos principais derivados da capacidade de amar. Em parte determinado constitucionalmente, este sentimento, no entanto (assim como o seu oposto, a inveja) pode ser incrementado ou mitigado a partir dos vínculos afetivos que se estabelecem entre as pessoas. Klein lança seu olhar, de modo especial, às primeiras relações entre a mãe e o bebê, que na visão dela parecem ter uma influência tão significativa quanto o fator constitucional, em termos das origens da gratidão. Diz ela:

A gratidão tem suas raízes nas emoções e atitudes que surgem no mais primitivo estágio da infância, quando para o bebê, a mãe constitui o único e exclusivo objeto (KLEIN, 1974).

Isto nos leva a pensar, mais uma vez, na questão da qualidade do vínculo entre a mãe e o bebê, através do qual tem lugar atitudes e emoções. Conforme temos visto, esta qualidade está relacionada às possibilidades da mãe de oferecer satisfações à criança, tanto em termos de suas necessidades físicas, quanto de suas necessidades emocionais.

Em relação às satisfações emocionais podemos pensar na possibilidade da mãe perceber e acolher os diferentes estados emocionais da criança, mantendo-se e atuando em sintonia com eles. Se estes estados referirem-se a emoções agradáveis e a mãe alegrar-se com elas a experiência será de “comunicação íntima”, de compreensão, de re-conhecimento e de aprendizagem, tanto para a criança como para a mãe.

Se, por outro lado, o estado emocional da criança for de pânico, originado pela atuação dos instintos de morte, a experiência com o seio bom, próxima de uma “satisfação” emocional terá lugar na mente da criança se a mãe, conforme vimos, puder perceber, acolher, re-significar as experiências da criança e devolvê-las em condições de serem re-introjetadas e integradas.

KLEIN (1974) refere-se a uma situação, que a meu ver não é rara, na qual a mãe, ansiosa não consegue sintonizar com o choro do bebê, a ponto de poder significá-lo. Assim sendo, logo que o bebê chora ela lhe oferece alimento. Na visão de Klein isto causa prejuízos à criança do ponto de vista de sua aprendizagem emocional. Neste caso o bebê sente a ansiedade da mãe e isto aumenta a sua própria. Indo mais além, fica impedido de expressar as emoções que se lhe apresentam.

Diz KLEIN (1974):

Encontrei também em adultos a queixa de não ter-lhes sido permitido chorar bastante e que por isso perderam a possibilidade de expressar a ansiedade e o pesar (e assim obter alívio), de modo que nem os impulsos agressivos nem as ansiedades depressivas puderam encontrar um escoadouro suficiente.

Segundo KLEIN (1974) o **prazer** e a **gratidão** que deste se origina são sentimentos que levam à diminuição dos impulsos destrutivos, o que conforme sabemos, diminui a ansiedade persecutória, favorecendo assim, o desenvolvimento do ego.

A meu ver este é um assunto que merece ser pensado nos diferentes âmbitos em que tem lugar processos de ensino-aprendizagem, pois ele se constitui num elemento de profilaxia em termos de saúde mental. Que condições oferecemos aos “aprendizes”, em termos de possibilidades de prazer (prazer ligado ao instinto de vida) e de vivência de vínculos com bons objetos?

Sob a ótica kleiniana é a gratidão que mantém o vínculo com o bom objeto. Neste sentido podemos dizer que ela se constitui em fator fundamental para o aprender e para o pensar. O leitor deve estar lembrado que, ao falar sobre as idéias de HEIDEGGER ([1978]) acerca do que significa pensar, fiz referência a uma aproximação entre ele e Klein no que diz respeito às relações entre gratidão e pensamento. Para ambos está presente a idéia de

vínculo tanto na gratidão quanto no pensamento. Indo mais além, para ambos a possibilidade de pensar supõe a gratidão.

Numa aproximação com Freud e Bion, KLEIN (1974) discute também a questão da frustração, enquanto um importante fator para o desenvolvimento psíquico. Segundo ela, a frustração excessiva tanto quanto a indulgência sucessiva (o que pode significar pouca frustração) prejudicam a adaptação do indivíduo ao mundo externo e o desenvolvimento do sentido da realidade.

Na verdade, uma certa quantidade de frustração, seguida pela gratificação, pode dar ao bebê a sensação de ser capaz de lidar com sua ansiedade (KLEIN, 1974).

Poder lidar com a ansiedade constitui-se em fator de organização psíquica e em condição favorável para o desenvolvimento do ego, e conseqüentemente da capacidade de pensar.

Indo mais além, KLEIN (1974) afirma que os desejos do bebê que são até certo ponto incapazes de realização operam como fator para suas sublimações e atividades criadoras.

Heidegger relacionava o desejo ao pensamento. Klein o relaciona à criatividade, o que supõe integração do ego e do pensamento.

A posição esquizo-paranóide, enquanto etapa normal do desenvolvimento humano, estabelece as bases necessárias para a saúde mental, apesar de nela estarem, também, contidas as condições para o estabelecimento de uma psicose. Uma ou outra possibilidade decorre da qualidade da interação dos fatores constitucionais do bebê com as relações entre ele e sua mãe.

As relações de objeto, desde esta primitiva etapa do desenvolvimento, são importantes, conforme vimos anteriormente, em relação ao processo de formação de símbolos.

Diz SEGAL (1983a):

A formação de símbolos é uma atividade do ego tentando lidar com as ansiedades mobilizadas pela sua relação com o objeto e é gerada primordialmente pelo medo dos objetos maus e o medo da perda ou inacessibilidade dos objetos bons, Perturbações na

relação do ego com os objetos se refletem em perturbações na formação de símbolos. Em particular, perturbações na diferenciação entre o ego e o objeto conduzem a perturbações na diferenciação entre o símbolo e o objeto simbolizado, e portanto, ao pensamento concreto característico das psicoses.

KLEIN (1978a) considera que na medida em que o bebê vai vivenciando experiências emocionais satisfatórias, gratificantes, em maior número que as experiências emocionais frustradoras, desagradáveis, vai se ampliando e fortalecendo dentro dele um núcleo de objetos bons, com os quais ele se identifica. Este núcleo de objetos bons funcionará como fonte de confiança e de auto-estima. Além disso, contribuirá para que a ansiedade persecutória diminua. Esta diminuição da ansiedade persecutória, ao lado do desenvolvimento fisiológico e neurológico, vai possibilitando que os bons e maus objetos internos e externos possam ficar próximos, sem que o bebê sinta-se ameaçado de desintegração. Este acontecimento constitui-se num passo momentoso do desenvolvimento, pois significa um princípio de integração do ego e dos objetos, o que vai possibilitar outros desenvolvimentos.

KLEIN (1978a) compreende estes acontecimentos como uma passagem para uma outra posição, uma outra condição de mente, onde têm lugar certas mudanças no desenvolvimento intelectual e emocional do bebê. Essa posição surge por volta do segundo trimestre de vida do bebê e foi denominada por KLEIN (1978a) como **posição depressiva**. Este nome tem a ver com a psicodinâmica aí presente.

Em função do desenvolvimento neurológico, da diminuição da ansiedade persecutória e do desenvolvimento do ego, as experiências “boas” e “más” não precisam mais ficar dissociadas. Assim também, dentro do ego, a criança pode aproximar os sentimentos de amor e de ódio.

Todos estes desenvolvimentos vão refletir-se na relação do bebê com a mãe, que agora pode ser percebida e introjetada como um **objeto total**, ou seja um objeto que pode gratificar e frustrar, que pode ser amado e odiado.

Isto vai possibilitar uma relativização do pensamento. Enquanto na posição esquizo-paranóide a marca do pensamento era o absolutismo, sendo o objeto tratado como bom ou mau, podendo ser amado ou odiado (ou seja, os fatos eram percebidos e “tratados” pelo bebê de forma excludente), na posição depressiva o ego e o objeto tornam-se passíveis de

relativização, podendo conter aspectos “bons” e “maus”, ao mesmo tempo. Com isto, também o pensamento ganha uma maior liberdade.

O reconhecimento do objeto como um todo faz com que a ambivalência seja sentida de maneira mais completa (SEGAL, 1983a). Isto vai alterar o tipo de ansiedade predominante, que nesta etapa passa a ser a culpa.

Detalhando mais, se o bebê, agora, relaciona-se com o objeto total, todas as vezes que ele sente ódio e ataca, na realidade ou na fantasia, o objeto mau, percebe que está atacando também o bom, de quem depende tanto para suas necessidades físicas quanto para as emocionais. Isto provoca-lhe culpa e pesar.

Sua relação com o objeto caracteriza-se pela culpa, medo da perda ou experiência real da perda e luto, e um anseio por re-criar o objeto (SEGAL, 1983a).

Este momento de entrada na posição depressiva constitui-se, também, num momento crítico em termos de desenvolvimento saudável ou patológico.

Se a capacidade do bebê de tolerar a culpa for pequena ele pode negá-la e voltar, então para a posição esquizo-paranóide, colocando o objeto atacado no lugar de um perseguidor que poderá vingar-se. Isto vai reativar suas angústias paranóides e pode tornar-se um ponto de fixação para as psicoses. A tentativa de recriar o objeto, então, não se atualiza.

No entanto, se o ego puder suportar o sofrimento ocasionado pela culpa, outro mecanismo pode ter lugar: a reparação. A reparação constitui-se num mecanismo de defesa que visa restaurar ou re-criar o objeto atacado na fantasia ou na realidade. Ela visa, assim, proteger o ego da perda do objeto que ama e do qual depende. A reparação supõe pois, uma manutenção do vínculo com o objeto e uma restauração do mesmo. É um mecanismo que fortalece o ego na crença de sua própria bondade e está na base da criatividade.

SEGAL (1983a) pondera que na medida em que estas experiências de perda e recuperação vão se repetindo, no transcorrer da posição depressiva, estabelece-se um objeto bom dentro do ego. Aí estão colocados mais elementos no alicerce para um desenvolvimento saudável.

O desenvolvimento e a integração do ego, assim como as mudanças que ele efetua na posição depressiva em relação ao objeto afetam seu próprio sentido de realidade. Indo mais além, SEGAL (1983a) considera também que:

Com uma consciência crescente da ambivalência, a diminuição da intensidade da projeção e a crescente diferenciação entre o eu (self) e o objeto, há um crescente sentimento da realidade interna ou externa. O mundo interno se torna diferenciado do mundo externo.

Isto se constitui, conforme sabemos, em fator de desenvolvimento do pensamento. O pensamento do processo secundário, sobre o qual nos fala Freud, supõe esta condição mental.

SEGAL (1983a) considera também que com estas evoluções o pensamento onipotente, característico da posição esquizo-paranóide, dá lugar a um pensamento mais realista.

Conforme o leitor deve estar percebendo, o desenvolvimento do pensamento vai caminhando “*pari passu*” com o desenvolvimento afetivo.

Simultaneamente, e como parte do mesmo processo, há uma certa modificação dos objetos instintuais primários. Mais cedo, o alvo era possuir o objeto totalmente se fosse sentido como bom ou aniquilá-lo totalmente se fosse sentido como mau. Com o reconhecimento de que os objetos bom e mau são um só, estes alvos instintivos são ambos modificados gradualmente. O ego passa a se preocupar cada vez mais em salvar o objeto de sua própria agressão e possessividade. E isto implica um certo grau de inibição dos alvos instintuais diretos, tanto agressivos como libidinais SEGAL (1983a).

Esta situação estimula a criação de símbolos, os quais adquirem novas funções. O símbolo possibilita que a agressividade seja deslocada do objeto original, diminuindo dessa maneira, a culpa e o medo da perda.

O alvo do deslocamento é salvar o objeto, e a culpa vivenciada em relação a ele é muito menor do que a resultante do ataque ao objeto original (SEGAL, 1983a).

O gradual desenvolvimento do ego expressa-se numa ampliação do âmbito de suas gratificações e interesses, no aumento do poder do bebê em expressar suas emoções e em comunicar-se com as pessoas.

Integração, consciência, capacidades intelectuais, a relação com o mundo externo e outras funções do ego desenvolvem-se com firmeza (KLEIN, 1978a).

Com o progresso da organização sexual observa-se uma confluência de diferentes fontes de libido e agressão, o que vai dar destaque a novas situações de ansiedade. Com isto, o âmbito das fantasias também se amplia e as defesas sofrem mudanças.

Podemos perceber que as vivências de posição depressiva são humanizadoras e mobilizadoras de evolução psíquica.

Se as vivências de perda podem ser sentidas e toleradas o indivíduo vai tendo seu ego enriquecido pelo contato freqüente, ampliado e aprofundado em relação a realidade interna e a externa. Sentir e viver as dores da posição depressiva constitui-se num aprendizado, que é, ao mesmo tempo uma possibilidade, uma condição de personalidade para aprender a pensar a partir as experiências emocionais e aprender a lidar com elas.

Nisto consiste o grande aprendizado de nossas vidas, e aí residem, em boa parte, nossas chances de felicidade. Como disse HUGO (1971), o *ananké* supremo do ser humano é seu coração. *Ananké*, que vem do grego, é necessidade, necessidade como falta. Com Freud conseguimos considerar esta falta, em relação à satisfação dos desejos, provenientes da constante atuação do princípio do prazer, em busca de sua realização. Sob a inspiração de Klein, creio que podemos pensar no *ananké* em direção a uma necessidade de aprender a lidar com o conflito entre os instintos de morte e os instintos de vida, entre as necessidades de amar e ser amado, e com as dolorosas angústias daí decorrentes, que nos acometem desde os primeiros momentos de vida.

Dificuldades emocionais, relacionais e intelectuais dos adultos devem-se, em boa parte, a qualidade das interações com seus primeiros objetos de amor.

Ao teorizar, a partir de suas experiências clínicas, sobre a psicodinâmica presente nas posições (esquizo-paranóide e depressiva) Klein descreve histórias de vida, histórias de amor, histórias de todos nós.

Ela nos fala em amor e ódio, e acrescenta culpa e reparação. O vínculo afetivo sempre presente como aspecto fundante do sujeito, de suas relações presentes, das vindouras, do desenvolvimento de seu pensamento, de sua humanização.

Ao ampliar e aprofundar os conhecimentos acerca da mente primitiva Klein amplia as possibilidades de tratamento de doenças mentais graves e acrescenta mais elementos, aos que Freud já havia levantado, para a compreensão do funcionamento psíquico normal e para o aprofundamento do conhecimento (também já presente em Freud) das origens afetivas do pensar.

Seus desenvolvimentos teóricos acerca da vida emocional do bebê - que em certa medida refere-se também à vida emocional do adulto - e o lugar em que coloca o vínculo afetivo na constituição do “sujeito” humano, constituem-se em fatores a serem considerados por todos aqueles que, de uma ou outra forma, ocupam-se com o aprender e o ensinar.

Vejamos, agora, como Bion retoma, aprofunda e sistematiza as idéias de Klein que fundamentaram sua teoria sobre o processo de pensar.

6

BION:

Uma Teoria do Pensar e do Aprender a Pensar

O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor
(ALVES, 2000)

Com Bion chegamos a um momento importante do desenvolvimento deste estudo, no sentido de que com ele ampliam-se as idéias acerca das origens e do desenvolvimento do pensar e aprofunda-se, também, a compreensão psicodinâmica e o significado do aprender.

Levantei, até aqui, algumas características de “uma teoria psicanalítica da aprendizagem”, que poderá, agora, ganhar maiores detalhes, aprofundamentos e contornos, o que nos permitirá circunscrevê-la como uma “teoria psicanalítica bion-kleiniana da aprendizagem”.

Quais são as contribuições Bion nos traz acerca do pensar e do aprender a pensar? Antes de tudo, é interessante lembrarmos-nos que a psicanálise de Bion é uma psicanálise do pensamento, o que significa que ele compreende o processo de pensar enquanto um eixo central do desenvolvimento da personalidade, assim como Freud tinha por eixo a sexualidade, Klein, o desenvolvimento emocional infantil e Lacan, a linguagem. Desta maneira, Bion leva-nos a perceber que a capacidade de pensar e a personalidade do sujeito desenvolvem-se “*pari passu*”, de tal forma que um distúrbio neste processo constitui-se também num distúrbio da personalidade. Assim, ao ouvir um paciente o analista, que se inspira em Bion, estará atento ao tipo de pensamento que o paciente apresenta, ao “como” ele pensa. Este tipo de escuta determinará, em certa medida, os tipos de “intervenção” que fará.

Rezende, em uma de suas obras, intitulada “Wilfred R. Bion: uma psicanálise do pensamento” (REZENDE, 1995) diz: *Para Bion, uma característica fundamental da psicanálise é a função, o lugar e o papel atribuídos ao pensamento. Estes aspectos estão relacionados aos diferentes níveis de saúde mental. Diz também esse autor:*

A ênfase que Bion dá ao pensamento repercute em todos os outros aspectos, teóricos e clínicos, de sua psicanálise. A título de exemplo, podemos citar o texto de uma supervisão (...): 'Para Bion, a lógica tem função terapêutica e faz bem à saúde mental.' Noutras palavras, para ele, a psicanálise do pensamento está intimamente ligada à verificação de como funciona a lógica do esquizofrênico, do narcisista, do depressivo ... E o analista, por sua vez, deve 'saber pensar', de maneira saudável, levando em conta, por exemplo, a influência das experiências emocionais.

Bion, portanto, traz um interesse terapêutico ao tema do pensar. Pensar faz bem à saúde mental.

Penso que cabe, aqui, mais uma vez, nos lembrarmos de que o contexto epistemológico do pensamento e do pensar, na psicanálise, e de modo especial na psicanálise de Bion, é outro, diferente daquele da psicologia clássica.

Um dos aspectos fundamentais da psicanálise de Bion refere-se, a meu ver, ao fato de que os pensamentos e o processo de pensar, originam-se e desenvolvem-se a partir da experiência emocional, o que transcorre e ganha sentido numa relação entre duas pessoas.

REZENDE (1995) observa que Bion considera que o pensamento passa por diferentes momentos no transcorrer de seu processo evolutivo. O primeiro deles é o momento do pensamento fetal, que pode muitas vezes ser observado na clínica psicanalítica como “memórias fetais”. Depois ele evolui, ao passar para um momento dual, (o importante momento da relação mãe-bebê), e evolui mais ainda, com a experiência da tríade, que é o pensamento dialético, o qual implica numa dada elaboração da cesura edipiana.

No entanto, para chegar a este pensamento dialético, (adulto), é importante que o “pensamento dual”, tenha sido vivenciado com certo sucesso. O “aprender a pensar” e a lidar com a experiência emocional tem lugar fundante numa “experiência dual”. É também no âmbito de uma relação dual que trabalhamos com nossos pacientes na clínica psicanalítica.

Aprender a pensar a partir da experiência emocional possibilita uma integração gradual, enriquecedora e fecunda entre a vida afetiva e a vida cognitiva, e constitui-se em fator de desenvolvimento do ego, de enriquecimento do mundo interno, de humanização.

O indivíduo que aprende a pensar a partir de suas vivências internas tem maiores chances de diferenciar o que é o mundo interno e o que é mundo externo, o “eu” e o “outro”. Isto lhe permitirá lidar com a realidade externa de forma mais objetiva do que aquele indivíduo que se desenvolveu mantendo uma dissociação entre a vida afetiva e a vida cognitiva.

Indo mais além, pensar a experiência emocional favorece um melhor enfrentamento do conflito, que nos acompanha pela vida afora, entre nossos desejos e a realidade.

Assim, na clínica psicanalítica o objetivo do analista é o de criar condições para que o paciente aprenda a pensar a partir da experiência emocional, uma vez que é este pensar

que o autonomiza e o desenvolve. Isto supõe, conforme vimos no início desta tese e também com Klein, criar condições para que a capacidade de simbolizar possa desenvolver-se.

Podemos acrescentar ainda que um pensar que leva em conta a experiência emocional consiste num pensar autêntico e original.

BION (1988i) nos fala da situação de ensino-aprendizagem vivida entre a mãe o bebê, como a situação primordial do aprender a pensar e a “ser”. Ela constitui-se numa situação paradigmática para as relações entre o analista e o paciente.

A meu ver, os desenvolvimentos de Bion acerca do pensar e do aprender a pensar podem nos oferecer elementos úteis para pensarmos e atuarmos em situações de ensino-aprendizagem como as que ocorrem por meio das relações entre pais e filhos e entre professor-aluno¹.

Penso que de forma diferente do que acontece no “*setting*” analítico, estas outras relações de ensino-aprendizagem também podem, a partir de suas características, contribuir para que o aprendiz desenvolva a capacidade de aprender a pensar, a partir da experiência emocional.

Antes de ilustrar, de que maneira tenho buscado aplicar as idéias psicanalíticas, particularmente as de Klein e de Bion, acerca do aprender a pensar às situações pedagógicas - o que farei nas “Considerações Finais”, penso ser necessário aprofundarmos nossa visão acerca do que significa pensar para Bion, e também conhecermos a complexa psicodinâmica presente, segundo ele, nas origens e no desenvolvimento do pensar.

BION (1988i, 1991a, 1991b) considera vários aspectos na questão do pensamento: sua origem, seu desenvolvimento, e também as perturbações que o mesmo pode sofrer neste percurso.

Sob a ótica deste autor, o inconsciente está presente na arqueologia do pensamento. Também o estava para Freud, na medida em que ele considerou dentre outras coisas, a atividade do princípio do prazer e do processo primário de pensamento atuantes por toda vida do ser humano. Bion, a meu ver, vai mais além ao considerar o inconsciente enquanto

¹ O leitor deve estar lembrado que no âmbito das relações professor-aluno, meu foco, nesta tese está nas relações entre professor e aluno de Psicologia.

um “pensamento” primitivo, ainda não estruturado e não verbalizado. A este respeito diz REZENDE (1995):

Se para Lacan, ‘o inconsciente estrutura-se como linguagem’, para Bion poder-se-ia dizer que o inconsciente é ‘um pensamento que ainda não se estruturou em linguagem’. Nesse sentido, ele fala de ‘pensamentos à procura de pensadores’. Em um possível diálogo com Lacan, Bion talvez dissesse que o inconsciente são os pensamentos à procura da linguagem. O que vem antes da linguagem é um pensamento primitivo cuja transformação e evolução a psicanálise procura reconhecer e acompanhar.

As idéias de Bion, relativas ao pensar e ao processo de pensar (que fazem parte do que BLÉANDONU (1993) denominou como “período epistemológico” de sua obra), fundamentam-se, conforme sabemos, em Freud e em Klein. O contato com a biografia de Bion permite-nos perceber que a influência de Klein foi marcante sobre ele. Bion é kleiniano, segundo ele próprio, mesmo quando não parece sê-lo. Klein, que foi sua analista depois de Rickman (BLÉANDONU, 1993), deu ênfase ao emocional. A experiência emocional, para Bion, tem influências no pensamento. Diz REZENDE (1995) que é ... *sob o vértice do pensamento que Bion considera as emoções.*

Conforme já disse, suas idéias relativas ao pensamento e ao processo de pensar desenvolveram-se a partir de sua extensa experiência clínica com psicóticos. Essa experiência, considerada a partir do vértice psicanalítico, leva-o a ampliar a compreensão psicodinâmica e as possibilidades de tratamento das psicoses, a tal ponto que BLÉANDONU (1993) diz:

... enquanto Freud fundou a psicanálise pela teoria da histeria, Bion expandiu o campo da psicanálise propondo uma concepção da esquizofrenia.

E, em outro momento acrescenta:

O período psicótico tinha terminado por conseguir revigorar uma antiga aventura intelectual: a teoria do conhecimento. Havia muito tempo que a filosofia estudava o pensamento racional. Mas, quando os problemas fundamentais da personalidade se revelam pelos distúrbios do pensamento ou neles se inserem, falta ao filósofo a experiência do psicanalista. Neste sentido, Bion era

excepcionalmente dotado. A licenciatura em Letras (B.A.) o tinha familiarizado com a filosofia e a epistemologia. Depois, dois psicanalistas didatas o tinham ajudado a levar a bom termo o tratamento psicanalítico de psicóticos - pacientes esses, que poucos analistas aceitavam tratar em seus consultórios. Esta experiência original havia lançado luz sobre a natureza e a origem dos pensamentos, já que tinha mostrado que o desenvolvimento cognitivo caminha junto com o restante da personalidade. Em suma, Bion teve a idéia de reformular a teoria do conhecimento com base na análise dos distúrbios do pensamento e na teoria das relações de objeto (BLÉANDONU, 1993) [negrito meu].

Em seu texto clássico do “período epistemológico” “Uma teoria sobre o processo de pensar”, BION (1988i) coloca:

É conveniente encarar o processo de pensar como um processo que depende do resultado satisfatório de dois desenvolvimentos mentais básicos. O primeiro deles é o desenvolvimento dos pensamentos. Estes requerem um aparelho que deles se encarregue. O segundo desenvolvimento, conseqüentemente, é o desenvolvimento do aparelho que provisoriamente chamarei de processo de pensar. Repetindo: o processo de pensar passa a existir para lidar com os pensamentos [negritos meus].

Com isto ele traz uma idéia inovadora em termos do desenvolvimento do aparelho para pensar. A novidade está no fato de Bion considerar que não são os pensamentos produtos do processo de pensar (como acreditava-se na Psicologia, até então), e sim que são eles que dão origem ao processo de pensar (BION, 1988i). Isto significa que aprendemos a pensar pensando. Quanto mais pensamos mais se desenvolve nossa capacidade de pensar.

Os distúrbios de pensamento podem originar-se de qualquer uma das fases (do desenvolvimento dos pensamentos ou do aparelho para pensar) ou de ambas.

Bion (1988i) fala acerca de uma história evolutiva dos pensamentos, que segue a seguinte seqüência: preconcepções, concepções, pensamentos e conceitos. Diz ele que *os conceitos tem nome e são, portanto, concepções, ou então, pensamentos fixos* (BION, 1988i). De que maneira surgem as concepções? A partir da conjunção de uma preconcepção com uma ‘realização’. *A preconcepção poderá ser vista como o análogo em psicanálise, do conceito kantiano de ‘pensamento vazio’* (BION, 1988i).

Para ilustrar a origem de uma concepção Bion toma como modelo a relação do bebê com o seio. O bebê ao sentir fome tem uma preconcepção de que existe algo que a satisfará. Ao deparar-se com o seio, sugar e ser alimentado, dá-se o que Bion chama de ‘realização’. O bebê realizou sua preconcepção de que existe algo que satisfaz sua fome. Aprendeu, desta forma, alguma coisa. Antes, ele sabia que havia um seio, depois da ‘realização’ ele sabe o que é o seio.

Diz BION (1988i):

Este modelo se presta à teoria de que toda junção de uma preconcepção com sua ‘realização’ produz uma concepção. As concepções, portanto, estão invariavelmente associadas a uma experiência emocional de satisfação.

O leitor pode perceber que estas são ocasiões em que tem lugar, portanto, um conhecimento.

Outros fatos e outra dinâmica estão presentes no aparecimento do pensamento. O pensamento pode surgir quando a expectativa do bebê por um seio deparar-se não com o seio, mas com a ausência deste, a qual Bion chama de “realização” negativa. A “realização” negativa relaciona-se, portanto, com a experiência de não-satisfação, a partir da qual pode ocorrer ou não um pensamento. Isto vai depender da tolerância do bebê à frustração.

Lembremo-nos de que Freud salientou a percepção da falta como um passo momentoso no desenvolvimento do bebê. Bion vai mais além, destacando a importância de que haja uma tolerância à frustração provocada pela falta para que o pensamento possa surgir, como também todas as ações necessárias para lidar com a situação de privação.

BION (1988i) considera que diferentes graus de tolerância/intolerância à frustração determinam diferentes direções do desenvolvimento, e desta maneira, ele nos faz perceber que a capacidade de tolerar a frustração constitui-se num importante fator de saúde mental.

Diz BION (1988i):

Se a capacidade de tolerar frustração for suficiente, o não-seio se transforma num pensamento, e desenvolve-se um aparelho para ‘pensá-lo’. Isto dá início ao estado, descrito por Freud em “Dois Princípios do Funcionamento Mental”, em que a predominância do princípio da realidade é sincrônica com o desenvolvimento da

capacidade de pensar e, desse modo, transpor o fosso da frustração que surge entre o momento em que se experimenta uma necessidade e o momento em que a ação adequada para satisfazer essa necessidade culmina na satisfação da mesma [negritos meus].

É importante considerar também que, se por um lado, a tolerância à frustração possibilita o aparecimento do pensamento, este, por sua vez, possibilita uma maior tolerância à frustração. Indo mais além, o pensamento favorece o “lidar” com a experiência emocional.

A tolerância à frustração é também condição para que o indivíduo possa aprender a partir da experiência.

Tudo isto diz respeito ao desenvolvimento normal da personalidade.

Diz BION (1988i):

*As concepções, ou seja, o resultado da união entre uma preconcepção e sua 'realização', repetem, de forma mais complexa, a história da preconcepção. A concepção não encontra, necessariamente, uma 'realização' que dela se aproxime o bastante de modo a satisfazê-la. Caso se tolere a frustração, a união da concepção com as 'realizações', sejam elas negativas ou positivas, dá início a procedimentos necessários ao **aprender com a experiência** [negrito meu].*

O aprender com a experiência constitui-se em fator de transformação do sujeito que aprende.

Por outro lado, se a intolerância à frustração for intensa, o indivíduo tenderá a fugir da frustração.

Segundo BION (1988i):

O resultado é um afastamento significativo dos fatos que Freud descreve como típicos do pensamento na fase de predominância do princípio da realidade.

Dessa maneira, o indivíduo foge, tanto da realidade externa frustradora, quanto da realidade interna dolorosa.

Neste caso,

o que deveria ser um pensamento - um produto da justaposição da preconcepção e a realização negativa - torna-se um objeto mau, indistinguível de uma coisa - em - si e que se presta apenas à evacuação (BION, 1988i).

A evacuação deste objeto mau interno se dá por meio do mecanismo de identificação projetiva.

Nesta dinâmica, ao invés de desenvolver-se um aparelho para pensar, dá-se um desenvolvimento hipertrofiado do aparelho de identificação projetiva.

Diz BION (1988i):

O modelo que proponho para esse desenvolvimento é uma psique que funcione com base no princípio de que evacuar um seio mau é sinônimo de obter alimento de um seio bom. O resultado final é todos os pensamentos serem tratados como se fossem indistinguíveis de objetos internos maus; a idéia é que o instrumental adequado seria, não um aparelho para pensar os pensamentos, mas um aparelho para livrar a psique do acúmulo de objetos internos maus [negrito meu].

Bion nos oferece, aqui, um aspecto importante da psicodinâmica das psicoses.

Penso ser oportuno considerar, neste momento, também a visão de BION (1988d) de que a personalidade de todo ser humano compõe-se de partes psicóticas e partes não-psicóticas, em diferentes graus. Essa idéia, relacionada à dinâmica acima descrita, nos permite compreender o funcionamento de certos indivíduos, que embora não incluindo-se no diagnóstico (psiquiátrico) de psicose, apresentam com relativa frequência, atitudes explosivas, manifestações de sentimentos de intolerância e queixas, na tentativa de livrarem-se e aliviarem-se do que os incomoda.

Interessante, destacarmos, com BION (1988i), que o ponto crucial em termos do desenvolvimento de um aparelho para pensar ou de um aparelho para evacuar a psique está na ... *decisão entre fugir da frustração ou modificá-la.*

Pois bem, consideramos, até aqui, as situações em que há tolerância à frustração e o aparelho para pensar se desenvolve. Consideramos, também, as situações nas quais predomina a intolerância à frustração e o aparelho para pensar não se desenvolve. Há ainda

uma terceira condição mental, apontada por Bion, que diz respeito àqueles indivíduos, cuja intolerância à frustração não é tão intensa a ponto de acionar os mecanismos de fuga, mas que pode impedir que o indivíduo suporte o predomínio do princípio da realidade. Nestes casos, diante da não satisfação de um desejo, a personalidade desenvolverá *a onipotência como substituto da união da preconcepção (ou concepção) com a 'realização' negativa*. Segundo BION (1988i):

isto implica o suposto de que a consciência seja um substituto do aprender com a experiência através da ajuda dos pensamentos e do processo de pensar [negritos meus].

Penso ser interessante considerarmos, aqui, que a própria condição de “não-saber” alguma coisa pode constituir-se, nestes casos, em uma “realização” negativa insuportável. Isto coloca a meu ver, o indivíduo numa atitude de pouca disponibilidade para acolher as informações e idéias que lhe sejam oferecidas por outros. Em outras palavras, estes indivíduos têm dificuldades, numa relação, de colocarem-se na posição de quem não sabe alguma coisa.

Acerca desta psicodinâmica, diz ainda BION (1988i):

Não há, ..., qualquer atividade psíquica para discriminar o verdadeiro do falso. A onisciência substitui a discriminação entre o verdadeiro e falso por uma afirmação ditatorial de que uma coisa é moralmente certa e outra errada.

E diz ainda:

A pretensão de ter uma onisciência que negue a realidade seguramente faz com que a moralidade, que nessas ocasiões se forma, seja uma função da psicose. A discriminação entre o que é verdadeiro e o que é falso é uma função da parte não-psicótica da personalidade e seus fatores (BION, 1988i).

Disto tudo podemos depreender que os indivíduos que apresentam tal dinâmica psíquica utilizarão em seus relacionamentos o critério moral no lugar do critério investigativo, o que se constitui numa atitude nociva no âmbito do “ofício de ensinar”. Se aquele-que-ensina não tem condições de aprender com a experiência, estabelecerá com os

aprendizes relações marcadas não pelo prazer e pela alegria na busca do conhecimento, mas pela dor e pelo sofrimento. Que tipo de “aprendizado” pode nascer daí? Estas atitudes por parte de quem-ensina favorecerão o desenvolvimento de personalidades imaturas, dependentes, superegóicas, também dogmáticas. Em termos metapsicológicos podemos dizer que favorecerão o desenvolvimento de uma personalidade que se pautará mais no superego (e um superego rígido) que no ego. Falando nos termos sócio-político-culturais de FREIRE (1991), favorecerão a organização e manutenção de uma personalidade de oprimido. Aquele que não aprendeu a lidar com sua experiência emocional fica sempre dependente de uma autoridade, ora externa, ora interna.

A experiência clínica nos leva a perceber que a intolerância à frustração leva, também, à atuação, ao agir sem pensar. A atuação impede a criatividade, pois quem atua, age ou pela paixão ou sob as ordens de um superego severo e exigente. Em ambos os casos não há uma passagem do nível emocional para o nível do pensamento, ou, em outras palavras, não há uma decisão a nível de ego. Temos, nestes casos, um aprisionamento do pensamento e um aprisionamento do “eu”.

É a tolerância à frustração que faz pensar e fortalece o ego. Penso que cabe dizer, que aqui, que tolerância à frustração não significa conformismo. A tolerância à frustração leva à uma transformação da realidade, que constitui-se ao mesmo tempo, numa transformação do sujeito. Transformação que o torna psíquica e humanamente mais desenvolvido.

A tolerância à frustração tem um componente constitucional, o que significa que alguns bebês nascem com maior ou menor capacidade de tolerar a frustração. No entanto, isto não significa um destino imutável. Um dos pontos mais belos e significativos destes desenvolvimentos de Bion acerca do processo de pensar reside no fato dele haver demonstrado que o bebê pode aprender com sua mãe, a lidar com esta “carga” constitucional. A mãe pode ajudar o bebê a mitigar sua intolerância, o que, em outras palavras, significa desenvolver sua tolerância à frustração, abrindo desta forma espaço para o desenvolvimento do pensamento e da capacidade de pensar. Neste sentido, a relação entre a mãe e o bebê constitui-se num espaço de aprendizagem emocional e aprendizagem acerca da realidade. Uma aprendizagem onde ambos se transformam.

Assim como a mãe, o analista também pode oferecer condições para que o analisando desenvolva-se em todos os sentidos. Entre analista e analisando tem lugar, portanto, um processo de ensino-aprendizagem que no contexto de Bion significa principalmente aprender a pensar a partir da experiência emocional.

SILVA (1988) lembra-nos que o fato do homem pensar como nenhum outro ser do mundo animal, não se explica simplesmente pela anatomofisiologia do cérebro e pela hereditariedade.

... porque a capacidade de pensar - ou a sua ativação - depende necessariamente da presença de outras pessoas, sendo que a natureza deste contato interfere na qualidade da aquisição (SILVA, 1988).

Quero destacar a última afirmação: *a natureza deste contato interfere na qualidade da aquisição*. Temos, assim já colocado, desde o início, uma questão de “método”, uma questão de ensino-aprendizagem, a qual poderemos ir delineando aos poucos.

De que maneira a mãe ensina seu bebê a lidar com sua experiência emocional? É evidente que temos que partir da consideração de que tanto o bebê quanto sua mãe chegam a este relacionamento com suas personalidades.

BION (1988i) considera que as concepções do bebê relacionam-se às expectativas relativas ao *self*. Diz ele:

O aparelho de concepções é adequado para 'realizações' que recaem dentro da estreita faixa de condições que favorecem a sobrevivência do bebê (BION, 1988i).

No entanto, apesar destes recursos, o bebê não tem ainda condições de ego suficientes para lidar com a sua própria personalidade, a qual se constitui em uma das condições que afetam sua sobrevivência. Por esta razão, nos primeiros meses de vida a mãe terá uma função de ego para o bebê. Isto supõe que ela tenha as condições de personalidade necessárias para tal.

Uma das condições internas da mãe, importante para esta tarefa de auxiliar seu bebê a lidar com sua própria personalidade, diz respeito a **aceitação das identificações projetivas** do bebê.

Conforme já disse no capítulo anterior, BION (1988i) considera a atividade de um mecanismo de identificação projetiva normal no ser humano, o que é de extrema importância para que a comunicação entre o bebê e sua mãe ocorra.

Diz ele que a identificação projetiva é uma fantasia onipotente, a qual em sua forma normal funciona de forma realista, manifestando-se *como conduta que premeditadamente visa a despertar na mãe sensações das quais o bebê deseja livrar-se* (BION, 1988i). No entanto, ao livrar-se destas sensações, o bebê as comunica.

Bion nos oferece um bonito exemplo, que é paradigmático para outras situações de aprendizagem emocional. Diz ele (BION, 1988i):

Se o bebê sente que está morrendo, pode despertar na mãe o receio de que ele esteja morrendo. A mãe equilibrada consegue aceitar esse temor e reagir terapeuticamente; isto é, de modo a fazer com que o bebê sinta estar recebendo de volta a sua própria personalidade amedrontada, mas de uma forma tolerável - os temores passam a ser manejáveis pela personalidade do bebê.

Em outras palavras, para que possa reagir terapeuticamente, a mãe precisa receber as identificações projetivas do bebê, o que se dá a partir de um aspecto da relação que BION (1966, 1991a) chamou de **continente-contido**. O continente diz respeito ao espaço mental da mãe, necessário para receber as projeções do bebê, que recebem então o nome, de contido. Bion os representa pelos sinais: ♀ continente e ♂ contido. No início do desenvolvimento humano o aspecto dinâmico da relação continente-contido recebe o nome de identificação projetiva.

Mas além de receber as identificações projetivas, é necessário que a mãe possa também acolhê-las, decodificá-las, para então devolvê-las ao bebê re-significadas. A isto BION (1966, 1988i, 1991a) denominou como **capacidade de rêverie** da mãe.

A *rêverie*, é pois uma das qualidades do vínculo amoroso, e como o próprio nome sugere, supõe uma capacidade da mãe para a fantasia, a qual lhe permite captar as comunicações do bebê.

Inúmeras sensações e emoções podem ser comunicadas desta forma pelo bebê à sua mãe. É desta maneira que ele vai aprendendo a conhecer e a lidar com sua própria personalidade e vai desenvolvendo também condições para pensar e aprender com a experiência.

Todos estes desenvolvimentos ficarão prejudicados se a mãe não puder tolerar as projeções do bebê². Neste caso, a única alternativa deste será a de recorrer continuamente à identificação projetiva, desenvolvendo, assim, um aparelho para evacuar as sensações e emoções no lugar de desenvolver um aparelho para pensar. Desta forma, as bases para aprender a partir da experiência emocional também não ficam estabelecidas. Em seu lugar instala-se a psicose.

Resumindo, o uso da identificação projetiva nos primórdios da vida do bebê é de extrema significação, pois, constitui-se numa forma primitiva do que, mais tarde, chamaremos de capacidade de pensar.

A este respeito diz BION (1966):

A atividade que conhecemos como 'pensar' era, na sua origem, um processo para descarregar a psique de acréscimos de estímulos, e seu mecanismo aquele que Melanie Klein descreveu como identificação projetiva. O esquema amplo dessa teoria estabelece que há, aí, a fantasia onipotente que se podem expelir partes da personalidade, temporariamente indesejáveis, embora algumas vezes, valorizadas, e uni-las a um objeto.

No entanto, o desenvolvimento dos pensamentos e da capacidade de pensar só será possível na medida em que o uso da identificação projetiva, ao invés de intensificar-se, diminuir, dando lugar aos pensamentos e à palavra. Um dos fatores cruciais para estes desenvolvimentos é a qualidade do vínculo afetivo que se estabelece entre a mãe e o bebê.

Conforme já é do conhecimento do leitor, em “Uma teoria sobre o processo de pensar” BION (1988i) considera que os pensamentos tem uma história evolutiva e que a capacidade de pensar constitui-se num processo. Em desenvolvimentos posteriores ele amplia ainda mais a consideração de elementos da vida afetiva presentes na evolução dos

² Bion considera que a capacidade de *rêverie* relaciona-se com o conteúdo em questão, o conteúdo de seu devaneio. Se dado conteúdo se apresenta como ameaçador, como um ponto cego em nossa vida emocional, dificilmente será ocasião para devaneio e *rêverie*. Isto é de grande significação na relação mãe-bebê e também na clínica psicanalítica. Ao observar-se neste aspecto o analista (ou o psicoterapeuta) pode aprender a respeito da própria experiência emocional, o que pode redundar em seu próprio desenvolvimento, desenvolvimento do paciente, desenvolvimento da dupla enquanto dupla. Penso, que além dos analistas, pais e professores podem também beneficiar deste conhecimento que, em outras palavras, significa estar atento às suas próprias experiências emocionais presentes nas relações de ensino-aprendizagem.

pensamentos e da capacidade de pensar. Indo mais além, ele nos faz perceber como a partir de elementos da vida emocional ainda em “estado bruto”, o ser humano, por meio das relações de objeto que vivencia, pode atingir um pensamento altamente evoluído, abstrato, o qual chamamos de pensamento simbólico.

A estes elementos em “estado bruto”, presentes em maior profusão na vida mental do recém-nascido, BION (1966, 1991a, 1991b) denominou como **elementos-beta**. Constituem-se em impressões sensoriais e experiências emocionais que não podem ser sentidas como fenômenos, e sim como “coisas-em-si”, e que como tal precisam ser evacuadas.

Se considerarmos a mente numa analogia com o aparelho digestivo, os elementos-beta seriam as coisas ainda não-digeridas, à semelhança do mundo fetal, onde tudo está junto, misturado: sensações, emoções etc. Onde não há, ainda, propriamente um pensamento. Podemos compreendê-los como protopensamentos, como elementos não simbolizados. Em certa medida, os elementos-beta estão sempre presentes em nossa vida psíquica, tendo um lugar significativo na psicodinâmica de todos nós. Presentes nas partes psicóticas da personalidade de qualquer ser humano, eles predominam nos indivíduos considerados psicóticos.

Por não estarem ainda transformados, eles não são utilizados

... como pensamentos oníricos, mas são passíveis de uso na identificação projetiva. Tem importância para produzir atuações. São objetos a evacuar ou usar para determinado tipo de pensar que depende do manipular coisas-em-si quando manipular substitui palavras ou idéias, por ausência de representação mental e poder de abstração (BION, 1991a).

Armazenam-se como fatos não-digeridos e, por isso, não se constituem em memória.

Diz BION (1966):

Se há apenas elementos-beta, que não se tornam inconscientes, não pode haver repressão, nem supressão, nem o aprender. Isso gera a impressão de que o paciente é incapaz de discriminar. Ele não consegue deixar de perceber o menor estímulo sensorial. Semelhante hipersensibilidade, todavia, não é contato com a realidade.

É necessário que os elementos-beta se tornem digeríveis para que o pensar se desenvolva. Ao tornarem-se digeríveis eles se tornam disponíveis para o sonhar, para o fantasiar, para o brincar, para o pensar; recebem, então, o nome de **elementos-alfa**.

Mas como ocorrem tais transformações de elementos-beta em elementos-alfa? Este é um momento de mistério, que Bion achou possível de ser pensado a partir do aparecimento de uma função da personalidade que ele chamou de **função-alfa**. Bion trata a função-alfa de forma análoga a uma incógnita, na matemática. Assim, a função-alfa nos diz dos processos germinativos do pensamento, mas temos dela apenas uma “penumbra de associações”, nunca uma definição clara e precisa. Há mistérios em torno de seu suceder. A função-alfa transforma os elementos-beta, não digeríveis pelo psiquismo, em elementos-alfa, digeríveis e disponíveis para o pensar. O desenvolvimento da função-alfa é possível, graças a um dado tipo de vínculo entre a mãe e seu bebê, vínculo este que supõe a “*rêverie*” da mãe.

Diz BION (1988i):

A capacidade de rêverie da mãe é o órgão receptor da colheita de sensações que o bebê, através de seu consciente, experimenta em relação a si mesmo.

A mãe que tem capacidade de *rêverie* recebe os elementos-beta projetados nela pelo bebê e os devolve, “digeridos”, re-significados, com a qualidade de poderem ser re-introjetados. Isto leva o bebê a sentir que existe “algo” que sabe o que fazer com as coisas bizarras, e que tais coisas possuem um sentido, “alguém” as compreende. Esta dinâmica está presente no desenvolvimento da capacidade de formação de símbolos. Podemos perceber, aqui, como o simbolizar, o dar novos sentidos a algo não compreensível e aterrador liberta a personalidade, mesmo nesta etapa ainda tão primitiva do processo.

Se o conteúdo projetado não pode ser re-significado, simbolizado o bebê fica subjugado por ele e pelo terror que ele acarreta.

A respeito da *rêverie* diz, ainda, BION (1966):

O termo rêverie aplica-se a todos os conteúdos. Reservo-o, no entanto, apenas àqueles que se infunde de amor ou ódio. Nesse sentido estrito a rêverie é o estado mental aberto a receber quaisquer ‘objetos’ do objeto amado e, portanto, acolher as

identificações projetivas do bebê, se boas ou más. Em suma, a rêverie é fator de função-alfa da mãe [negrito meu].

A função-alfa, por sua vez, é um fator da personalidade da mãe, o qual organiza o caos interno do bebê, introduzindo-o em um mundo emocionalmente mais compreensível, pensável e humanizado.

Ao possibilitar a conversão de elementos-beta em elementos-alfa, a função-alfa propicia a capacidade de dormir ou de acordar, de estar consciente ou inconsciente. A consciência, portanto, depende da função-alfa.

É a partir da função-alfa da mãe que a função-alfa do bebê pode desenvolver-se.

Este desenvolvimento ocorre por meio das **introjeções** feitas pelo bebê dos conteúdos re-significados pela mãe. essas introjeções vão aumentando o número de objetos internos bons e capacitando a criança a transformar, por si própria, a experiência sensorial em psíquica.

A função-alfa é de importância fundamental para o desenvolvimento do ser humano em todas as áreas de sua personalidade.

Diz BION (1966):

Para aprender com a experiência, a função-alfa deve atuar sobre a percepção da experiência emocional. Os elementos-alfa se originam das impressões da experiência. Estas são, assim, armazenáveis e utilizáveis nos pensamentos oníricos e no pensar inconsciente da vigília. A criança que tem a experiência emocional, chamada aprender a andar, é capaz de armazenar esta experiência em virtude da função-alfa. Os pensamentos que, originariamente foram conscientes, tornam-se inconscientes e, assim, a criança, realiza todo o pensar que necessita para andar, sem estar, daí por diante, consciente de nada disso. Requer-se a função-alfa para o pensar consciente e para o raciocínio, bem como para se relegar o pensar para o inconsciente, quando se necessita livrar o consciente de uma sobrecarga do pensamento, aprendendo uma habilitação.

Se surgem problemas no desenvolvimento da função-alfa, inevitavelmente haverá problema no desenvolvimento do pensar, na possibilidade de aprender com a experiência, na personalidade.

A função-alfa é um fator do vínculo afetivo por meio do qual transcorrem as vivências de ensino-aprendizagem entre a mãe e o bebê. Ela é importante no contexto das relações entre analista-analisando, nas relações posteriores entre pais e filhos e também nas relações entre o professor e o aluno de Psicologia.

Penso ser relevante salientar, aqui, que o desenvolvimento da capacidade de simbolizar, de pensar e o desenvolvimento da personalidade, dependem em seus primórdios, em parte da capacidade da mãe de “entender” e de acolher afetivamente as comunicações do bebê, conforme temos visto, e de outra parte dependem da possibilidade do bebê de acatar de volta os conteúdos transformados e “significados” pela mãe.

Em outras palavras, os dois participantes são importantes para que as situações iniciais de aprendizagem sejam eficazes em termos de um desenvolvimento saudável.

A meu ver, isto é igualmente válido para outras experiências posteriores de ensino-aprendizagem. Para que o vínculo afetivo (fecundante) se estabeleça ambos precisam desejá-lo e ter condições de estabelecê-lo. Estas condições, a meu ver, relacionam-se com o predomínio dos impulsos de vida. Cabe lembrar que BION (1991a), assim como KLEIN (1974), considera a inveja excessiva um sentimento impeditivo do desenvolvimento, uma vez que não permite que o indivíduo possa manter o objeto bom dentro e fora de si.

A inveja, assim como o ódio, estimula ataques à função-alfa, destruindo ... *a possibilidade de contato consciente do paciente, seja consigo ou com os outros, como objetos vivos* (BION, 1966).

Outra situação que pode ser considerada, aqui, diz respeito à intolerância à frustração. Quando a intolerância à frustração no bebê é muito acentuada, Bion acredita que mesmo uma mãe com capacidade de *rêverie* não impedirá catástrofes no desenvolvimento da personalidade.

O conhecimento destes fenômenos é, a meu ver, algo precioso a ser ponderado por todos aqueles que, de uma ou de outra forma, dedicam-se ao ofício de ensinar.

De uma forma sintética, podemos dizer agora que o aprendizado que possibilita o desenvolvimento da capacidade de pensar supõe dois momentos: o primeiro momento, é aquele em que o bebê aprende algo a partir da identificação projetiva em conjunção com a capacidade de *rêverie* da mãe. O segundo momento supõe a tolerância à frustração.

Pois bem, estamos considerando que BION (1988i, 1991a, 1991b) desenvolve uma teoria acerca das origens e do desenvolvimento do pensamento e do processo de pensar, demarcando estágios evolutivos do crescimento mental a partir da evolução da experiência emocional.

Assim, começando pelos elementos-beta, vimos que eles podem transformar-se, evoluindo para elementos-alfa, que constituem-se assim, numa primeira evolução em termos de impressões sensoriais e experiência emocional. Estas são transformadas, predominantemente em imagens visuais, tornando-se, então, disponíveis a serem utilizadas pela mente na formação dos sonhos, nas recordações e nas funções de simbolizar e pensar.

No estágio seguinte BION (1966, 1991a, 1991b) coloca os **pensamentos oníricos, sonhos e mitos**.

Encontramos aqui, portanto, o devaneio e o próprio sonho como formas de pensamentos. Os mitos estão no mesmo grau de evolução. Podem ser privados ou coletivos. Diz ZIMERMAN (1995) que *Bion definiu a dimensão do mito como sendo a dimensão do 'como se', ou seja, no espaço e tempo da pré-história da mente*.

Em seguida Bion coloca as **pré-concepções**. Conforme eu já disse, no início deste capítulo, Bion as considera como algo semelhante aos “pensamentos vazios” de Kant. Elas supõem uma “expectativa”, que ao encontrar-se com uma “realização” transforma-se em concepção, conhecimento. Se a pré-concepção encontrar-se com uma “realização negativa” e o indivíduo suportar, então, a frustração disto decorrente, optando por modificar a realidade ao invés de fugir dela, surge o pensamento. Bion refere-se aqui ao pensamento consciente.

A **concepção** que resulta do encontro de uma pré-concepção com uma “realização positiva” é o momento evolutivo posterior, pois ao da pré-concepção. Diz BION (1988i) que *as concepções, portanto, estão invariavelmente associadas a uma experiência emocional de satisfação*.

Segundo BION (1988i), as concepções de uma forma mais complexa repetem a história das pré-concepções.

E importante:

A concepção não encontra, necessariamente, uma 'realização' que dela se aproxime o bastante de modo a satisfazê-la. Caso se tolere a frustração, a união da concepção com as 'realizações', sejam elas negativas ou positivas, dá início a procedimentos necessários ao aprender com a experiência (BION, 1988i).

As concepções e os pensamentos darão origem aos **conceitos**. Mais uma evolução.

Em seguida Bion coloca o **sistema dedutivo científico**. Constitui-se este em um pensamento mais elaborado.

Trata-se de uma combinação de conceitos e hipóteses ou sistema de hipóteses vinculados entre si em uma relação lógica (GRINBERG, SOR, BIANCHEDI, 1973).

Finalmente, o **cálculo algébrico** que refere a um pensamento ainda mais elaborado, um pensamento simbólico.

BION (1966, 1991a) apresentou de forma sistematizada toda esta história evolutiva do pensamento num instrumento, que denominou “grade”, a qual tinha por objetivo auxiliá-lo a pensar as sessões analíticas que tinha com seus pacientes.

Penso que todas estas idéias de Bion, até aqui apresentadas, podem nos auxiliar também a pensar outras situações de ensino aprendizagem. Em relação a este propósito, penso ser útil considerar mais alguns aspectos relativos ao que significa pensar e o que significa aprender, no contexto de Bion.

Neste sentido, é interessante lembrarmos que com Klein relacionamos a gratidão ao pensar. Bion enfatiza a relação entre pensamento e criatividade. A própria concepção de pensamento em Bion - tendo uma origem afetivo-cognitiva - já nos dá a dimensão de um pensamento criativo. Além disso, a criatividade vem de todo o processo de evolução do pensamento.

Numa aproximação com HEIDEGGER ([1978]) e também com FREIRE (1991), Bion diz que o pensamento desenvolvido deve se traduzir em ação. Para isto ele precisa ser trabalhado.

Da mesma forma que os dados sensoriais precisam ser modificados e trabalhados pela função-alfa, para se que se possa utilizá-los por exemplo, nos pensamentos oníricos, os pensamentos por sua vez, têm também de ser trabalhados para que passem a ser utilizáveis na tradução em ação (BION, 1988i).

O que Bion quer nos dizer com isso, que os pensamentos precisam ser trabalhados?

Creio que podemos entender isto na direção de um pensamento que ao ser colocado em palavras dê conta de fazer a comunicação que pretende. BION (1973) chama isto de “**linguagem de êxito**”. Sabemos a importante função da comunicação na vida das pessoas, e particularmente, na situação analítica. A linguagem de êxito constitui-se, aí, num importante fator de desenvolvimento do paciente, do analista e da dupla, na medida em que é um pensamento ativo, um pensamento que chega ao nível da ‘realização’. Este é também um aspecto artístico do pensamento.

Neste sentido podemos dizer que o pensamento não é um fim em si mesmo, mas que ele prepara a ação, e desta maneira, ele é transformador.

Se o pensamento se desvincular da ação com frequência ele irá se desvinculando do indivíduo como um todo e da própria realidade. Será como nos dizia FREIRE (1991) uma palavra inautêntica, um “blá-blá-blá”, que uma vez dissociado da experiência fica esvaziado de “sentido” e perde seu poder transformador.

Esta é uma importante questão a ser pensada no âmbito da “formação do psicólogo” e no âmbito da constituição da personalidade e da identidade da criança.

O pensamento vinculado a ação, a fala autêntica, ou a “linguagem de êxito” são conceitos muito próximos, que nos auxiliam a pensar “uma teoria psicanalítica bion-kleiniana da aprendizagem”. Eles supõem um nível satisfatório de integração razão-emoção, e tem a ver com a verdade. A verdade daquele-que-ensina, daquele-que-aprende e a verdade da dupla.

Todo estes elementos possibilitam que a fala da mãe, do pai, do professor tenham uma “**função analítica**”. É possível que o leitor se surpreenda com esta repressão “função analítica” em relação a um contexto não-clínico.

Com ela quero referir-me a algo presente na relação (através da fala e do vínculo afetivo), que remete o sujeito a perceber-se, a entrar em contato consigo mesmo e também com a realidade que o cerca, e indo mais além, com suas próprias verdades.

Importante lembrar que no contexto das idéias de Bion, tanto o pensamento quanto o conhecimento relacionam-se com a verdade. Que verdade? As verdades do indivíduo, de seu ser, de seus fundamentos. (Aqui vemos uma aproximação entre Bion e Heidegger.)

Ao conceituar o termo “conhecimento” no contexto das idéias bionianas ZIMERMAN (1995) diz que:

Esse termo designa, ao mesmo tempo uma importante função do ego, e também se constitui como um dos três vínculos básicos (os outros dois são o 'amor' e o 'ódio'). O vínculo 'conhecimento' vem designado pela letra 'K' (inicial de knowledge) e, nos textos latinos-americanos, aparecem com as letras 'C' (conhecer) ou como 'S' (saber). O vínculo K não está relacionado ao saber intelectual, mas sim à pulsão epistemofílica de busca das verdades [negrito meu].

Outro aspecto importante relacionado ao significado que o pensar e o aprender tem no contexto das idéias de Bion diz respeito às **transformações**. Ao pensar a partir da experiência emocional o sujeito tem chances de transformar-se cada vez mais nele mesmo, desenvolvendo-se. BION (1991c) deu como título a uma de suas obras: **“As transformações; a mudança do aprender para o crescer”**.

Penso que tem ficado claro até aqui, como aprender a pensar, no sentido do que pensar significa para Bion, constitui-se numa atividade que contribui para a autonomia do sujeito.

Outro aspecto importante com respeito ao aprender a pensar no contexto bioniano diz respeito ao **não**, à cesura. O “não” (não-deixar, não pensar da mesma forma) interrompe o circuito vicioso do “sim”. Se é tudo “sim” e o “não” interrompe este circuito, temos um corte, uma cesura, que é bastante importante em relação ao pensamento, na visão de Bion. O corte faz pensar e elaborar, e o corte vem através do outro. Assim, é o outro que me faz pensar. O mesmo não me faz pensar. Isto nos leva a concluir que um processo de auto-análise tem muitas limitações, neste sentido.

O “corte” como elemento de aprendizagem é um tema importante a ser desenvolvido, “sabido”, de forma encarnada por todos aqueles que ocupam o lugar de ensinar. O analista precisa tolerar frustrar seu cliente, os pais seus filhos, os professores

seus alunos para que eles possam crescer. Isso supõe confiar na capacidade do outro, o que tem muitos desdobramentos positivos em termos emocionais.

Se a *rêverie* de quem-ensina é importante, o corte no momento propício também o é. Ele faz pensar e simbolizar. A simbolização é uma abstração, o que significa a capacidade de lidar com o ausente (como vimos no exemplo dado por FREUD (1976a) do menino com o carretel). Isso supõe tolerância ao corte.

É importante considerarmos aqui, no que se refere às funções de quem-ensina, as condições em que se faz o corte. Um corte, uma castração, para ter condições de elaboração precisa ser feito com amor, com respeito pelo sujeito que o vivencia. Uma interpretação psicanalítica precisa ser feita em função da verdade, e neste sentido pode, muitas vezes, funcionar como um corte. Mas um corte onde a verdade seja dita com amor.

Outro significado importante do pensar, segundo Bion, é que ele é encarnado. REZENDE (1993) considera o processo de simbolização em Bion como um processo encarnado, o que significa que o pensar é também um processo encarnado. Por que? Porque a simbolização conserva sua referência ao corpo. O processo simbólico parte do sensorial e vai além dele. Enquanto a abstração pode constituir-se num exercício meramente intelectual, a simbolização origina-se no corpo, no sensorial. Por isto, a pessoa que vive no mundo das idéias, que vive nas abstrações tem uma maneira dissociada de viver.

Também Freud nos fala algo a este respeito. Segundo ele, o ego começa corporal. Essa idéia nos faz entender que a somatização faz sentido! Há um distúrbio de ordem afetiva, que encarna-se, aparecendo como um distúrbio corporal. Portanto, o distúrbio faz parte da situação simbólica. Com Klein e Bion podemos dizer que simbolizar é integrar o corpo no processo psíquico. Simbolizar é juntar coisas diferentes. De certa maneira isto está presente no processo de pensar. Poder olhar, poder sentir, poder escutar e ir além, pensando ...

Outro aspecto importante a ser considerado em relação à capacidade de pensar e à de aprender a partir da experiência, no contexto de BION (1973, 1988h, 2000), é o da tolerância ao “não-saber”, à qual Bion denominou como **capacidade negativa**, numa analogia ao modelo místico. A capacidade negativa abre espaço para que o pensamento surja. Sem a “capacidade negativa”, no lugar de abrir-se para pensar e aprender com a

experiência, o indivíduo se fecha, numa atitude de onisciência, a qual se constitui numa manifestação da parte psicótica da personalidade.

Um outro distúrbio ligado à intolerância ao “não saber” é a arrogância. A busca arrogante do saber é diferente de uma abertura para o original, para a própria experiência. É uma recusa ao aprender, ao aprender aberto à experiência. O indivíduo arrogante ao invés de perceber a realidade, considerar a experiência, vai na única direção que ele próprio considera ser o caminho de encontro com a “verdade”.

BION (1988h) trabalha este tema usando o conceito de arrogância a respeito de Édipo. Quando Édipo quer saber a qualquer preço a respeito de sua história ele tem uma postura arrogante. O que BION (1988h) nos leva a perceber através da busca arrogante de Édipo, que “queria saber a verdade a qualquer preço”, é que esta conduta pode levar o indivíduo à consequências desastrosas. No caso de Édipo, a morte.

A arrogância é um derivativo do instinto de morte. Diz BION (1988h):

Na personalidade em que predominam os instintos de vida, o orgulho se converte em respeito a si mesmo; predominando os instintos de morte, o orgulho se transforma em arrogância (BION, 1988h).

Aprender a pensar a partir da experiência (emocional) abre caminho para a sabedoria. Sabedoria é diferente de erudição, pois a erudição dispensa a experiência. Ela consiste num falar sobre a experiência dos outros, sem que o próprio sujeito tenha feito essa mesma experiência. Um “pensamento” nasce da experiência e da intuição. O pensamento não-intuitivo, sem experiência, é vazio. A intuição é própria da experiência, e, neste sentido, é sábia.

Bion vai além de Freud e além de Melaine Klein (supondo Melaine Klein). Vai além, principalmente, quando:

- 1) destaca a tolerância à frustração como condição afetiva básica para a origem e o desenvolvimento dos pensamentos e do processo de pensar;

- 2) destaca a relação mãe bebê como elemento fundante³ das origens e do desenvolvimento dos pensamentos e do processo de pensar, e conseqüentemente, da possibilidade de aprender a partir da experiência;
- 3) destaca o fato de que pensando é que desenvolvemos nosso aparelho (nossa capacidade) de pensar;
- 4) apresenta uma história evolutiva do pensamento;
- 5) coloca a capacidade negativa como condição para pensar.

Creio que deve estar claro para o leitor, até aqui, como as origens e o desenvolvimento do pensar (sob a ótica de Bion) guardam estreita relação com o desenvolvimento do psiquismo e da identidade do ser humano. Isto significa que o pensar é também um processo de pensar a si mesmo. Neste sentido, aprender a pensar, constitui-se em fator de liberdade de pensamento e autonomia do ser.

Desde Bion, as idéias relativas ao aprender e ao ensinar a pensar passaram a ter lugar de destaque na clínica psicanalítica. Inspirados em Bion, hoje dizemos que uma das funções da análise é favorecer que o paciente aprenda a pensar sua própria experiência emocional.

Em função de um dos objetivos deste estudo referir-se à formação do psicólogo, é relevante lembrar que, em coerência com seus desenvolvimentos teóricos, Bion preocupou-se com a formação dos analistas. REZENDE (1994) publicou um artigo a este respeito, intitulado “Bion, formador de analistas”.

Penso que podemos dizer que a função pedagógica de Bion ainda foi mais ampla, se considerarmos a observação de BLÉANDONU (1993) de que o pensamento de Bion foi

³ Indo um pouco mais além em nossas considerações, penso ser importante dizer, aqui, que o fundante é o fato de que a mãe pensa e devolve ao bebê o material a ser pensado mais o pensamento dela. Ao fazer isto, ela comunica para o bebê que aquele material, de fato, pode ser pensado. Portanto, ao pensar, a mãe está não só passando um conteúdo, mas também comunicando que “pensar é possível”. Pensar a sua angústia, pensar a sua frustração. No contexto de Heidegger isto significa pensar a essência, o fundante. Heidegger usa as palavras “fundante” e “fundamentos”. Os fundamentos do ponto de vista da própria natureza do ser humano. Podemos acrescentar aqui, ainda, a idéia de que com isso o bebê aprende, ao mesmo tempo, a falar e a pensar. Aprende a “língua materna” no sentido que as palavras tem, pronunciadas pela mãe.

arquitetado para estabelecer uma relação entre mestre e discípulo. Diz BLÉANDONU (1993): *Mesmo prescindindo de alunos, as idéias de Bion não poderiam viver sem leitores devotados e criativos. Seus pensamentos nos convidam a pensar ...*

Todas estas idéias de Bion relacionadas ao aprender a pensar e ao significado do pensar “realizaram” minhas preconcepções acerca da importância e do significado do aprender para o “ser” e o viver humanos. Formaram-se, assim, concepções, que me auxiliam agora, em conjunção com o pensamento dos outros autores, a pensar e a circunscrever “uma teoria psicanalítica bion-kleiniana do processo de ensino aprendizagem” (o que buscarei fazer no próximo capítulo).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*É muito importante que o analista saiba, não o que **está** acontecendo, mas o que ele **pensa** estar acontecendo. Essa é a única certeza que ele pode reivindicar. Se ele mesmo não souber que pensa que isto ou aquilo esteja acontecendo, não terá base para fazer a interpretação. (...) Deve-se correlacionar a teoria que está sendo testada empiricamente a quanto essa teoria consegue fazer o analista ter certeza de que ele **pensa** que o caso é x. O fato sujeito ao teste empírico é a certeza, ou o grau de certeza, que o analista pode atingir sobre o que ele pensa estar ocorrendo. Ele poderia dizer: "Percebo que o meu ponto de vista pode estar completamente errado, mas, de qualquer modo, sei que tenho certeza de que **este é o meu ponto de vista**".*

(BION, 2000)

Ao buscar, agora, circunscrever aquilo que estou denominando uma “teoria psicanalítica bion-kleiniana aplicada aos processos de ensino-aprendizagem” percebo que o leitor já deve ter uma noção relativamente clara da mesma, uma vez que desde o início desta tese vim pontuando os diversos aspectos que a caracterizam e fatores que a compõem, a partir dos pensamentos dos diferentes autores e de minha própria experiência com o método da auto-organização de inspiração psicanalítica. Com relação a este último ponto penso ter deixado claro também, ao leitor, sua aplicabilidade no âmbito do aprender e ensinar a pesquisar em psicanálise e também no âmbito da supervisão clínica.

No percurso que fizemos em companhia de Freud, e mais particularmente de, Klein e Bion, pudemos compreender que uma “teoria psicanalítica bion-kleiniana da aprendizagem” é fundamentalmente uma teoria que possibilita o desenvolvimento dos pensamentos, da capacidade de simbolizar e da capacidade de pensar. Pudemos compreender de forma aprofundada a psicodinâmica do aprender a pensar ... e a “ser”, a partir de uma relação “dual”, mãe-bebê, que serve de paradigma para a situação analista-analisando, em grande parte de seus momentos.

A questão que penso ser importante pensar agora é: em que medida os fatores presentes nestas situações “duais” de ensino-aprendizagem, que se dão a partir da consideração da experiência emocional, – situações de intimidade, ocorrendo por meio de comunicações não-verbais, particularmente quando se trata da relação mãe-bebê – podem ser aplicados no âmbito acadêmico do ensino nos cursos de Psicologia, à grupos de 35 a 45 alunos? É possível, de alguma maneira nestes contextos “ensinar” e “aprender” a pensar a partir da experiência emocional?

A feitura desta tese e minha análise pessoal possibilitaram-me vir fazendo a experiência de aplicar em minha prática docente estes conhecimentos psicanalíticos relativos ao “aprender a pensar”. É a partir desta experiência que buscarei circunscrever, aqui, “uma teoria psicanalítica bion-kleiniana aplicada aos processos de ensino-aprendizagem em situações pedagógicas”.

Penso ser interessante, primeiramente, informar ao leitor que tenho ministrado duas disciplinas, a meu ver, bastante importantes para a formação do psicólogo clínico: Psicoterapia Geral e Teorias e Técnicas Psicoterápicas. Ambas numa abordagem psicanalíticas.

Importante dizer, também, que minhas transformações no “ofício” de ensinar num curso de Psicologia têm ocorrido gradativamente, fazendo-me perceber que o ensinar constituiu-se num processo de aprendizagem sempre em aberto.

No entanto, tendo já vivenciado algumas experiências no que diz respeito à aplicação da Psicanálise na Universidade, tentarei agora apresentá-las, esperando com isto aproximar-me do propósito de exemplificar, e mais uma vez circunscrever o que estou chamando de “uma teoria psicanalítica bion-kleiniana aplicada aos processo de ensino-aprendizagem”.

Um primeiro aspecto desta experiência, que quero destacar diz respeito aos **vínculos** entre eu e meus alunos. A vivência do método da auto-organização na tese, em conjunção com minha análise, foi me convidando a abrir mais espaço para a participação dos alunos nas aulas. Espaço para o **diálogo**. As aulas foram se tornando, a partir disto, mais gratificantes para mim, e percebo que também para eles.

O leitor pode estar se perguntando em que consiste este espaço dialógico? A primeira idéia que me ocorreu é dizer que consiste num espaço onde os conteúdos estudados são preparados por mim e também por eles (a partir de indicações de leitura e das atividades que proponho). Isso significa que os recursos dos alunos para um diálogo acerca de determinado assunto tornam-se ampliados. Mas, mais especificamente, o espaço dialógico significa um espaço onde têm lugar associações-livres do professor e dos alunos, como também têm lugar as questões de ambos. Através do diálogo vamos construindo juntos, verbalmente, no transcorrer da aula, um outro texto – nosso – próximo, mas diferente daquele em que nos baseamos no estudo do tema.

Penso que isto constitui-se num espaço aberto ao pensar, pensar os pensamentos que nos procuram ... Espaço, portanto, para novas idéias, a partir do qual podem ter lugar a originalidade e a criatividade. Em função destes desdobramentos, podemos dizer que o espaço dialógico circunscreve-se no âmbito de uma inspiração psicanalítica bioniana.

Outro aspecto do **vínculo** que quero aqui considerar, a partir de minhas experiências, diz respeito às **vivências emocionais** múltiplas e variadas que têm lugar entre nós. Há momentos na sala de aula em que nos encontramos em sintonia. A comunicação flui, há o prazer da comunicação e o do encontro com o conhecimento.

No entanto, nem sempre as coisas são assim. Inúmeras situações perturbadoras do vínculo podem ocorrer, cabendo ao professor a sabedoria de administrá-las. Às vezes, ao chegar, encontramos uma situação de indisciplina e agitação na sala de aula. Não é incomum, nos dias de prova em outras disciplinas, encontrarmos os alunos angustiados, dispersos, indisciplinados. Os conteúdos vez por outra, também, mobilizam angústias. As angústias conturbam a aula. Cada pessoa tem uma forma diferente de lidar com ela. Um aluno ao angustiar-se pode sair da sala, outro fazer um “vai-vem”, um “entra e sai”. Outro pode interessar-se por outra atividade. Outro, particularmente no caso em que o assunto em questão angustia, pode tentar estabelecer uma polêmica com o professor, na tentativa de agarrar-se a alguma verdade, e assim fugir de sua angústia.

A experiência tem me feito “saber” que é, principalmente, com certos recursos de nossa personalidade que contamos nestes momentos, para podermos lidar com eles. Em primeiro lugar, precisamos de **tolerância à frustração** ... à frustração de que não estamos sendo recebidos e/ou compreendidos como gostaríamos. Precisamos também de uma certa capacidade de **rêverie** para perceber qual é a experiência emocional presente naquele momento. Quando conseguimos suportar dentro de nós estes conteúdos que nos são comunicados (que às vezes soam, como desrespeito, desinteresse, desafios etc.), somos capazes de **pensar**, e assim, muitas vezes, encontrar saídas, que se constituem de alguma forma, em momentos de crescimento para o grupo, como por exemplo, quando convidamos a todos para conversar a respeito do que está acontecendo, ali, naquele momento entre nós ... Tal prática tem se mostrado frutífera em termos do envolvimento dos alunos com a disciplina e tem sido ocasião para eu também me repensar em algum aspecto.

Como o leitor deve estar percebendo estou colocando a situação de ensino-aprendizagem enquanto uma relação vivenciada, a partir da consideração da experiência emocional. A experiência emocional pensada pelo professor pode vir também a ser pensada pelos alunos.

Neste contexto descrito, o professor tem uma função muito próxima àquela que a mãe “que ensina” tem com o seu bebê, sob a ótica de Klein e de Bion.

Ainda a este respeito, percebemos em certas situações difíceis de sala de aula, que a melhor saída pode não ser conversar, pode ser até mesmo silenciar. Há ocasiões em que o silêncio é uma comunicação, que faz pensar.

HEIDEGGER ([1978]) nos falava que “ensinar é deixar aprender”. Isto é também psicanalítico. Por várias razões: supõe que o professor lide com aspectos de seu próprio narcisismo, com os aspectos de intolerância ao “não-saber” seu e do outro e que tenha, também, confiança nos recursos e na capacidade de desenvolvimento dos alunos. Uma tradução em ação disto se faz quando abrimos espaço para a “associação-livre” no grupo, no sentido de acolhermos os pensamentos que estão à procura de pensadores.

Indo mais além, o que mais é necessário para podermos por em prática esta “teoria” que estamos circunscrevendo?

Penso que as atividades - como também certas atitudes - que permeiam nossas relações de ensino-aprendizagem também podem se constituir em facilitadores de um aprender a pensar os próprios pensamentos, a aprender a considerar a própria subjetividade presente no estudo que se faz em torno da vida emocional e também perceber o sentido de certos aspectos da relação humana, que se constituem em pré-requisitos para o trabalho clínico.

À título de ilustrar esta idéia - do valor “formativo” de certas atividades e atitudes - relatarei algumas experiências que tenho desenvolvido neste sentido, sem qualquer intenção de propô-los como “receitas”. São caminhos que fui encontrando, a partir de minhas vivências e de minhas questões. Sei que o leitor, nisto interessado, encontrará, criativamente, os seus próprios recursos.

No início de cada curso tenho procurado conversar com os alunos acerca do significado do “tornar-se psicólogo”, da identidade profissional enquanto algo que pode começar a desenvolver-se ainda durante o curso, e com base nestas questões, proponho que façamos de nossa convivência, ali, um espaço para percebermos, pensarmos e buscarmos desenvolver, dentro do possível, alguns recursos necessários à função clínica. Neste contexto tenho proposto que trabalhemos com um “diário” das aulas. Em que consiste isto? Sugiro que escrevam neste caderno os conteúdos, impressões, idéias, sentimentos que lhes ficaram de cada aula. Penso que esta é uma forma de “convidá-los” a colocarem-se no eixo de suas próprias experiências de aprender. No “diário” são também registradas as sínteses que fazem dos textos básicos do curso. Oriento no sentido de que redijam as sínteses, a partir de uma leitura participante, em diálogo com o texto. Portanto, a síntese não se constitui num simples resumo das idéias do autor.

Inspirada no método da auto-organização sugiro que redijam suas anotações pós-aula por livre-associação, e observem se delas vai surgindo o interesse por algum tema relacionado com a disciplina. Caso surja, sugiro que o escolham para pesquisar e desenvolver um artigo, o qual, ao lado do “diário”, constitui-se em requisito para aprovação na disciplina. Resvalamos aqui na questão da avaliação, sobre a qual tecerei algumas considerações adiante.

Quero fazer ainda alguns comentários a respeito do “diário”. No início das aulas, em geral, tenho solicitado que alguns alunos leiam o que escreveram, e começo, então, a conversar sobre o conteúdo da disciplina a partir de aspectos por eles levantados. Tenho percebido que muitos deles sentem como importante a oportunidade de escreverem desta maneira, muitos colocam-se de forma pessoal no texto, referindo-se à ressonância dos assuntos neles (alegria com descobertas, angústias, dúvidas, “realizações” - no sentido bioniano do termo). Muitos, também, valorizam a possibilidade de comunicarem suas idéias e/ou “elaborações”.

A meu ver, este tipo de atividade tem favorecido um aprendizado menos dissociado. Através destas atividades, aqueles que “podem”, colocam-se afetiva e cognitivamente em relação ao conteúdo teórico estudado.

Das atividades para as atitudes ...

Tenho buscado fazer de minhas aulas um espaço de **con-vivência**, onde aspectos importantes, a meu ver, na postura profissional possam ser percebidos pelos alunos no momento do “aqui-agora” de nossas relações. Um exemplo que posso dar neste sentido é o de quando convido os alunos a sentarmo-nos em círculo, próximos uns dos outros. A meu ver, isto, em conjunto com o envolvimento deles com o conteúdo, favorece que se estabeleça um espaço facilitador do diálogo e, até mesmo, um clima de certa “proximidade” emocional. Mais ainda, sempre que há oportunidade, aproveito-me das “vivências” do grupo no momento para salientar a importância de algum aspecto significativo no que diz respeito à postura do profissional, a fim de que aquele momento possa ser formativo.

Um exemplo disto é o chamar a atenção para a importância da escuta - enquanto um recurso do terapeuta - quando a comunicação se conturba no grupo. Apontar para o fato de que ruídos emocionais podem estar presentes, e de que cada um de nós pode pensar a

respeito (consigo mesmo). Eu mesma, em certos momentos, percebo que o ruído pode estar no fato de que o conteúdo fica “pesado”, angustia parte do grupo, e esta percepção me faz repensar a condução da aula. Às vezes, é hora de descontrair com uma brincadeira, uma crônica; noutras é de ir mais devagar com os conteúdos; noutras é de assinalar a emoção presente aos alunos.

Há momentos em que, captando uma certa tendência ao absolutismo de certos alunos, tento auxiliá-los (quando possível) a discriminar diferentes vértices a partir do qual podemos observar os fenômenos psíquicos. Penso que com isto chamo a atenção para uma “relativização” do pensamento, das “verdades”.

Numa situação recente eu discutia com os alunos a questão (significado, importância) do “setting” em psicanálise. Alguém abre a porta em função do calor. Os ruídos que vem de fora perturbam. Todos notam. Aproveito a ocasião para ilustrar o que significam interferências no “setting”: elementos que perturbam nossa atenção e nossa condição de pensar.

A meu ver, situações tais, como as acima exemplificadas, favorecem que os alunos percebam-se no “aqui-agora” do aprendizado, o qual tem, assim, maiores condições de ocorrer num espaço onde o afetivo e o cognitivo se entrelaçam, dentro de cada um.

Em função das características deste ensinar e deste aprender, onde o mais importante são as “transformações” do aluno, em si mesmo, e na direção do estabelecimento de uma identidade profissional, penso que “avaliar” é algo muito complexo. Algo a ser continuamente re-pensado ... A academia exige uma avaliação. Como nos colocarmos, em relação a ela? Até este momento tenho considerado que o aproveitamento das aulas que os alunos apresentam por meio das sínteses, “diários” e elaboração de artigos a partir de uma inspiração no método da auto-organização é mais significativo que uma prova ou um trabalho tradicional acerca de um tema. Impossível medirmos suas transformações. O importante, a meu ver, é o que cada um buscou, a partir do ponto em que estava.

Com relação a elaboração dos artigos não é verdadeiro que todos se dêem a oportunidade de experimentar o método da auto-organização, mas aqueles que puderam fazê-lo tem descrito seu prazer em descobrir em si próprio recursos que desconheciam.

Espero ter conseguido oferecer ao leitor uma configuração teórica e prática de uma “teoria psicanalítica bion-kleiniana aplicada aos processos de ensino aprendizagem”. Acredito que, de forma original e criativa, ela pode ser utilizada por outras pessoas (professores e pais) atentas ao relevante “ofício” de ensinar.

SUMMARY

The subject “learning how to think thinking the learning” refers to a theoretical and practical investigation about a “bion-kleinian psychoanalytical theory of the teaching-learning process.”

The theoretical investigation was developed in the interface of philosophy (Heidegger), pedagogy (Freire) and psychoanalysis, in a course of development which begins in Freud, goes through Klein and gets to Bion.

The practical investigation concerns the use of the psychoanalytically inspired method of self-organization, by the author herself, as she thought about her own learning experiences related to the preparation of the thesis. Such experiences refer to the thesis orientations (which due to the nature of the method and to its psychoanalytical inspiration also included clinical supervisions) and to the psychoanalytical writing. In this sense, the title “learning how to think, thinking the learning” intends to mean an investigation where theme and method are intimately entwined.

Starting from the consideration that learning and human development go “*pari passu*”, there is an attempt to circumscribe the characteristics of a “traditional” view of the teaching-learning process, pointing out its effects, in terms of imprisonment of the capacity and of the liberty of thought and of development of submissive, dependent personalities, alienated from themselves and from the environment in which they live, imprisoned in their possibilities to be or to “become”.

In search for an alternative which provides to the learners (and also to those who teach), the development of a free thinking, of an autonomous personality and subject to transformations towards the individual providing that he becomes more and more himself and more and more human, one investigates and tries to circumscribe the factors which are present in a “bion-kleinian psychoanalytical theory of learning”.

The interest in investigating this theory lies in the possibility of thinking about ways of communication between parents and children, favorable to the development and improvement of better levels of mental health, and also between teachers and students, particularly in the context of the courses of formation of psychologists.

In the context of a “bion-kleinian psychoanalytical theory of learning”, learning means to learn how to think departing from the emotional experience. This means that the thought is considered an emotional-cognitive activity, where one can emphasize, in its

origins and development, the following factors, among others: desire, tolerance to frustration and the presence of an emotional link which tries to receive and to give meaning to the emotional experiences which are experienced.

In the “Final Considerations” the author, departing from the theoretical study, from her experience with the method, and from her own transformations, systematizes what she denominates “a bion-kleinian psychoanalytical theory of the teaching-learning process”, in terms of its factors and of the consequences of its use in terms of the transformations in development which it results in the one who learns, but also in the one who teaches.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, A. - **Teoría y técnica del psicoanálisis de niños**. Buenos Aires, Paidós, [1977]. 282p. (Serie Mayor, 21).
- ALVES, R. - **A alegria de ensinar**. Campinas, Papirus, São Paulo: Papirus, Speculum, 2000. 93p.
- ALVES, R. - **Estórias de quem gosta de ensinar**. 2.ed. São Paulo, Cortez, 1984. 108p.
- ALVES, R. - **O quarto do mistério**. Campinas, Papirus, 1995. 224p.
- ALVES, R. - **O retorno e terno**. 8.ed. Campinas, Papirus, 1996. 169p.
- ALVES, R. - O sapo. **Correio Popular**, Campinas, 10 mar. 1992.
- ALVES, R. - **Teologia do cotidiano: meditações**. São Paulo, Olho d'Água, 1994. 96p. (Coleção Cores do Dia).
- ALVES, R. - "Toma o livrinho e come-o ...". In: FREIRE, P. - **Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Olho d'Água, 1994. [Apresentação].
- AMATUZZI, M.M. - **O resgate de fala autêntica: filosofia da psicoterapia e da educação**. Campinas, Papirus, 1989. 200p.
- AMATUZZI, M.M.; SOLYMOS, G.B.M.; ANDO, C.; BRUSCAGIN, C.B.S.; COSTABILE, C. - O sentido-que-faz-sentido: uma pesquisa fenomenológica no processo terapêutico. **Psic. Teor. e Pesq.**, 7:1-12, 1991.
- ANDRADE, C.D. - **Carlos Drummond de Andrade: poesia e prosa**. Rio de Janeiro, 1983. 1534p.
- ANDRADE, V.M. - A escrita em psicanálise. **Rev. Bras. Psicanál.**, 26:109-122, 1992. Entrevista concedida a Nelson Montag, Thais Szterling Rosenthal.
- BERGSON, H. - **L'énergie spirituelle: essais et conférences**. 42. éd. Paris, Presses Universitaires de France, 1946. 214p. (Bibliothèque de Philosophie Contemporaine).
- BICK, E. - Notas sobre la observacion de la lactantes en la enseñanza del psicoanálisis. **Rev. Psiconal., APA**, 24:97-115, 1967.
- BION, W.R. - **O aprender com a experiência**. Rio de Janeiro, Imago, 1991a. 141p. (Série Analytica).
- BION, W.R. - Ataques ao elo de ligação. In: _____. - **Estudos psicanalíticos revisados**. Rio de Janeiro, Imago, 1988a. p.87-100.

- BION, W.R. - **Atenção e interpretação: uma aproximação científica a compreensão interna na psicanálise e nos grupos**. Rio de Janeiro, Imago, 1973. 142p. (Coleção Psicologia Psicanalítica).
- BION, W.R. - **Cogitações**. Rio de Janeiro, Imago, 2000. 428p.
- BION, W.R. - Comentários. In: _____. - **Estudos psicanalíticos revisados**. Rio de Janeiro, Imago, 1988b. p.111-147.
- BION, W.R. - **Conferências brasileiras**. Rio de Janeiro, Imago, 1975. 137p.
- BION, W.R. - Desenvolvimento do pensamento esquizofrênico. In: _____. - **Estudos psicanalíticos revisados**. Rio de Janeiro, Imago, 1988c. p.39-44.
- BION, W.R. - Diferenciação entre a personalidade psicótica e a personalidade não psicótica. In: _____. - **Estudos psicanalíticos revisados**. Rio de Janeiro, Imago, 1988d. p.45-62.
- BION, W.R. - **Os elementos da psicanálise** (inclui o aprender com a experiência). Rio de Janeiro, Zahar, 1966. 211p.
- BION, W.R. - **Elementos em psicanálise**. Rio de Janeiro, Imago, 1991b. 124p. (Série Analytica).
- BION, W.R. - **Experiências com grupos: os fundamentos da psicoterapia de grupo**. Rio de Janeiro, Imago, 1970. 185p.
- BION, W.R. - Introdução. In: _____. - **Estudos psicanalíticos revisados**. Rio de Janeiro, Imago, 1988e. p.7-8.
- BION, W.R. - **Uma memória do futuro. I - o sonho**. São Paulo, Martins Fontes, 1989. 254p. (Estante de Psicanálise).
- BION, W.R. - Notas sobre a teoria da esquizofrenia. In: _____. - **Estudos psicanalíticos revisados**. Rio de Janeiro, Imago, 1988f. p.27-37.
- BION, W.R. - Sobre alucinação. In: _____. - **Estudos psicanalíticos revisados**. Rio de Janeiro, Imago, 1988g. p.63-79.
- BION, W.R. - Sobre arrogância. In: _____. - **Estudos psicanalíticos revisados**. Rio de Janeiro, Imago, 1988h. p.81-6.
- BION, W.R. - Uma teoria sobre o processo de pensar. In: _____. - **Estudos psicanalíticos revisados**. Rio de Janeiro, Imago, 1988i. p.101-9.

- BION, W.R. - **As transformações: a mudança do aprender para o crescer**. Rio de Janeiro, Imago, 1991c. 194p. (Série Analytica).
- BLÉANDONU, G. - **Wilfred R. Bion: a vida e a obra 1897-1979**. Rio de Janeiro, Imago, 1993. 267p. (Série Analytica).
- BLEGER, J. - **Temas de psicologia: entrevista e grupos**. São Paulo, Martins Fontes, 1980. 113p. (Série Psicologia e Pedagogia).
- DOIN, C. - A escrita em psicanálise. **Rev. Bras. Psicanál.**, 26:109-122, 1992. Entrevista concedida a Nelson Montag, Thais Szterling Rosenthal.
- ENGEL, J.V. - A teoria kleiniana sobre o narcisismo: estudo comparativo com Freud. **Rev. Bras. Psicanal.**, 29:843-58, 1995.
- FREIRE, P. - **Pedagogia do oprimido**. 19.ed. São Paulo, Paz e Terra, 1991. 184p.
- FREUD, S. - Além do princípio do prazer (1920). In: _____. - **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, Imago, 1976a. v. 18. p.13-85.
- FREUD, S. - Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914). In: _____. - **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, Imago, 1974a. v. 13. p.281-8.
- FREUD, S. - Análises de uma fobia em um ensino de cinco anos. In: _____. - **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, Imago, 1974a. v. 10.
- FREUD, S. - Escritores criativos e devaneio (1908 [1907]). In: _____. - **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, Imago, 1976b. v. 9. p.147-58.
- FREUD, S. - Estudos sobre a histeria. In: _____. - **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, Imago, 1974b. v. 2.
- FREUD, S. - Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental (1911). In: _____. - **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, Imago, 1974c. v. 12. p.273-86.
- FREUD, S. - Inibições, sintomas e ansiedade (1926 [1925]). In: _____. - **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, Imago, 1976c. v. 20. p.95-201.

- FREUD, S. - A interpretação de sonhos (1900) - primeira parte. In: _____. - **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, Imago, 1972a. v. 4.
- FREUD, S. - Interpretação de sonhos (1900-1901) - segunda parte. In: _____. - **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, Imago, 1972b. v. 5.
- FREUD, S. - O mal estar na civilização (1930[1929]). In: _____. - **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, Imago, 1974d. v. 21. p.75-279.
- FREUD, S. - A negativa (1925). In: _____. - **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, Imago, 1976d. v. 19. p.291-300.
- FREUD, S. - Neurose e psicose (1924 [1923]). In: _____. - **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, Imago, 1976e. v. 19. p.187-93.
- FREUD, S. - A perda da realidade na neurose e na psicose (1924). In: _____. - **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, Imago, 1976f. v. 19. p.227-34.
- FREUD, S. - Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise (1912). In: _____. - **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, Imago, 1974e. v. 12. p.147-59.
- FREUD, S. - Sobre o ensino da psicanálise nas universidades. In: _____. - **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, Imago, 1976g. v. 17. p.215-20.
- FREUD, S. - Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: _____. - **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, Imago, 1972c. v. 7. p.123-237.
- FROMM, E. - **O coração do homem: seu gênio para o bem e o mal**. Rio de Janeiro, Zahar, 1967. 168p.
- GAARDER, J. - **O mundo de Sofia: romance da história da filosofia**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995. 555p.

- GRINBERG, L.; SOR, D.; BIANCHEDI, E.T. - **Introdução às idéias de Bion**. Rio de Janeiro, Imago, 1973. 228p. (Coleção Psicologia Psicanalítica).
- HEIDEGGER, M. - **¿Qué significa pensar?**. 3.ed. Buenos Aires, Nova, [1978]. 236p. (Colección la Vida del Espiritu).
- HEIMANN, P. - Notas sobre a teoria dos instintos de vida e de morte. In: KLEIN, M.; HEIMANN, P.; ISAACS, S.; RIVIERE, J. - **Os progressos da psicanálise**. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. p.345-65.
- HUGO, V. - **Os trabalhadores do mar**. São Paulo, Abril Cultural, 1971. 418p. (Coleção Os Imortais da Literatura Universal, 18).
- KAHNEMANN, H. Nota del traductor. In: HEIDEGGER, M. - **¿Qué significa pensar?**. 3.ed. Buenos Aires, Nova, [1978]. p.135.
- KEHL, M.R. - A psicanálise e o domínio das paixões. In: CARDOSO, S.; CHAUI, M.; COLI, J.; FERREIRA, L.G.; KEHL, M.R.; LAHUD, M.; LEBRUN, G.; LEMINSKI, P.; MARTINS, L.R.; MATOS, O.; MEZAN, R.; MURICY, K.; NUNES, B.; PELLEGRINO, H.; PESSANHA, J.A.M.; RIBEIRO, R.J.; ROUANET, S.P.; WISNIK, J.M. - **Os sentidos da paixão**. São Paulo, Companhia das Letras, 1989. p.469-96.
- KLEIN, M. - Algumas conclusões teóricas sobre a vida do bebê. In: KLEIN, M.; HEIMANN, P.; ISAACS, S.; RIVIERE, J. - **Os progressos da psicanálise**. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1978a. p.216-55.
- KLEIN, M. - A importância da formação de símbolos no desenvolvimento do ego. In: _____. - **Contribuições à psicanálise**. 2.ed. São Paulo, Mestre Jou, 1981. p.295-313.
- KLEIN, M. - **Inveja e gratidão: um estudo das fontes inconscientes**. Rio de Janeiro, Imago, 1974. 139p. (Coleção Psicologia Psicanalítica).
- KLEIN, M. - Notas sobre alguns mecanismos esquizóides. In: KLEIN, M.; HEIMANN, P.; ISAACS, S.; RIVIERE, J. - **Os progressos da psicanálise**. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1978b. p.313-43.
- KLEIN, M. & RIVIERE, J. - **Amor, ódio e reparação: as emoções básicas do homem do ponto de vista psicanalítico**. 2.ed. Rio de Janeiro, Imago, 1975. 162p.
- KUSNETZOFF, J.C. - **Introdução à psicopatologia psicanalítica**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982. 220p. (Coleção Logos).

- LACAN, J. - **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente (1957-1958)**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1999.
- LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J.B. - **Vocabulário da psicanálise**. 8. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1985. 70p.
- MACHADO, A. - **Antologia poética**. Madrid, Salvat, 1969. 189p.
- MEZAN, R. - Pode-se ensinar psicanaliticamente a psicanálise? In: _____ - **A vingança da esfinge: ensaios de psicanálise**. São Paulo, Brasiliense, 1988. p.168-83.
- MILNER, M. - 1942: a capacidade infantil para a dúvida. In: _____ - **A loucura suprimida do homem são: quarenta e quatro anos explorando a psicanálise**. Rio de Janeiro, Imago, 1991. p.23-6. (Coleção Nova Biblioteca de Psicanálise, 3)
- PERESTRELLO, M. - O artista e a psicanálise. **Rev. Bras. Psicanal.**, 31:565-79, 1997.
- PESSANHA, J.A.M. - Eros. In: _____ - **Mitologia**. São Paulo, Abril Cultural, 1976. p.33-48.
- PESSOA, F. - **Ficções do interlúdio/1; poemas completos de Alberto Carneiro**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980.
- PICHÓN-RIVIÈRE, E. - **Del psicoanálisis a la psicología social**. Buenos Aires, Galerna, 1971. v. 2.
- REZENDE, A.M. - **Bion e o futuro da psicanálise**. Campinas, Papirus, 1993. 300p.
- REZENDE, A.M. - Bion, formador de analistas. **Percursos**, 7:27-2, 1994.
- REZENDE, A.M. - **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo, Cortez, 1990. 96p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 38).
- REZENDE, A.M. - A investigação em psicanálise: exegese, hermenêutica e interpretação. In: SILVA, M.E.L. (coord.) - **Investigação em psicanálise**. Campinas, Papirus, 1993. p.103-18.
- REZENDE, A.M. - **A metapsicanálise de Bion: além dos modelos**. Campinas, Papirus, 1994. 240p.
- REZENDE, A.M. - Psicanálise e filosofia das ciências: a questão da verdade. **Revista Ide**, 19:21-4, 1987.
- REZENDE, A.M. - **A questão da verdade na investigação psicanalítica**. Campinas, Papirus, 1999. 247p.

- REZENDE, A.M. - **Wilfred R. Bion: uma psicanálise do pensamento**. Campinas, Papirus, 1995. 258p.
- SEGAL, H. - Notas a respeito da formação de símbolos. In: _____ - **A obra de Hanna Segal: uma abordagem kleiniana à prática clínica**. Rio de Janeiro, Imago, 1983a. p.77-98.
- SEGAL, H. - Psicanálise e liberdade de pensamento. In: _____ - **A obra de Hanna Segal: uma abordagem kleiniana à prática clínica**. Rio de Janeiro, Imago, 1983b. p.287-301.
- SILVA, M.E.L. - **Pensando o pensar com W. R. Bion**. São Paulo, MG, 1988. 116p.
- SIMON, R. - **Introdução à psicanálise: Melanie Klein**. São Paulo, EPU, 1986. 135p.
- WILHEIM, J. - **O que é psicologia pré-natal**. 2. ed. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997. 84p.
- WINNICOTT, D.W. - **A criança e o seu mundo**. 5. ed. Zahar, 1979. 270p.
- WINNICOTT, D.W. - **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1982. 268p.
- ZIMERMAN, D.E. - **Bion: da teoria à prática - uma leitura didática**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995. 295p.