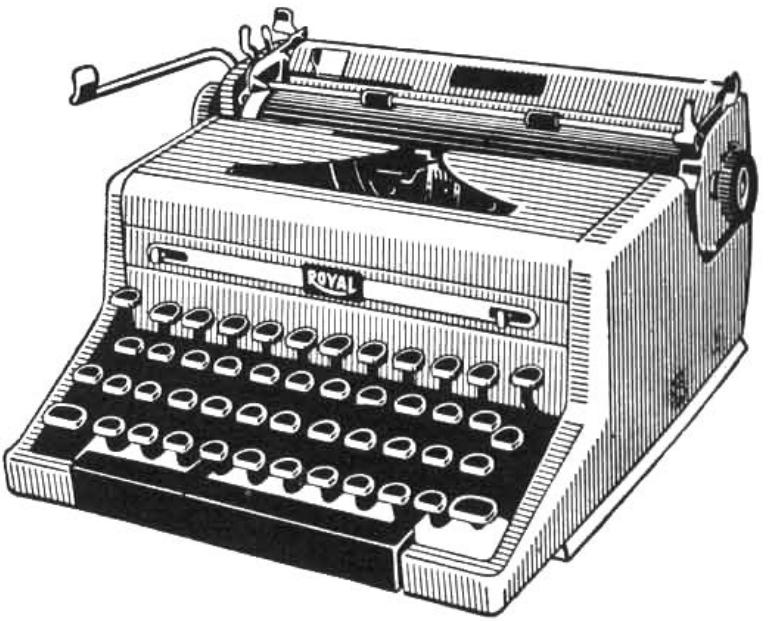
TRANSFORMAÇÕES EM PSICOLOGIA

Volume 4 – Edição Especial – 2012
ISSN 1984-2139



Escritos de Juventude de Professores

TransFormações em Psicologia
Volume 4 – Edição Especial – 2012

Editor Convidado
Pedro Eduardo Silva Ambra

Editores
Arthur Mitio Nagae
Mariana Zago Castelli

Comissão Executiva
Fabiana Meirelles A. Costa
Juliana Gonzales
Lígia Mosolino de Carvalho
Luísa Bianchi Zadoná
Paula Thais Antunes Pereira
Thiago Abrantes

Conselho Editorial
Carolina Padovani
Davi Romão
Fernanda de Sousa e Castro Noya Pinto
Flávio Karpinscki Gerab
João Felipe Domiciano
Luiz Eduardo de Vasconcelos Moreira
Renato Cury Tardivo
Tauane Paula Gehm
Vanessa Passareli
Wilson Franco

Capa
Pedro Eduardo Silva Ambra (imagem disponível em www.blastmagazine.com)

Publicação organizada pelos estudantes do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Universidade de São Paulo
Reitor: João Grandino Rodas
Vice-Reitor: Hélio Nogueira da Cruz

Instituto de Psicologia
Diretor: Gerson Yukio Tomanari
Vice-Diretora: Maria Isabel da Silva Leme

Versão Eletrônica: http://www.ip.usp.br/transformacoes/

TransFormações em Psicologia / Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. – Vol. 4, Edição Especial (2012). São Paulo,
USP-IP, 1991-

Semestral

ISSN 1984-2139

1. Psicologia. I.Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia.

TransFormações em Psicologia

Volume 4 – Edição Especial – 2012

Revista editada pelo Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Editorial 7

Artigos Originais

Fraulein Vidigal de Paula
Relações entre Psicologia e Educação: prospecções a partir de um projeto de extensão no Núcleo de Apoio Psicopedagógico - NAPP. 9

Marcelo Afonso Ribeiro
Guerrilhas contra os fantasmas da mundialização: Os Inconscientes Protestam!!!. 27

César Ades
Notas sobre o Brincar 65

Christian Ingo Lenz Dunker
O Lúdico e o Agressivo na Psicose Infantil: Contribuições da Etologia à Psicopatologia 79

Sonia Beatriz Meyer & Cheryl E. Poche
The effects of Self-Recording on the Generality of Parenting Behaviors 93

Daniel Kupermann
Um sonho de final de mestrado ou a transferência e o saber na institucionalização da psicanálise. 119

Tradução

Nelson da Silva Junior
O Rei dos Elfos 137

Resenha de filme

Paulo Albertini
De quem é a vida afinal? (o filme): uma apreciação inspirada em Reich e Bergson. 139

Normas para publicação 147

TransFormações em Psicologia

Volume 4 – Edição Especial – 2012

Journal edited by the Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo

CONTENTS

Editorial 7

Original Articles

Fraulein Vidigal de Paula
Relations between Psychology and Education: prospects from an extension project at Center for Psychopedagogical Assistance - NAPP. 9

Marcelo Afonso Ribeiro
Guerrilla against the globalization ghosts: The Unconscious Protests 27

César Ades
Notes on Mammal's Play. 65

Christian Ingo Lenz Dunker
The Ludic and the Aggressive in Infantile Psychosis: Ethology Contributions to Psychopathology. 79

Sonia Beatriz Meyer & Cheryl E. Poche
The effects of Self-Recording on the Generality of Parenting Behaviors. 93

Daniel Kupermann
A graduation ending dream or the transference and the knowledge in the institutionalization of psychoanalysis. 119

Nelson da Silva Junior
The King of the Elfs. 137

Book Review

Paulo Albertini
Whose life is it anyway? (the movie): an appreciation inspired by Reich and Bergson. 139

Publishing Rules 147

Editorial

Desde o início nosso periódico pautou-se por uma espécie de autoimposição – também famigeradamente conhecida como linha editorial – que não desconheceu consequências. Tratava-se à época, como ainda hoje, de publicar unicamente artigos escritos por estudantes de psicologia. Toda a editoração e pareceres técnicos estão submetidos à mesma regra. Se a princípio a ideia mostrava-se por demais restritiva e cheia de dificuldades, o desenrolar de nossos trabalhos construiu e nos apresentou o outro lado desta moeda editorial. Tratava-se de, além de um periódico que aos poucos ganhou seu espaço devido à qualidade de seus artigos, um trabalho de formação de pesquisadores. Seja daqueles alunos que pela primeira vez submetiam um artigo a um periódico, seja da comissão executiva que desdobrava-se para cumprir um cronograma apertadíssimo, seja do conselho editorial composto por alunos da pós-graduação, que surpreendia tanto a autores como a editores com pareceres de excelente qualidade. Temos aqui uma das raras demonstrações do horizonte da democracia acadêmica: as unidades de produção de conhecimento valem seu peso em ouro, independentemente do autor, instituição de origem ou periódico.

A presente edição especial pretende demonstrar esta hipótese não mais em ato, como o próprio percurso da TransFormações em Psicologia o fez, mas arqueologicamente. A reunião de artigos escritos por professores de nosso instituto quando eram ainda estudantes teve um duplo intuito. Primeiro, intentamos trazer à luz um retrato do momento de formação de acadêmicos de respeito, apresentando de forma próxima o ato de pesquisar àqueles que hoje iniciam seu percurso na universidade. Em segundo lugar, trata-se de uma oportunidade

ímpar de localizar o gérmen de importantes contribuições à psicologia no Brasil, sublinhando o fato de tais artigos serem originais inéditos. Será possível notar que tal volume goza de uma variedade não apenas de temáticas e épocas distintas, mas igualmente de normas de publicação, referências e grafia. Optamos pela manutenção mais fiel da edição de cada escrito para apresentar ao leitor as diferenças históricas que marcam a produção acadêmica.

Relações entre psicologia e educação: prospecções a partir de um projeto de extensão no Núcleo de Apoio Psicopedagógico - NAPP[1]

Fraulein Vidigal de Paula
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Nota introdutória

Neste artigo relato algumas experiências vivenciadas durante o ano de 1996, enquanto cursava o quarto ano do curso de psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, como estagiária de um projeto de extensão no Núcleo de Apoio Psicopedagógico – NAPP, da Faculdade de Educação da mesma Universidade.

Integrei a equipe do Núcleo por dois anos, envolvida em atividades de atendimento psicopedagógico em grupo para crianças, encaminhadas com queixa de variados tipos dificuldades de aprendizagem, principalmente as relacionadas com a aquisição da leitura e da escrita; grupo de pais e trabalho em parceria com os professores dentro da escola em visitas periódicas e em reuniões mensais da equipe pedagógica. O núcleo promovia atividades de extensão e de pesquisa. Além das supervisões, participávamos também de um grupo de estudo, no qual obtive aprofundamento na Psicologia Sócio-Histórica de L. S. Vygotsky, na Epistemologia Genética de Jean

1 Agradeço à estimada Profa. Dra. Léa Stalshimidt Pinto Silva pela supervisão formadora e a Maria Isabel Hippert, minha querida colega pela parceria e cooperação na realização do trabalho de atendimento no âmbito do estágio no NAPP/FE-UFJF em 1996.

Piaget e teorias sobre dinâmica de grupos de Enrique Pichon-Rivière e de Kurt Lewin. O atendimento à criança era feito em duplas, quase sempre formadas por um estagiário de Psicologia e outro da Pedagogia. Foi motivador ver os grupos se formando e se desenvolvendo, assim como cada uma das crianças, tanto social como individualmente.

Neste mesmo ano foi aprovado o texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), além de seus impactos iniciais sobre a escola, os professores, os estudantes, a sociedade e os rumos da educação no país, tais como: a introdução da aprovação continuada em Minas Gerais, o início da organização do ensino fundamental no sistema de ciclos, a ênfase sobre a adoção do construtivismo como perspectiva norteadora do ensino. Estudamos e pensamos muito a respeito desses e outros desdobramentos em plenárias realizadas por alunos e docentes no ICHL - Instituto de Ciências Humanas e Letras. Outra questão bastante debatida na Universidade nesta época, que acredito ter influenciado indiretamente as políticas de Educação Inclusiva, foi a que girou em torno da Lei da Reforma Psiquiátrica, somente aprovada em 2001, proposta pelo deputado Paulo Delgado, também professor da UFJF. Experimentava sensações paradoxais de vivermos tempos de esperanças, de transformações possíveis, bem como de temores e decepções, e de que, de alguma maneira, participávamos de uma história em processo de escritura.

No decorrer do estágio, influenciada por este contexto, pelas leituras e pelas vivências na escola e no núcleo, das angústias delas decorrentes, me deparei com questões que fomentaram projetos de pesquisas a respeito de crenças dos professores sobre ensino e aprendizagem crenças de professores e sobre a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças, desenvolvimento metacognitivo, dentre outros.

Neste sentido, pude avançar na compreensão da natureza sistêmica e multideterminada das relações entre os vários elementos do contexto intra e extra-escolar, que contribuem para o sucesso ou para o fracasso

na escola, para a potencialização ou inibição do processo de aprendizado. Pude perceber, por exemplo, que uma série de preconceitos cristalizados na instituição escolar contribuem para o senso de ineficácia das crianças, inibindo sua disposição e capacidade para aprender. Lembro de algumas crianças cujo sobrenome denunciava e eliciava o estigma 'da família' dos que estavam fadados a anos de repetência nas séries iniciais. Isto acontecia quando reconhecer uma criança, cujo irmão tivesse passado pela escola com histórico de repetência, era o suficiente para cristalizar expectativas de fracasso a seu respeito também. No processo de atendimento dessas crianças pude acompanhar o quanto é difícil lutar contra este tipo estigma, arraigado na constituição da auto-estima e autoconceito destas crianças. Questões sobre as relações entre aprendizagem, fatores de contexto, auto-estima e autoconceito foram as que inicialmente me levaram a pensar na realização do mestrado, um pouco depois. Ao me envolver nas atividades do NAPP com as crianças, e a escola aprendi que para iniciar um processo de mudança efetiva é preciso mobilizar e atuar junto a toda a comunidade escolar. Porém, muitos termos e interpretações sobre os acontecimentos seriam hoje reinterpretados, como por exemplo,o uso do termo 'resistência' da professora, da família ou da criança.

Em suma, foi uma experiência muito interessante e importante na minha formação, por vários motivos. Um deles, pela compreensão mais ampla dos fatores envolvidos na dinâmica escolar produtora de (não) aprendizagens; da riqueza de se conciliar na formação do psicólogo, a prática de atendimento, à formação teórica, da supervisão, e das possibilidades que uma universidade pode oferecer para esta formação em diferentes áreas do conhecimento em diálogo com a psicologia. Este estágio representou uma guinada nos temas de pesquisa que passei a investir daquela época em diante, até o presente.

Relatório dos resultados obtidos e atividades realizadas no ano de 1996 no NAPP - Núcleo de Apoio Psicopedagógico[2]

Objetivamos neste relatório apresentar os resultados obtidos e observados, dentre o conjunto de atividades desenvolvidas pelo NAPP durante o ano de 1996, por duas estagiárias ligadas ao projeto de extensão "Atendimento a crianças com dificuldades de aprendizagem".

Como veremos a seguir, trataremos do conjunto das ações desenvolvidas naquele projeto, desde 1993, com a finalidade de estudar e compreender os interstícios das relações e fatores responsáveis pelas dificuldades encontradas por algumas crianças em dar continuidade a seu processo de aquisição do conhecimento e a aprendizagem escolar, além de delimitar e desenvolver ações capazes de contribuir de forma significativa para a reverter este quadro.

Para que se possa compreender melhor o desenvolvimento destes trabalhos, apresentaremos um breve histórico das ações e dos princípios que norteiam este projeto desde sua criação. Em seguida, apresentaremos uma caracterização do espaço psicopedagógico onde essas ações vêm sendo desenvolvidas envolvendo uma escola municipal de Juiz de Fora – MG.

Posteriormente, serão apresentados os resultados obtidos especificamente em um dos grupos de atendimento, caracterizando-o primeiramente de uma forma geral e em seguida, esclarecendo especificamente sobre o desempenho de cada um de seus membro ao longo do ano. Finalizando, faremos um resumo das principais atividades desenvolvidas e um balanço final sobre os efeitos deste trabalho ao longo do ano em questão.

I - Histórico do Projeto

Os resultados aqui apresentados fazem parte do trabalho iniciado em julho de 1993, com alunos de escolas públicas de 1º grau, a partir do projeto

2 De autoria compartilhada com Maria Isabel S. Hippert, também graduanda do curso de Psicologia - ICHL/ UFJF e Léa Stahlschmidt Pinto Silva Professora Orientadora - Departamento de Psicologia da Educação e Orientação Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

de extensão "Atendimento Psicopedagógico a Crianças com Dificuldades de Aprendizagem" da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Seus resultados permitiram que ele se estendesse ao longo dos anos seguintes até então, com projeção de sua continuidade para 1997.

As razões que fomentaram o início deste trabalho pautam-se na observação de que a incapacidade de algumas crianças de seguir o ciclo de aprendizagem poderia ser vencida com um trabalho paralelo que atendesse às questões que estariam impedindo o vínculo destas com a aprendizagem.

Os motivos da escolha da população a participar do projeto referiam-se, num certo sentido, à possibilidade de interferir no processo seletivo, presente em nosso contexto escolar, com relação às camadas populares, uma vez que os alunos de classes mais favorecidas têm acesso a um trabalho diferenciado e especializado para tratar de suas dificuldades de aprendizagem, o que não acontece às primeiras. Mesmo que um investimento no aperfeiçoamento docente pudesse a médio e longo prazo resolver parte desta questão, enquanto isso as crianças não devem ficar à mercê do sofrimento e da possibilidade de abandono da vida escolar.

Essas dificuldades de aprendizagem, atualmente compreendidas como resultado de diversos fatores, oferece-nos, como seus resultados mais evidentes, os altos índices de evasão e repetência na escola pública. Este último, aliás é um fator que provoca na criança a diminuição de sua auto-estima e para quem a idéia de repetência é sentida como punição ou seleção.

Neste empenho, sentiu-se a necessidade de se desenvolver um trabalho de pesquisa e intervenção psicopedagógico que compreende a instituição escolar dentro de uma visão mais totalizadora que - ao invés de identifica-se no domínio da inadaptação - procura oferecer possíveis alternativas de ação para a melhoria da prática psicopedagógica nas escolas.

Para uma melhor compreensão deste trabalho desenvolvido, devemos considerar duas possibilidades de intervenção dentro de uma perspectiva psicopedagógica: uma de cunho curativo ou terapêutico que visa a reintegração do aluno com dificuldades a situação de sala de aula e possibilitar a continuidade de um processo de construção do

conhecimento; e uma segunda, a qual se encontra mais próxima desta proposta de trabalho, que pretende uma ação preventiva, objetivando redefinir procedimentos pedagógicos, as relações vinculares professor-aluno, assessorando pedagogos e corpo docente.

Dessa forma, para além de um atendimento especializado para os problemas de aprendizagem, da questão da evasão escolar, dos fatores sociais e da falta de preparo do educador, orientou-se para o conhecimento do aluno, do seu estilo de captação, simbolização do mundo e para a sua história de aprendizagem. Buscou-se também a compreensão de como a escola e a família procedem com relação a estas questões.

Neste sentido, vêm acontecendo os grupos de atendimento às crianças, e um empenho no sentido da integração com os outros pólos envolvidos na escolarização da criança: pais, professores e a escola como um todo. Todo este trabalho vem sendo desenvolvido buscando integrar as contribuições da psicanálise, da epistemologia genética, do sócio-interacionismo e da psicologia social de Pichon-Rivière que enfatiza a importância do trabalho de grupo.

II - Caracterização do Espaço Psicopedagógico

Durante o ano de 1996, todas as atividades desenvolvidas com os propósitos acima descritos, foram coordenadas por uma professora orientadora do Departamento de Psicologia da Educação e Orientação Educacional da Faculdade de Educação - UFJF e acadêmicas dos cursos de Psicologia e Pedagogia, compreendendo as seguintes ações:

1 - com as crianças: o oferecimento de dois horários de *atendimento em grupo*, com a orientação de duas estagiárias cada um e um horário de *atendimento individual*, dirigido por uma estagiária. Objetivou-se em ambos o acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem das crianças encaminhadas ao projeto, além da viabilização da construção

de vínculos positivos desses alunos com a aprendizagem. As crianças em atendimentos, para as quais sentimos a necessidade de realização de um diagnóstico mais específico, foram encaminhadas, durante o período de atendimento, ao projeto de "Avaliação de crianças com dificuldades de aprendizagem" do Departamento de Psicologia do Instituto de Ciências Humanas e Letras - UFJF;

2 - com os pais: além das *entrevistas iniciais*, realizadas na entrada da criança para o grupo de atendimento, as estagiárias procuraram *manter contato com os pais*, pessoalmente ou por intermédio da criança e da escola, sempre que se fez necessário para informá-los ou adquirir informações. Além deste contato individual, foi desenvolvido ao longo do ano, o *"grupo de pais"*. Objetivou-se com este grupo, permitir que estes pais relembrassem e refletissem sobre sua passagem pela vida escolar, compreendessem o trabalho desenvolvido com as crianças e o sentido das dificuldades encontradas por seus filhos. Tudo isto para que se sentissem mais conhecedores e integrados à equipe de atendimento e à escola e para contribuírem de forma mais eficiente com a superação das dificuldades de aprendizagem de seus filhos. Estes encontros aconteceram com uma periodicidade mensal e através do desenvolvimento de dinâmicas, exercícios e brincadeiras que permitiram aos pais uma melhor compreensão do espaço de atendimento às crianças e das dificuldades de seus filhos. Fomentou também a emergência e discussão dos problemas encontrados no relacionamento e na educação das crianças. Os resultados desta experiência foram animadores. Estuda-se a possibilidade de condicionar a manutenção vaga da criança nos grupos à presença de um familiar nestas reuniões;

3 - com a direção da escola e os professores das crianças em atendimento: além do *contato individual* estabelecido por diversas vezes ao longo do ano, para o acompanhamento e troca de informações sobre o processo de aprendizagem da criança, aconteceu o *"grupo de professores"*. Neste momento os professores tiveram a oportunidade de vivenciar e

conhecer as atividades desenvolvidas no atendimento. Dessa forma, puderam compreender melhor o sentido deste trabalho e o processo de aquisição do conhecimento vivido por seus alunos. Com a direção da escola este contato foi também freqüente, principalmente através do intermédio da supervisora e da orientadora da escola. Nas reuniões do grupo de pais, a direção da escola também esteve presente;

4 - entre a equipe do projeto: foram realizadas reuniões semanais onde foram desenvolvidos o *grupo de estudo* - sobre os referênciais teóricos que têm permitido a orientação e reflexão dos trabalhos de atendimento e das questões que emergem deste trabalho -, e a *supervisão* dos grupos de atendimento e troca de experiências das estagiárias envolvidas no projeto.

2.1 - Grupo de Atendimento

Os encontros do grupo de atendimento, com o qual trabalhamos no decorrer de 1996, aconteciam às terças e quintas feiras no horário de dez às onze. Participaram deste grupo, desde o início do ano, o total de sete crianças da Escola Municipal Tancredo Neves: W, E, J.C., L.C., L (1ª série), L.E., M.V. (2ª série), além de mais duas que foram encaminhadas a partir do segundo semestre: C. (2ª série) e T.S. (1ª série). Todas estavam matriculadas entre a 1ª e a 2ª séries do ensino fundamental. Apenas quatro crianças permaneceram no projeto até o final do ano: W., J.C., E., L.C..

W. já freqüenta o grupo desde agosto/95, retornando este ano em função de suas dificuldades ainda presentes, como por exemplo, baixa auto-estima, agressividade, dificuldade em compreender o processo de leitura e escrita e pouca resistência a frustrações.

Com relação ao primeiro semestre deste ano, W. apresentou um considerável amadurecimento, demonstrando um grande desejo para aprender e apresentando-se bastante empenhado nas tarefas. Embora

esteja estabelecendo um vínculo positivo para dar continuidade ao seu processo de construção do conhecimento, notamos que, especialmente com a aproximação do fim do ano, deu-nos demonstrações do que Alícia Fernandez chamou de vínculo de rejeição. Às vezes, quando solicitado para executar uma tarefa, se recusava dizendo "Eu não vou fazer não, eu não sei", "Eu sei, mas não vou fazer", "Eu sou burro tia". Notamos que este comportamento pode estar associado ao medo de nova repetência. Em certos momentos W. não se engajava nas atividades por senti-las infantis, afinal já se encontra com 12 anos.

No contexto escolar, este comportamento manifesta-se de forma diferente. Quando lhe é pedido para realizar determinada tarefa, recusa-se a fazê-la por si mesmo, respondendo na vez de outra criança - por exemplo, para avaliar sua leitura, a professora chama outra criança para ler, enquanto isso W. lê atrás do colega. Acreditamos que, por não ser a sua vez, W. reconhece que seu desempenho não está sendo avaliado naquele momento, assim não se compromete pelo que está sendo dito, resguardando-se de um possível fracasso.

Com relação ao seu processo de construção da escrita e da leitura, percebemos, no decorrer do ano, um considerável avanço - o que pode ser percebido também na escola. Ele se encontra próximo do que Emília Ferreiro denominou de "período alfabético". No início do ano, quando pedíamos que W. escrevesse uma determinada palavra, ele só identificava as vogais ("cavalo": ao), "preenchendo" com consoantes, à medida que era questionado pela estagiária. Posteriormente, apesar de ainda omitir algumas letras, já escrevia as palavras correspondendo o som com a grafia ("cavalo": cavlo). Neste segundo semestre, percebemos um enorme salto no seu desenvolvimento tanto no que se refere aos conteúdos matemáticos - superando dificuldades com relação a quantidade, análise-síntese, associação de números, soma e subtração -, leitura e escrita. Com relação a estes últimos fatores, pudemos observar maior facilidade para se aproximar e lidar com conteúdos trabalhados.

Em vista de seu grande desenvolvimento e proximidade dos níveis exigidos para a aprovação escolar, W. foi encaminhado para um atendimento individual de apoio, concomitante ao trabalho desenvolvido no grupo. Ao contrário do que esperávamos neste trabalho individual, W. apresentou um retrocesso na leitura e escrita, voltando a soletrar as palavras, como era de costume no início do ano, sem apreender o sentido total do texto. Percebemos que W. possa ter agido desta forma por ter associado o atendimento individual com a avaliação escolar de fim de ano, feita pela supervisão da escola - onde o aluno é solicitado a ler para a supervisora um texto - para averiguar se as crianças já estão lendo.

Esse processo é muito angustiante tanto para a criança quanto para as acadêmicas que estão trabalhando com a mesma, pois há momentos em que parece que ele está indo muito bem, mas de repente, volta tudo a estaca zero. De acordo com os resultados obtidos numa avaliação psicológica, feita em parceria com a Faculdade de Psicologia, não se descarta a possibilidade de que W. tenha algum déficit cognitivo, o que pode estar colaborando para dificultar o seu entendimento do processo de leitura e escrita.

Na escola, W. foi finalmente aprovado após quatro anos de repetência. Ainda assim julgamos ser conveniente sua continuidade no projeto no ano de 1997, como forma de apoio e prevenção de maiores dificuldades na 2ª série.

****

E. também está no grupo desde agosto/95, repetiu a 1ª série pela segunda vez, não tendo sido aprovada também neste ano. Foi encaminhada ao projeto pelas dificuldade relacionadas a leitura e escrita. Atualmente, percebemos que ela se encontra num período de transição entre as fases "silábica" e "silábico-alfabética" no que diz respeito ao desenvolvimento da escrita. Notamos uma certa insegurança e baixa auto-estima, embora tenhamos podido observar que foi na esfera afetiva que E. apresentou maiores progressos. E. troca algumas letras na linguagem escrita e falada. A professora diz nunca saber quando vai bem: " (...) de repente acho que

sabe, mas depois ...". Notou também que no início do semestre E. se encontrava mais próxima de um grupo de bons alunos de sua sala de aula, tendo se afastado um pouco com a aproximação do final do ano.

E. é irmã de W., o que, num primeiro momento, nos fez questionar a respeito de sua freqüência no grupo ser no mesmo horário de seu irmão, mas como constatamos que não era possível que viesse sozinha para o atendimento, permitiu-se que freqüentassem o mesmo grupo e horário. Este questionamento se fez pelo fato de E. ser um tanto submissa ao irmão e de delegar a ele um papel de autoridade e proteção. No segundo semestre no entanto, E. chegou a comparecer sozinha ao atendimento algumas vezes, evidenciando dessa forma uma crescente independência com relação ao irmão. Este processo de independência e diferenciação com relação ao grupo pôde também ser constatado sobre outros aspectos.

No início do ano E. parecia não sustentar no grupo um lugar próprio. Seu irmão era quem respondia e a defendia perante as outras crianças. Com o tempo, E. passou a reivindicar mais autonomia no grupo.

E. é uma criança que manifesta comportamentos de carência afetiva, necessita e reivindica atenções particulares. Durante as reuniões de atendimento, dependendo da tarefa desenvolvida, não se vincula ao que está acontecendo ao seu redor, buscando executar enquanto isso, atividades alternativas. Às vezes, quando é cobrada sua atenção responde de forma aleatória, dispersa-se com muita facilidade, e quando acontece algo no grupo que não a agrada, logo se fecha.

Acreditamos que esta forma de E. se portar dentro do grupo é também ajudada pelo fato de ser a única menina. Ao contrário, na escola ela mantém uma postura diferente, enturmada em um grupo de meninas de sua sala E. não reivindica atenções especiais. Segundo a professora faz as atividades sem questionar muito. É sociável e solicitada pelas outras crianças, embora esta sociabilidade tenha se alterado com a proximidade do final do ano.

Levantamos no início do ano a hipótese de que E. necessitava de atendimento fonodiológico em função das trocas de letra que efetuava enquanto falava (Como xia, ao invés de Tia). Outra hipótese que nos

ocorreu a esse respeito, é de que essas trocas se assemelhavam muito a uma fala infantil que antecede a sua faixa etária. Dessa forma, pensamos que tal comportamento poderia estar ligado a um desejo de angariar mais atenções. Com a evidência dos fatos no decorrer deste segundo semestre, a segunda hipótese firmou-se para nós como a mais provável. De uma família de 14 irmãos, E. é a décima terceira e possui uma irmã mais nova, portadora de necessidades especiais, sobre a qual lhe foram delegadas algumas responsabilidades. Suas trocas lingüísticas, que fazem lembrar uma fala infantil, podem ser uma forma de manter o lugar que teve por pouco tempo.

Sua professora nos relatou que na semana da criança desenvolveu uma brincadeira onde os alunos deveriam dizer pontos positivos e negativos a respeito de ser criança. E. levantou que só é bom ser criança, porque quando se é pequena recebe-se mais carinho, o que não acontece quando se está crescendo. Outro fato que nos chamou atenção, durante uma atividade no grupo onde as crianças contavam historinhas através de fantoches, E. pegou duas bonecas dizendo que uma tinha 8 anos (sua idade atual) e outra dois, que se chamava E., que possuía 2 anos. No decorrer de sua apresentação, suas personagens emitiam perguntas ao grupo tais como: "sou bonita? Vocês gostam de mim?". Toda ação acontecia ou era sofrida pelas duas ao mesmo tempo. Compreendemos esta representação como uma simbolização de seu conflito interno: crescer ou não crescer. De um tempo para cá constatamos no entanto um esforço de E. para corrigir seus erros enquanto fala. Soubemos também de seu interesse por um colega da escola, o que estaria reforçando seu desejo de crescer, de parecer mais mocinha.

No que tange seu desenvolvimento na área da linguagem escrita, E. já relaciona os sons com a grafia, escreve palavras simples e quando está motivada já lê apesar da lentidão e de alguns erros.

Consideramos importante evidenciar seus progressos, embora acreditemos ser necessário que E. permaneça no projeto durante o próximo ano, para podermos trabalhar aspectos específicos de suas dificuldades, uma vez que já se encontra num processo positivo em direção à aprendizagem dos conteúdos da 1ª série.

****

J. C., atualmente com 8 anos, está no grupo desde maio de 1995 e repetiu pela primeira vez a 1ª série. Foi encaminhado ao grupo pelo seu comportamento hiperativo, e por estar distante das exigências da 1ª série no que se refere à leitura e escrita. Seu comportamento agitado pode ser um fator desencadeador de suas dificuldades, em função de ser um dos obstáculos para manter-se atento e vinculado a uma tarefa durante todo o tempo. Às vezes dispersava-se do grupo, mas notamos que isto acontecia porque às vezes ele realizava as atividades mais rapidamente do que as outras crianças. Entretanto, mesmo nestes momentos, sabia o que se passava no grupo.

Observamos um crescente interesse de J. C. pela leitura, buscando sempre os livros infantis e até mesmo o dicionário. Gostava também de contar histórias e as desenvolvia segundo uma ordem lógica e coerente. Costumava responder em primeira mão as perguntas direcionadas às outras crianças, evidenciando sua rapidez de raciocínio.

Em geral, apresentou bom desempenho principalmente neste fim de ano, tanto com relação à escrita quanto à leitura, embora às vezes ainda troque algumas letras (*t* e *d*, *p* e *b*). Sua continuidade no grupo depende em parte de sua aprovação na escola.

****

T.S., 8 anos, repetiu pela primeira vez a 1ª série, e participou de alguns encontros neste segundo semestre, embora não tenha permanecido até dezembro. Chegou ao grupo por uma queixa da mãe de que ele tinha dificuldades com a escrita. Observamos no entanto que o principal motivo do encaminhamento refere-se a uma dificuldade afetiva em função de problemas familiares circunstanciais.

Entendemos que seu distanciamento pode ter acontecido em função dele

ter percebido que não necessitava deste apoio. As atividades eram sempre fáceis para ele, que não tinha problemas em realizá-las, mas também não mostrava muito entusiasmo. Esta observação foi confirmada pela professora quando relatou que T.S. estava acompanhando bem a turma. Além disto, seus problemas familiares estavam próximos de serem resolvidos.

****

L. C., 9 anos, participa do projeto desde 1995 tendo repetido a 1ª série duas vezes. Foi encaminhado por apresentar dificuldades na leitura e escrita e por ser muito tímido devido à sua baixa auto-estima. No primeiro semestre, L.C. foi encaminhado para uma avaliação psicológica. Entretanto, confundiu este trabalho com o do grupo de atendimento, tendo se ausentado deste até o início do segundo semestre. L. C. nunca foi muito freqüente no grupo.

Nesta volta, ele apresentava comportamentos que oscilavam entre os de "vítima" e os de "agressor". Especialmente no início, L. C. era sempre objeto de chacota das outras crianças por ser o mais suscetível. Assim, assumia o papel de vítima, isolando-se e esperando proteção das estagiárias. Abandonava as atividades quando percebia que não seria capaz de cumpri-las adequadamente.

Com o tempo, principalmente por ter progredido muito na escola, passou a ser agressivo, com relação aos colegas, mas principalmente com relação às estagiárias e ao material da sala de atendimento. No limite, incitamos o grupo a posicionar-se com relação ao que estava acontecendo. Foi decidido então que L. C. teria uma chance de continuar conosco se melhorasse seu comportamento, do contrário não poderia comparecer aos encontros seguintes. Foram as próprias crianças a lhe transmitir a decisão

do grupo, o que ajudou L. C a mudar de atitude.

L. C. alcançou um nível bom de desenvolvimento na leitura e escrita, estando muito próximo do que Ferreiro descreveu como "nível alfabético" e tendo sido aprovado para a 2ª série. Concluímos que L. C. não necessitará permanecer no grupo durante o ano de 1997.

****

C., 9 anos, estava cursando a 2ª série com muita dificuldade e por isso foi encaminhada ao projeto. Sua família resistiu em reconhecer a necessidade deste apoio, o que prejudicou a freqüência da criança no grupo, levando-a posteriormente ao abandono deste trabalho.

****

L., L.E. e M.V. não retornaram ao atendimento no segundo semestre.

2.2 - Atividades realizadas

No decorrer dos encontros com o grupo, ficou estabelecido que além das tarefas planejadas pelas estagiárias, haveriam os dias em que as crianças teriam a oportunidade de escolher a brincadeira ou atividade a ser desenvolvida, mas em ambos os casos procuramos relacionar e aproveitar o conteúdo emergente e o interesse das crianças para trabalhar os aspectos necessários para a superação de suas dificuldades. Assim, as atividades que descrevemos abaixo, tinham um objetivo explícito quando planejadas, mas no seu decorrer outros conteúdos emergiam, sendo também trabalhados.

Teoricamente podemos dividir as atividades em dois grupos: aquelas que enfatizam a leitura e a escrita, e aquelas que enfatizam conteúdos matemáticos. Dentre as atividades do primeiro grupo, podemos citar o computador - onde foram manipulados o editor de texto, o jogo de

forca, quebra-cabeça e de memória e editores de desenho -; o teatro com fantoches; os livros de história lidos pelas estagiárias ou pelas crianças, cujas histórias eram recontadas oralmente, pela escrita ou através de desenhos; o jogo dos opostos, montar palavras de acordo com figuras apresentadas, bingo de letras, tabuleiro de histórias, e a mímica de animais. No segundo grupo, podemos enquadrar o jogo de varetas, o material dourado, o bingo, fecha-caixa, lego, supermercado, mankala, rami, além de desenhos, pinturas livres, entre outros.

Subjacente aos conteúdos citados anteriormente, vários aspectos foram trabalhados de acordo com a dificuldades e as necessidades das crianças, tais como: constância de percepção, discriminação visual e auditiva, lateralidade, seriação, análise-síntese, coordenação motora fina, grossa e coordenação viso-motora.

A questão afetiva, tanto no âmbito individual como grupal, também foi objeto de observação e intervenção.

Considerações gerais

Em vista do desenvolvimento deste trabalho ao longo do ano de 1996, pudemos chegar a algumas conclusões tanto no que se refere ao atendimento às crianças no grupo, quanto da interação das estagiárias com a instituição escolar, com os pais e com o núcleo de atendimento como um todo, através das reuniões de supervisão e grupos de estudo.

No que se refere ao atendimento às crianças, percebemos que ao longo do ano encontramos períodos em que o número de membros no grupo se torna flutuante, principalmente no início dos semestres. No decorrer dos mesmos, as presenças se tornam mais constantes e os abandonos tendem a cessar. Percebemos que estes abandonos ocasionais devem-se em geral ao desinteresse ou impossibilidade das famílias em manter suas crianças em atendimento, ou raramente, por chegarmos à conclusão de que a criança não necessita deste tipo de apoio.

Reafirmamos a validade e a necessidade de se dar continuidade a este projeto em função dos ganhos obtidos pelas crianças que permaneceram freqüentes no decorrer do ano, tanto no nível de desenvolvimento individual, quanto no aspecto social - evidenciando seus progresso com relação à socialização, respeito às regras, interação, vínculo positivo com relação às atividades e desenvolvimento afetivo em situação de grupo.

Embora o contato individual com os familiares das crianças tenha sido reduzido, os encontros com o grupo de pais vêm se mostrando essenciais para um melhor desenvolvimento do trabalho, que requer a interação de todos os envolvidos na educação da criança.

Buscamos ao longo do ano manter contato com as professoras das crianças em atendimento. O mesmo foi fundamental para acompanharmos as divergências e os momentos do processo de aprendizagem da criança nos dois ambientes. O conhecimento de sua situação em sala de aula tornou-se, em alguns momentos, fundamental para que compreendêssemos algumas atitudes, progressos e retrocessos das crianças.

Ao todo, quatro estagiárias passaram por este grupo no ano de 1996. A primeira modificação sofrida pela dupla ocorreu no segundo encontro do primeiro semestre, e uma segunda alteração foi feita no início do segundo semestre, permanecendo essa nova dupla até o final do ano.

Com relação a essas mudanças ocorridas em termos da dupla e dos membros do grupo, pudemos perceber que a cada alteração o grupo sofria uma desestruturação inicial com um posterior rearranjo em termos de papéis e padrões de relação. Percebemos ainda que, nestes momentos, as crianças tiveram oportunidade de reavaliar seu lugar no grupo ou acelerar seu processo de aprendizagem.

Ressaltamos dessa forma, que o grau de freqüência das crianças nas reuniões do grupo é um fator de fundamental importância a influenciar o seu desenvolvimento individual e do grupo. Por isso atentamos para o fato de que é necessário também haver uma certa constância na presença das crianças no grupo. Daí a necessidade de se trabalhar no sentido de obter dos pais um maior comprometimento em relação a disponibilidade de manter

a criança freqüente no grupo e de criar meios para que este compromisso seja estabelecido próximo ao início do atendimento à criança .

No que se refere às reuniões com a equipe do projeto, concluímos que este foi sempre um lugar de crescimento, onde pudemos compartilhar os erros e as angústias e ao mesmo tempo repensar nossas ações, encontrar novas soluções para os problemas e dificuldades do atendimento. Tornou-se também um lugar onde pudemos nos dedicar ao aprofundamento teórico e assim enriquecer nossa prática e fomentar novas idéias.

Observamos que embora a presença das crianças freqüentes durante o ano no grupo não tenha significado para todas sua promoção na escola, devemos reconhecer que em todas pudemos observar um considerável progresso em relação as suas próprias limitações e dificuldades de aprendizagem.

Guerrilhas contra os fantasmas da mundialização: Os Inconscientes Protestam!!!!

Marcelo Afonso Ribeiro
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Nota introdutória

Este ensaio foi realizado como trabalho final de uma disciplina da graduação no ano de 1992 e conta com vários problemas formais, estéticos e estruturais, por ter não sido pensado como um artigo, mas mostra o início de algumas reflexões teórico-práticas acerca do fenômeno da globalização, tão naturalizado na contemporaneidade, e suas relações com posições distintas sobre a subjetividade, inclusive com exemplos e preocupações datadas sócio-historicamente, que retrataram um momento histórico do mundo e um momento intelectual do autor. Contou com o apoio intelectual e reflexivo de Luís Antonio Gomes Lima.

Prefácio

Em cima do tema da mundialização, arduamente discutido em aula, tentei construir um texto pensando como um conhecimento científico pode intervir no social; pegando como linhas mestras: a Psicanálise, representada por Freud e Lacan; a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, por Adorno, Horkheimer e Marcuse, e as cartografias do desejo, por Guattari e Deleuze, que são constructos teóricos contemporâneos respeitados e configurados enquanto tal; utilizei o conceito de "subjetividade" para nortear o trabalho.

Foi feita uma reflexão sobre o eixo pensamento / ação (política) / filosofia, em cima de uma prática, dentre tantas possíveis, que é a da saúde mental, meu campo de atuação na época, sem perder de vista tudo que foi exposto em aula, de extrema utilidade e indispensável para pensar, como o panorama mundial afeta o Brasil, São Paulo, as políticas de saúde mental e o trabalho na enfermaria psiquiátrica onde atuo, que é o meu microcosmos. É o macro chegando no micro.

O texto segue um caminho teórico com periódicas indagações sobre a prática que, a meu ver, deve ser contextualizada diante de um panorama mais amplo e deve conter sempre uma reflexão sobre a ação política envolvida.

Subjetividade: a história de uma invenção

A partir do século XVII declinou o modo de pensar aristotélico, a física de Newton nos transportava "do mundo fechado ao universo infinito" e Descartes se propunha a investigar os domínios da subjetividade - referencial central para a verdade e o conhecimento .

"A verdade habita a consciência" - proclamavam racionalistas e empiristas.

Platão é o grande inspirador e guia dessa jornada, ou pela via da razão, ou pela da experiência, da constituição da ciência: verdadeiro conhecimento e conhecimento da verdade. O mundo das idéias foi substituído pela subjetividade com o intuito de reduzir a horizontalidade dos acontecimentos à verticalidade do conhecimento, como nos preconiza Deleuze, pensador francês contemporâneo, apontando três diferentes imagens do filósofo: as duas primeiras ligadas ao eixo da verticalidade e a terceira ao da horizontalidade.

A primeira corresponde ao platonismo e aspira atingir a altura das idéias do inteligível. A segunda, valorizando a substância, a profundidade, é representada pelos pré-socráticos. E a terceira, priorizando o acontecimento, a superfície, vem guiada pelos estóicos e sofistas.

Platão via o domínio da representação, do discurso universal; discurso esse "neutro", refletindo desejo nenhum, mas sendo a realização da razão - revelação do ser em sua totalidade, numa "dialética ascendente" da particularidade sensível à universalidade das essências, essas últimas distintas das aparências. Daí vem sua definição de ciência como revelação e expressão do ser pelo discurso.

Já os estóicos tinham uma linha de pensamento oposta, onde o real só poderia ser individual, sumindo com a diferença entre realidade e aparência, mas que foi ultrapassada pelo platonismo, que prevaleceu na filosofia ocidental, com toda sua trajetória de repressão ao perdedor.

Escolhido um vencedor nesse embate, e com um germe da subjetividade brotando, eis que Descartes no século XVII, formula pela primeira vez uma questão sobre a mesma, nos dizendo o que é o pensamento, mas não quem é o Eu, expressada pela sua máxima:

"Penso, logo sou".

O cartesianismo supunha uma universalidade do espírito como fundador do cogito, onde o logos individual é pura manifestação do logos universal.

Em pleno platonismo, Descartes nos prega que a razão é a grande mediadora entre as várias subjetividades, mas não deixando passar a idéia de que o "penso" é ameaçado pelo "eu", pois a subjetividade permanece ligada a um sujeito individual.

Hegel, perpetuando o platonismo, nos diz que o desejo é responsável pela gênese humana, e que o indivíduo só se constitui enquanto tal, sendo desejo de outro desejo, via uma "certeza subjetiva". (Lacan vai beber dessa fonte mais tarde). A passagem dessa certeza subjetiva à verdade objetiva é feita pelo código, pelo simbólico, que Hegel não explica de onde surgiu. A antropogênese pressupõe o simbólico. A idéia platônica persiste.

Hume, representando o movimento empirista, tenta romper com o ideal platônico, ao afirmar que as "relações são exteriores aos termos" e que

não há sujeito, sendo este mero efeito das articulações as quais as idéias são submetidas, mas peca ao não estabelecer um novo princípio e sim colocar-se a distância de qualquer um.

A fenomenologia, através de seu pai Husserl, continua reverenciando Platão ao identificar a subjetividade com a consciência, e esta sendo o lugar da verdade, mesmo com seu processo de não reduzir explicando, mas descrever extraindo. A intencionalidade continua na consciência.

A identificação da subjetividade com a consciência nos denota ser questão inabalável da filosofia moderna e herdeira de todos os novos filhos da ciência, como nos diz Althusser:

> "O pré-natal é institucional. Quando nasce uma nova ciência, esta já é círculo de família preparado para o espanto, o júbilo e o batismo" (GARCIA-ROZA, 1988, p. 20).

Onde situar a psicanálise?

Epistemologicamente, ela não se encontra em continuidade com saber algum, mas arqueologicamente está ligada à todo um conjunto de saberes sobre o homem, que se formou a partir do século XIX, e gerou a quarta grande ferida narcísica do saber ocidental.

A primeira veio com Copérnico, ao enunciar que o homem não estava no centro do universo; a segunda com Darwin, ao dizer que o homem não era o centro do reino animal; a terceira com Marx, pois o homem deixou de ser o centro da história (que aliás não possui centro); e, finalmente, com Freud, o homem deixou de ser o centro de si mesmo, ao produzir o conceito de inconsciente, que resultou uma clivagem da subjetividade, agora dividida em dois grandes sistemas em eterna luta, onde a razão é mero efeito de superfície, a saber: consciente e inconsciente, que não são a ordem e o caos, mas sim duas ordens distintas (GARCIA-ROZA, 1988).

A psicanálise surge contemporaneamente ao surgimento do homem, graças ao capitalismo e sua exigência de controle de corpos e desejos (Tema que será trabalhado ao longo do texto e desembocará em duas saídas, uma

representada pela psicanálise e sua estruturação via complexo de Édipo e castração, e a outra pelas cartografias do desejo de Guattari e Deleuze). Representa uma mudança significativa no saber moderno, ao tomar o homem enquanto ser singular, valorizando o discurso individual, e ao promover o descentramento do sujeito, que ocupava o lugar privilegiado da verdade e do conhecimento. A psicanálise coloca a questão da verdade do sujeito e não do sujeito da verdade.

Há uma fenda entre o dizer e o ser, que levou Lacan, reestruturador da teoria freudiana, a inverter a máxima cartesiana:

"Penso onde não sou, portanto sou onde não me penso".

O cogito deixa de ser o lugar da verdade do sujeito, para ser o lugar do seu desconhecimento, e a psicanálise se propõe a desvendar a lógica do inconsciente e o desejo que a anima . É somente a partir do lugar do Outro, dessa ordem simbólica inconsciente, que se pode falar em sujeito e em subjetividade, segundo Freud.

A subjetividade só ganha realidade psicanalítica retroativamente, isto é, a partir da entrada no simbólico. Do ponto de vista do desenvolvimento individual, o imaginário e o simbólico são seqüenciais e em termos lógicos o simbólico vem primeiro. É referido ao simbólico que o imaginário possui uma inteligibilidade psicanalítica. O caminho da psicanálise é o caminho do retorno, instaurada no sujeito pelo recalque originário, significativo apenas em função de uma retroatividade causal.

> "De novo sobre o que?" (LACAN, 1988, p. 7).

Sobre algo que é muito geral e muito particular simultaneamente. Geral, pois a experiência analítica é significativa de um momento em que vivemos, sem um entendimento do que é coletivo, onde estamos imersos; e particular, pois temos de responder na experiência a articulação da

demanda, a qual conferimos significação exata sem mínima distorção do sentido, totalmente inconsciente da demanda.

A verdade é sempre meio dita ou os meios ditos da verdade só adquirem sentido no dizer e, se um dizer não cai no esquecimento, esquece-se sempre "que se diga", que o inconsciente está aí enquanto sujeito e que é o particular que coloca o universal como possível.

A experiência moral coloca o homem frente a frente com uma relação com sua própria ação, que busca uma direção, uma tendência, não apenas obedecendo a uma lei articulada, não apenas vinculada a um sentimento ético de obrigação, mas fazendo surgir um sentimento de culpa, desagradável, mas necessário, que certamente tenta ser encoberto, mas que a dimensão ética da psicanálise tenta descobrir, e que Freud apontava no seu texto de 1913 "Totem e Tabu", no mito onde se assassinava o pai e se instaurava a origem da cultura, fincada sobre o mais profundo de si mesmo, inacessível, mas estruturante de suas relações com o mundo externo, numa temível dialética, a dialética do gozo e do desejo.

Freud descobre que é a perda do objeto que está na origem do estatuto do inconsciente, que representa uma verdadeira revolução no pensar humano, pois é a descoberta que não temos livre acesso ao conhecimento de nós mesmos, uma lacuna existe, preenchida, mas desconhecida. E este desconhecimento não é relacionado a um não-conhecimento, mas a um conhecimento que o sujeito não tem acesso, não consegue trazer ao consciente. O sujeito não sendo causa de si, dessa causa que o divide, dependendo desse objeto perdido, vive em função da falta, que é essencial ao homem e se chama desejo.

A causa do desejo, este objeto pequeno "a", segundo Lacan , estava ali no princípio do ato; sem ato não poderia haver princípio. No princípio era o ato, transmitido às gerações e que é da ordem do recalque originário instalando assim a castração, determinante da estruturação do sujeito. Ato esse que não pode ser imitado, é a experiência que cada um retira de sua própria experiência. No limite uma descoberta; daí as conseqüências que são derivadas.

Da transformação da energia do desejo, surge então a repressão, onde a falta está submetida a algo superior a qual a dimensão da civilização deve sua elaboração. É a origem do superego, que barra desejos e pulsões advindos do inconsciente, por serem fonte de prazer, mas, ao mesmo tempo, atentarem contra a moral civilizada que, baseada no ritual totêmico, fortalece esse superego e contém as pulsões básicas, Eros e Tanatos, reorientando as mesmas para um Princípio da Realidade contra um Princípio de Prazer, gerando um controle e dominação, via inconsciente. É nesse momento que há um excesso da repressão, que promove um desperdício de energia sem proveito e pode interditar o "pensar" . É o "Mal-Estar da Civilização".

Nesse ponto é que o inconsciente aparece como fonte de inculcação ideológica, que tentarei explicitar melhor a seguir, me utilizando para isso da Teoria Crítica - esse corpo assistemático de idéias sobre o homem e a sociedade agrupado em torno da Escola de Frankfurt, e cujos porta-vozes principais são Adorno, Horkheimer, Marcuse e Habermas.

Antes, porém, desta nova empreitada teórica, faz-se necessário e indispensável fechar o tema da relação "Psicanálise e subjetividade".

Psicanálise e subjetividade

Pensar a subjetividade do ponto de vista psicanalítico pressupõe um esclarecimento de certos limites teóricos, onde ela tem seu sentido próprio. Sem esses limites não há qualquer possibilidade de entendimento.

Esse limite é dado pelo Édipo, um conceito estrutural e não um acontecimento individual, que é o estruturador fundamental do fato analítico, e aonde a questão da subjetividade tem sua reverência, impedindo, por conseguinte, qualquer continuidade ou tratamento semelhante dado pela psicologia ou pela filosofia para ela.

Só há psicanálise a partir da clivagem da subjetividade em consciente e inconsciente, seus dois grandes sistemas; e só há subjetividade na realidade psicanalítica retroativamente, ou seja, a partir da entrada da criança

no simbólico. O imaginário só adquire seu sentido referido ao simbólico. Lacan ainda refere que existe um "eu" imaginário e um "sujeito" simbólico.

O simbólico nos chega via a palavra e a linguagem. A prática psicanalítica intervém sobre o sintoma pela palavra. O sintoma está no lugar da palavra por uma falha na simbolização, gerando uma descontinuidade na história do sujeito. Cabe ao analista preencher um vazio interpretando a presença de uma ausência, ou seja, o sintoma, como presença, aponta a ausência da palavra; re-significando retroativamente suas experiências. Não basta a simples retirada do sintoma, sem colocar nada no lugar, pois senão você combate a ausência da palavra com a ausência do sintoma, que irá se deslocar e surgir num momento posterior. Seria como curar uma depressão sugerindo que o depressivo se mate. É tentar gerar uma vida promovendo uma morte.

A concepção da subjetividade como clivada é fundamental para a psicanálise, mas o que Freud fez não foi dividi-la simplesmente em duas partes, numa espécie de teoria da dupla personalidade, o que se configuraria numa continuidade do cartesianismo, mas sim postular uma ordem simbólica inconsciente, onde o reconhecimento de um pelo outro, não é o reconhecimento de dois desejos, mas apenas de um deles, que vai ocupar esse lugar de Outro, se afirmando como sujeito e alienando o desejo do primeiro. Essa relação dual imaginária justamente encontra saída no registro do simbólico onde, via linguagem, o desejo vai entrar numa relação de reconhecimento recíproco.

A coexistência de subjetividades autônomas seria impossível.

Cada subjetividade é uma mônada e, portanto, incomunicável. O que permite esse canal de ligação é o inconsciente, articulador das subjetividades individuais. Se, para o cartesianismo, incluindo a psicologia, o inconsciente é aquilo que impede a comunicação e a intersubjetividade, para a psicanálise ele é precondição necessária.

> "'Sujeito', 'subjetividade', 'intersubjetividade' são termos que, no interior da teoria psicanalítica, perdem a significação que possuíam antes de Freud, para receberem uma nova que os torna irredutíveis a qualquer espaço teórico que

> não seja o psicanalítico. Assim como a intersubjetividade psicanalítica não tem seu fundamento no sujeito do enunciado, o próprio sujeito não se esgota em ser sujeito do enunciado. Se a subjetividade cartesiana (psicológica) é uma subjetividade unificada, identificada com a consciência e pertencente a um sujeito psicofísico, a subjetividade psicanalítica é fundamental e essencialmente uma subjetividade clivada, sujeita a duas sintaxes distintas, e marcada por uma excentricidade essencial. O inconsciente não é um acidente incômodo dessa subjetividade, mas o que a constitui fundamentalmente. Com ela, não estamos apenas longe da psicologia, mas em outro espaço de questões. Isso nada implica o reconhecimento de uma superioridade, mas a constatação de uma diferença (GARCIA-ROZA, 1988, p. 229).

Inconsciente e ideologia

Primeiramente, vale salientar que a Escola de Frankfurt, anteriormente citada, não poderia fazer sua crítica da ideologia e da cultura sem a psicanálise, mas que esta inclui, obrigatoriamente, a crítica da psicanálise. Apesar da violência metodológica, ela se faz necessária para assegurar a clareza da exposição e a força da dialética, marcada pela circularidade pela qual a crítica se faz através da crítica do instrumento que permite essa crítica.

Retomando um pouco a história, nós vemos nos primórdios do século XX onde os frankfurteanos se colocavam uma pergunta:

> "Como é possível que a classe operária pense e aja contra seus próprios interesses?" (ROUANET, 1989, p. 70).

Reformulada na seguinte maneira:

> "Como é possível que a maioria da população, nos países industrializados do Leste e Oeste, pense e aja num sentido favorável ao sistema que a oprime?" (ROUANET, 1989, p. 70).

A primeira pergunta remonta a um período onde a assimilação da classe operária ao sistema capitalista era incompleta, se via o proletariado como força-motriz da Revolução, correspondente à Grande Depressão dos EUA.

E na segunda essa assimilação já era vista como irreversível e a esperança revolucionária depositada em outros agentes históricos. Era a época da abundância pós-guerra.

Essa diferença histórica gerou uma verdadeira mutação teórica, pois, se num primeiro momento, a opressão era explícita, em seguida, ela se torna invisível e tem a complacência dos oprimidos que dizem sim a essa opressão que sofre dessa forma uma alteração qualitativa em seu conceito.

> "A psicanálise é convocada para explicar a ação irracional da classe operária, isto é, a circunstância de que suas opções políticas contradiziam diretamente seus interesses de classe" (ROUANET, 1989, p. 71).

Existe um ponto comum entre o inconsciente e a ideologia, ambos têm lacunas em sua essência. No caso do inconsciente, ele esconde o conteúdo latente das pulsões, embora esse conteúdo possa se tornar manifesto através de mecanismos mentais, como os sonhos e os sintomas, demonstrando uma saída contra o superego repressor e perseguidor.

Já a ideologia apresenta um discurso parcial da realidade, onde a parte é tomada como o todo e passa a ser a verdade maior e única, escondendo elementos da natureza global, transformando-a em uma natureza lacunar e promovendo um ocultamento da visão global do todo.

Reich, autor das contribuições mais originais ao debate em torno de Marx e Freud, diz que:

> "... a psicanálise, graças ao seu método, pôde desvendar as raízes pulsionais da atividade social do indivíduo, e graças à sua teoria dialética das pulsões, pôde esclarecer o efeito psíquico das relações de produção nos indivíduos, isto é, a formação das ideologias nas cabeças dos homens" (ROUANET, 1989, p. 37).

Ele ainda distingue a função objetiva e subjetiva da ideologia. A primeira diz respeito a uma metamorfose dos interesses das classes dominantes em sistemas de idéias, cujo objetivo é mascarar esses interesses e efetivar sua realização. E a segunda função fala de uma alteração no aparelho psíquico dos indivíduos a fim de torná-los mais receptivos aos interesses da ideologia dominante.

Marcuse comenta sobre isso, quando fala que o sistema interioriza nas consciências, não a aceitação da frustração de seus desejos, mas as próprias necessidades dos indivíduos, como valores em si mesmos. O sistema é visto como a objetivação da razão e fonte de gratificação. Deixa de existir qualquer tensão entre o desejo e sua realização, persistindo a introjeção clássica, que levava o indivíduo a desejar aquilo que o oprime, ou seja, o pai castrador, com a mesma forma, mas com um conteúdo diferente: o pai opressor é agora o sistema opressor.

Ocorre então a morte no desejo das pessoas, tornando-as cúmplices da ideologia e no seu lugar surge a necessidade cega, que aceita os mais diversos objetos que lhe são oferecidos, mas não os critica, pois o ego está enfraquecido. O resultado de tudo isso não é o ajustamento, mas sim a mímesis, ou seja, uma identificação imediata do indivíduo com sua sociedade, e através dela com o indivíduo como um todo. É a acomodação que mata os indivíduos, lhe cerceando seus próprios desejos.

Isso gera a passividade e o conformismo com a escolha de símbolos e imagens sem crítica do seu conteúdo, mas sim satisfação das necessidades cegas. As propostas de transformação são temidas e as idéias que apoiam o sistema vigente são perpetuadas. Essa é a necessidade que a ideologia tem de uma abolição do ego para que se possa haver a posse da consciência do conjunto/indivíduo (Tivemos há pouco tempo no Brasil a eleição de um símbolo político na figura do Sr. Fernando Collor, que vinha com uma promessa de ser o "salvador da pátria", numa típica satisfação imediata de uma necessidade cega e como nos comprovou a história representava o sistema vigente e, com todo seu ideário, deu o primeiro passo para o Brasil ser sugado pela mundialização, que é um dos temas que serão mais para

frente abordados, ao escancarar as portas do nosso país para a entrada do capital estrangeiro; país que, até então, resistia bravamente a tal invasão).

O superego, ao censurar o inconsciente e implantar a consciência, conseguia, ao mesmo tempo, censurar o censor, pois o ato proibitivo era registrado pela consciência, não só no indivíduo, mas também na sociedade.

Com a despersonalização do agente repressor, que deixa de ser pessoal e passa a ser impessoal, enquanto um sistema, a dominação ideológica passa a ser racional e abstrata, podendo, portanto, ser alvo da agressividade do ego, responsável pela coação social sob a forma de violência interiorizada contra o ego e contra o id; e, novamente, o desejo some, tendo lugar uma necessidade cega.

A tecnologia, que poderia ser pensada como uma fonte de libertação, impede o acesso livre às suas produções e atende à interesses que não implicam necessariamente em um progresso, mas sim a um aperfeiçoamento de produtos como fonte de opressão. É a ideologia dando um ar de racional ao sistema e ocultando sua irracionalidade, o que mostra mais uma vez que, tanto a dimensão social, como a da interioridade psíquica, se incluindo o inconsciente, foram suprimidos por uma ordem que não admite qualquer divisão entre uma realidade exterior e outra interior.

Segundo Marcuse:

> "... a produção de massa e a distribuição de massa reclamam o indivíduo inteiro (...) os processos múltiplos de introjeção parecem ter se ossificado em reações quase mecânicas (...) esse espaço privado foi invadido pela realidade tecnológica" (ROUANET, 1989, p. 38).

É a tecnologia como agente ideológico e dominador.

A ideologia, então, enquanto instrumento de dominação é que tem todo o seu poder e toda sua força na medida em que aqueles que são explorados participam dos benefícios do sistema e dizem sim a uma opressão invisível que não gera privação e sim superabundância de bens. Nesse sentido, a realidade deixa de ser intolerável e sua tensão com a ideologia é absorvida.

Adorno nos diz que, dentro desse movimento, a ideologia não tem mais a função de dissimular a realidade, nem criar uma promessa utópica de uma ordem futura que anule o sofrimento e, em tese extrema, defende que a ideologia se funde com o real, e como tal desaparece. A própria realidade vai se incumbir da mistificação e

> "... a mentira assume a última de suas máscaras, que é a da verdade" (ROUANET, 1989, p. 71).

Nesse sentido, a tarefa de desmitificação torna-se impensável e impossível. Adorno elogia o exagero, pois quando você exagera, a verdade aparece.

Dissipadas as névoas da ideologia e afastadas as dificuldades afetivo-libidinais, o ego já poderia explorar racionalmente a realidade. Síntese concluída e contradição silenciada; a paz volta a reinar.

A resposta de Adorno e Horkheimer é que a síntese unidimensional é uma caricatura e não uma reconciliação autêntica, pois numa realidade que se confunde com a utopia e o real só pode ser visto como racional ao preço de reduzir o real ao mero existente e o racional ao razoável, o que existe é uma falsa consciência, que é

> "... a incapacidade de distinguir a realidade, devido à cegueira socialmente necessária induzida pela ideologia" (ROUANET, 1989, p. 73).

Se no passado se aceitava uma realidade repressiva e o sofrimento e a alienação eram legitimados; no presente se aceita uma realidade não-repressiva aparentemente, mas estruturalmente repressora, onde a alienação é suprimida e a própria noção de sofrimento é obliterada.

Adorno e Horkheimer dizem que

> "... a natureza não conhece o verdadeiro prazer, mas apenas a satisfação de carências. Todo prazer é social - tanto nos impulsos não-sublimados, como nos sublimados. O prazer tem sua origem na alienação" (ROUANET, 1989, p. 239).

Remetendo-nos novamente à psicanálise, vemos a alienação como única possibilidade ao sujeito de desenvolvimento mental, pois ele tem que passar de um estado insuficiente, onde a imaturidade mostra uma forma ortopédica da totalidade de seu corpo se mostrando fragmentada, para um estado de antecipação de integração que corresponde a sua realidade corporal. Isso se dá pela captação de uma imagem, que é virtual, mediada pelo Outro, que na metáfora é um espelho-outro.

Nessa linha, há um eu (ainda real, por isso não simbolizado), captado por uma imagem (imaginário) a partir de uma matriz simbólica (simbólico), representado pelo espelho.

Para se dissipar a falsa consciência, faz-se necessário redescobrir a realidade e não confrontá-la com a ideologia, não confrontar o ego com o real, mas sim com o virtual que esse real recalca e dissimula.

Mais uma vez a psicanálise é chamada para o auxílio diante da recusa da síntese unidimensional. Mas o que ela pode fazer? Pode tentar desvendar o irreal, que na cultura se apresenta com a máscara da realidade, e explicitar uma ordem que se apresenta como a encarnação da razão e única forma possível de conduta para tudo e todos.

Nessa tarefa, a psicanálise completaria a crítica marxista da cultura, mas qualquer hipótese de síntese deve ser descartada, pois geraria uma disciplina totalizante, repressiva e totalitária, um encontro entre palavras e coisas, que deve ser evitado. É preferível, na concepção de Adorno e Horkheimer, tentar salvar verdades relativas do que promover falsos absolutos. É a doutrina da não-identidade.

Popper, pensador das teorias do conhecimento e das metodologias ditas cientificas, já nos dizia em sua máxima, que "a única verdade científica é aquela que pode ser refutada" pelo caminho da intersubjetividade, ou seja, todo conhecimento deve ser posto à prova da discussão, senão não é válido (Épor isso que a utilização de um CID - Código Internacional de Doenças deve ser bem pensada, pois se facilita a vida prática do profissional da saúde, promove uma uniformização das doenças e, por conseguinte, dos indivíduos, que passam a ser considerados como entidades semelhantes e

são mais fáceis de controlar; processo, esse, que atinge a subjetividade de todos e tenta a universalização do desejo, tema que retomaremos adiante).

O pensamento está privado de uma linguagem científica e, igualmente, de uma linguagem de oposição, pois não há mais a possibilidade de uma expressão que não tenda a concordar com o discurso hegemônico, pois o mesmo está fundido à realidade. Há uma grande contradição entre a lógica do sujeito e o caos da sociedade.

> "É impossível pensar o reino da liberdade quando se está imerso no reino da necessidade" (ROUANET, 1989, p. 75).

O indivíduo desaparece diante do aparelho a que serve, mas, ao mesmo tempo, se sente provido por ele; tenta dominar a natureza e acaba se naturalizando - essa é a dialética do esclarecimento, que deve ser solto do entrelaçamento que o prende a uma dominação cega, esta última, natureza não-conciliada do pensamento esclarecedor.

> "O mito já é esclarecimento e o esclarecimento acaba por reverter à mitologia" (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 15).

O esclarecimento é uma das saídas que Adorno dá contra o discurso hegemônico e a mundialização (e será melhor trabalhado mais adiante).

A naturalização dos homens não é dissociável do progresso social atingindo, hoje em dia, um estado de dominação onde o pensamento se converte em mercadoria e a linguagem em seu encarecimento, ambos presos ao processo global de produção. A ciência se fecha em si mesma, produzida por aqueles que refletem a dominação dentro de si, que censura qualquer resistência e impede a liberdade, ficando difícil pensar numa sociedade onde os indivíduos sejam livres, sendo que ela mesma é não-livre.

A crítica da ciência se torna crítica da sociedade, ideologia e realidade fundidas, gerando um movimento maníaco de suturar essa cisão que a domina sem chegar na origem da cisão desse objeto, explícito e diluído,

não-esclarecido - a barbárie. Cisão, essa, traçada entre a objetividade da realidade e a subjetividade do sujeito; faz-se necessário uma abertura que não é óbvia, como previa Freud nos primórdios de sua obra, ao propor uma reforma social, via uma pedagogia analítica, onde a dinâmica social e individual seria explicitada e transmitida em prol do progresso, que não passa pela via da conscientização (Não basta o paciente saber, por exemplo, que ele tem uma depressão e que deve tentar aumentar seu campo vivencial, senão não vai melhorar; ou, então, usar campanhas do tipo "a AIDS mata, use camisinha" . Os resultados serão os piores possíveis, pois não temos controle, como nos diz Lacan, do mais íntimo do nosso ser e, inclusive, é aí que a ideologia e o discurso dominante tentam entrar).

Mas como o inconsciente e as pulsões dentro da natureza humana encontrariam uma saída para isso?

Para Marcuse, o que distingue a realização de um desejo, segundo um Princípio de Prazer, e a realização de uma necessidade cega é a recusa que o desejo, enquanto um impulso instintual inconsciente, tem em esgotar-se numa satisfação imediata, precisando construir barreiras para atingir a plena realização. E, assim, como essa recusa instintiva foi uma fonte que propiciou a dominação, poderá também erotizar as relações não-libidinais, deixando de ser um instrumento de alienação das atividades dos indivíduos e promovendo sua livre auto-realização, onde as barreiras que impedem a plena realização trariam elementos da liberdade humana. Os homens existiriam como indivíduos criando sua vida individualmente, guiados por si mesmos e gerando eles mesmos suas angústias, conflitos e frustrações, originários das lutas individuais pela gratificação absoluta realizada pelo Princípio do Prazer. E essas lutas teriam um valor libidinal, defendendo o id e o inconsciente, tanto do ego, como do mundo externo. É nesse momento que se instaura o estado de "gratificação constante", onde não sente tensão alguma, um estado sem carências, quando o sofrimento retrocede e o Princípio do Nirvana poderá se reconciliar com o Princípio da Realidade, razão e pulsão, consciente e inconsciente se unem, formando uma só força de batalha.

Essa é a visão de uma cultura não-repressiva, desvendada através de uma tendência evolutiva marginal na mitologia e na filosofia, onde se estabelece uma nova relação entre a pulsão e a razão e onde a moral civilizada é invertida pela harmonização da liberdade pulsional e da ordem: libertas da tirania da razão repressiva, as pulsões tendem para relações livres e duradouras, isto é, geram um novo Princípio de Realidade. A luta do indivíduo contra as forças repressivas é uma luta contra a razão objetiva, contra o discurso hegemônico.

A emergência de um princípio de realidade não-repressiva envolve a libertação das pulsões e uma regressão tanto psíquica, quanto social, para além do nível alcançado de racionalidade civilizada. Essa regressão reativaria estágios anteriores da libido que tinham sido ultrapassados no desenvolvimento do ego e da realidade e dissolveria as instituições em que eles subsistem. A liberação pulsional significa uma recaída na barbárie, condição necessária para a inversão do processo de civilização, da subversão da cultura e da assunção de uma nova ordem não-repressiva, se é que podemos conceber uma ordem que não implique numa alienação, numa anulação do indivíduo; essa é a utopia de Marcuse que propõe, não uma suspensão do progresso, mas sua liberação, para que o homem possa novamente ter a chance de indagar o que é bom e o que é mau, chance essa tolhida pelo capitalismo. Se a culpa acumulada na dominação civilizada do homem pelo homem pode alguma vez ser redimida pela liberdade, então o "pecado original" deve ser cometido de novo. Como nos diria Heinrich von Kleist: "Devemos comer de novo da árvore do conhecimento, para retornarmos ao estado de inocência".

Saídas para o "mal-estar da civilização"

Baseado na Teoria Crítica, que se utiliza da psicanálise como instrumento de crítica da cultura e exploração dos mecanismos pelos quais a dominação se interioriza e se perpetua, tentarei mostrar os dois caminhos

possíveis para a libertação do homem e a conquista de uma autonomia tão almejada.

Adorno e Horkheimer sustentam a tese de que não existe possibilidade de sequer pensar um reino de liberdade quando se está mergulhado no reino da necessidade e que a melhor maneira de preservar a verdade subversiva da utopia é excluí-la do campo da reflexão, mantendo-se dessa forma a cisão entre sujeito e objeto, o que exprime, em negativo, a realidade da mutilação e aponta para uma reconciliação futura. Já para Marcuse, o advento da utopia deve ocorrer, e da sua reflexão deve amadurecer uma práxis revolucionária que efetue a junção sujeito/objeto e instaure o reino da existência pacificada.

Adorno e Horkheimer, seguindo o postulado da não-identidade, recusam a utilização da psicanálise como forma de fundar uma ordem não-repressiva, enquanto que Marcuse decifra em Freud essa possibilidade. Os primeiros vêem no discurso de Freud a inevitabilidade do antagonismo entre o particular e o universal, entre o indivíduo e a cultura, e, se admitem a reconciliação, é como em pontilhado, como uma virtualidade irrealizável, inscrita na própria contradição e que deve ser mantida na íntegra e protegida contra as tentativas de mediação histórica (Guattari vai criticar esse ponto mais para frente). Marcuse, ao contrário, vê no discurso do dualismo estrutural, a possibilidade do reencontro com a Origem, em que a tensão entre Eros e Tanatos se dissolverá na unidade final de uma ordem regida por um novo Princípio de Realidade.

> "Para Adorno e Horkheimer, o logos psicanalítico é aliado da razão negativa; para Marcuse é negação, mas também perspectiva de síntese e, se funda o discurso crítico, funda também o discurso da utopia" (ROUANET, 1989, p. 200).

Essa é a perspectiva da síntese de Marcuse, que propõe a reflexão sobre um novo projeto histórico, que vai contrapor à falsa consciência, uma forma nova de percepção e a lógica da dominação. Tanto objetiva, como introjetada, a idéia de uma ordem além da dominação.

Essa é uma forma de pensar saídas para a dominação alienante da civilização, via um saber psicanalítico, aliado a uma reflexão sobre a cultura e o social, tomando como base o inconsciente freudiano e sua estruturação em cima do "Complexo de Édipo" e de uma subjetividade clivada e virtual.

Tomaremos agora um outro rumo, que também vai tentar achar saídas para a civilização, só que através da idéia de uma produção de subjetividade criada tanto em nível interno, como externo, e que pressupõe um inconsciente para além da subjetividade humana, inspirado mais no modelo da psicose do que no das neuroses a partir das quais foi construída a psicanálise. É uma tentativa de aumentar a abrangência do inconsciente, não se restringindo apenas a uma mera entidade intrapsíquica. Esse inconsciente foi postulado por Guattari e Deleuze através de um tratado intitulado de "Anti-Édipo", e nomeado de "Inconsciente Esquizoanalítico".

São as contribuições desses dois grandes filósofos contemporâneos, que nortearão o trabalho a partir de agora.

O inconsciente maquínico

O homem civilizado, como já foi visto anteriormente, vive imerso num mundo, que se lhe oprime, ao mesmo tempo, lhe supre e faz com que ele aja contrariamente aos seus interesses manifestos, se constituindo um avesso da racionalidade humana, que pode ser abordada de duas maneiras: ou se nega o problema e tenta reduzi-lo ao domínio da lógica habitual, da "normalidade" e da boa adaptação social; ou se encara de modo inverso e considera que esses comportamentos advém de uma lógica outra, diferente, mas ao invés de abandoná-los a sua irracionalidade aparente, vamos tratá-los como uma espécie de matéria-prima de onde se extrai elementos essenciais à vida humana, a saber, sua vida de desejo e suas potencialidades criativas.

Creio que era esse o objetivo que Freud tinha quando criou a psicanálise, ou seja, que a análise do inconsciente subsista como prática, mas que ele

não fique entregue na mão de especialistas, que deteriam o domínio do seu manejo e de seu saber, mas que, pelo contrário, ele possa transitar livremente e não se torne uma propriedade privada, onde se faz necessária a permissão de alguém para visitá-lo.

Guattari e Deleuze propõem uma concepção de inconsciente um pouco diferente. Não um inconsciente de especialistas, mas de um campo ao qual cada um poderia ter acesso tranqüilamente e sem preparo especial, um território aberto de todos os lados às interações sociais e econômicas, diretamente ligado às grandes correntes históricas e, portanto, não exclusivamente centrado num eixo mestre, numa estrutura base, que permeia a vida e a ela tudo se remete, como nos proporia Lacan com a teoria do significante.

Este novo conceito de inconsciente foi denominado de "esquizoanalítico", por se basear mais no modelo das psicoses do que no das neuroses, como nos postulava Freud; e também recebe a qualificação de "maquínico", porque não está essencialmente centrado na subjetividade humana, mas participa dos mais diversos fluxos de signos, fluxos sociais e fluxos materiais. Os antigos territórios do ego desfazem-se uns após os outros e se desterritorializam, não deixando mais nada evidente no registro do desejo, porque o inconsciente moderno é constantemente manipulado pelos meios de comunicação, pelos equipamentos coletivos, pelos especialistas de todo tipo, não dependendo que as suas problemáticas pertençam aos domínios exclusivos das ciências "psi" e nem sendo reduzidos em termos de entidades intrapsíquicas.

A missão desse novo inconsciente é a de abranger cada mais singularidades individuais e também amarrá-las mais intensamente às forças sociais e às realidades históricas. É tentar entender como viver numa sociedade transpassada em todos os sentidos por sistemas maquínicos que tendem a expropriar toda singularidade, toda vida de desejo.

Cabe aqui lembrar que o modelo freudiano do inconsciente resultava num duplo movimento: por um lado, uma repulsão das representações pulsionais e pelo outro, uma atração originada a partir de formações

psíquicas recalcadas desde sempre no inconsciente: recalque primário. Nada, nesse duplo movimento, autoriza a possibilidade de processo criativo. Tudo é previamente determinado, num jogo de cartas marcadas do destino, como uma programação de computador. O inconsciente maquínico está aberto a todos percursos possíveis e:

> "No lugar de uma pesada maquinaria de dois tempos - sistema de recalque-atração do inconsciente clássico -, o inconsciente esquizoanalítico faz proliferar todo um conjunto de máquinas desejantes. Agora não se trata mais de objetos parciais tipificados - o seio, as fezes, o pênis, etc. -, mas de uma multidão de objetos singulares, heterogêneos uns em relação aos outros, articulando-se em constelações funcionais nunca redutíveis a complexos universais" (GUATTARI, 1987, p. 168).

As principais características do inconsciente maquínico seriam:

a) Não se constitui enquanto sede exclusiva de conteúdos representativos, mas o lugar de interação entre componentes semióticos e sistemas de intensidade os mais diversos;

b) Seus diferentes componentes não dependem de uma sintaxe universal;

c) As relações inconscientes que se estabelecem entre indivíduos também não dependem de estruturas universais. É absolutamente essencial que nele se encontre de tudo; só sob essa condição se poderá dar conta de sua sujeição à sociedade de consumo, bem como de sua riqueza criativa e de sua infinita disponibilidade às transformações do mundo;

d) O inconsciente pode voltar-se para o passado e retrair-se no imaginário, mas pode igualmente abrir-se para o aqui e agora, ter escolha em relação ao futuro;

e) O inconsciente maquínico, evidentemente, não é o mesmo em todo o mundo, e não para de evoluir no decorrer da história;

f) A análise pode ser um empreendimento individual ou coletivo, mas os processos inconscientes não podem ser analisados em termos de conteúdo específico, ou em termos de sintaxe estrutural, mas, antes de mais nada, em termos de enunciação, de agenciamentos coletivos de enunciação, que por definição não coincidem com as individualidades biológicas.

Vale salientar que essa não é uma linha de pensamentos contra a psicanálise, mas sim a idéia de um projeto para além da constructo psicanalítico que não dá conta de uma série de questões em nível do coletivo, que também permeiam a vida psíquica das pessoas, e nos levam a repensar qual é o papel dos profissionais que tentam dar conta da psique, e que não adianta se utilizar um dado constructo teórico, se sua práxis não tiver uma postura política e ética, expressão tão em moda hoje em dia. Guattari tenta, nesse sentido, ser um autêntico filósofo da práxis e encerrarei esta parte com uma idéia sua.

> "Todas essas considerações (...) me levam a afirmar que a análise do inconsciente deve se tornar assunto de todos. Significa que ela terá que renovar seus métodos, diversificar suas abordagens, enriquecer-se em contato com todos os campos da criação. Em resumo, fazer exatamente o contrário do que a psicanálise oficial faz atualmente" (GUATTARI, 1987, p. 172).

Micro e macropolíticas do desejo

A distinção que Guattari propõe estabelecer entre micropolítica e macropolítica do desejo deveria funcionar como algo que tende a liquidar a pretensa universalidade de modelos aventados pelos psicanalistas, e

que lhes servem para precaver-se contra contingências políticas e sociais. Considera-se como óbvio que a psicanálise concerne ao que se passa em pequena escala, apenas a da família e da pessoa, enquanto que a política só concerne a grandes conjuntos sociais. Queria mostrar que, ao contrário, há uma política que se dirige tanto ao desejo do indivíduo quanto ao desejo que se manifesta no campo social mais amplo. E isso sob duas formas: seja uma micropolítica que vise tanto os problemas individuais quanto os problemas sociais, seja uma macropolítica que vise os mesmos campos (indivíduo, família, problemas de partido, de Estado, etc.). O despotismo que, freqüentemente, reina nas relações conjugais ou familiais, provém do mesmo tipo de agenciamento libidinal que aquele existente no campo social. Inversamente não é absurdo abordar um certo número de problemas sociais em grande escala, por exemplo, os do burocratismo e do fascismo, a luz de uma micropolítica do desejo. O problema, portanto, não é o de construir pontes entre campos já constituídos e separados uns dos outros, mas de criar novas máquinas teóricas e práticas, capazes de varrer as estratificações anteriores e estabelecer as condições para um novo exercício do desejo. Não se trata mais, neste caso, simplesmente de descrever objetos sociais preexistentes, mas de também intervir ativamente contra todas as máquinas de poder dominante, quer se trate do poder do Estado burguês, do poder das burocracias de toda e qualquer espécie, do poder escolar, do poder familial, do poder falocrático no casal, e até mesmo do poder repressivo do superego sobre o indivíduo.

Cultura: um conceito reacionário?

O conceito de cultura é extremamente reacionário, pois separa as mais diversas atividades semióticas em esferas as quais os homens são remetidos e tais atividades são isoladas e padronizadas, ou melhor, capitalizadas para o modo de semiotização dominante, ou seja, totalmente cortadas de suas realidades políticas. São os modos de produção capitalísticos, que funcionam através de

uma sujeição econômica, via capital, mas também uma sujeição subjetiva, via cultura (GUATTARI & ROLNIK, 1992).

> "É a própria essência do lucro capitalista que não se reduz ao campo da mais-valia econômica: ela está também na tomada de poder da subjetividade" (GUATTARI & ROLNIK, 1992, p. 16).

A cultura de massa é elemento principal e indispensável da "produção de subjetividade capitalística", pois produz indivíduos normalizados e articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, de valores, de submissão, que não é explícita, é dissimulada. Guattari defende que esses sistemas não são internalizados, o que implica uma idéia de subjetividade como algo a ser preenchido, como nos preconizava Adorno e Marcuse anteriormente, mas que simplesmente ocorre uma produção de subjetividade, e não somente uma subjetividade individuada, mas também uma subjetividade social que pode se encontrar em todos os níveis da produção e do consumo. E mais ainda: uma produção de subjetividade inconsciente.

Contra essa idéia de uma máquina de produção de subjetividade, Guattari diz que é possível desenvolver "processos de singularização", onde é recusado todo modo de telecomando e manipulação, fazendo surgir modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial, que recuse o instituído para construir, num movimento constante.

Essa produção de subjetividade capitalística é muito poderosa e totalizante, fazendo com que qualquer resquício de identidade cultural singular possa aflorar, sem que seja englobado pelas dimensões de semiotização do campo social normalizado. A situação, por exemplo, é idêntica no caso da produção de um indivíduo que perdeu suas coordenadas no sistema psiquiátrico, ou no das crianças antes de sua integração ao sistema de escolarização. Elas brincam, articulam relações sociais, sonham, mas uma hora acabam entrando no campo de semiotização dominante, onde tem hora para tudo: agora é hora de brincar, agora é hora de sonhar,

agora é hora de associar livremente, e assim por diante. (Um exemplo disso é a proteção do paciente numa instituição psiquiátrica).

Segundo Guattari & Rolnik (1992), a produção dos meios de comunicação de massa, a produção da subjetividade capitalística, gera uma cultura com vocação universal, orientada pelo CMI (Capitalismo Mundial Integrado), que visa uma industrialização da produção de cultura tentando homogeneizar o campo social; é o processo de mundialização, que agora está assolapando o solo brasileiro, após a abertura das portas para o capital estrangeiro, mas, felizmente, o Brasil é um país resistente e vive numa cultura transformacionista, onde os processos de singularização ainda são possíveis. No entanto, o que se omite com a mundialização é que o campo social que recebe a cultura não é homogêneo.

Cabe aqui novamente uma crítica ao CID (Código Internacional de Doenças) e ao DSMR (feito nos EUA), pois ambos visam uma uniformização dos indivíduos através da produção de um campo semiótico, que não é criado no campo social onde é utilizado, mas sim num outro, e que provavelmente está à serviço do CMI. É necessária uma reflexão em cima dos vieses ideológicos e políticos dessa unificação, pois nem sempre uma solução tão maravilhosa e de uma facilitação prática sem igual, é a melhor. Existe o argumento que com a uniformização as pesquisas e as terapêuticas podem avançar melhor, mas será que é um avanço ou uma simples forma de controle? Quem está por trás da ciência? Ou melhor, ao que serve a ciência?

Retomando um pouco de história, vemos no começo uma criação dos bens de consumo de forma artesanal e transmitido de geração em geração. Na Primeira Revolução Industrial, a técnica ainda era separada da ciência, ou seja, o executar e o pensar eram dissociados; existiam dois poderes paralelos, a saber, a técnica e a ciência, que negociavam para a produção. Com a invenção da engenharia (Segunda Revolução Industrial), técnica e ciência se unem, e se inventa de propósito pela primeira vez; começa a produção em série e o uso do conhecimento é represado, só servindo ao discurso hegemônico. Surgem os grandes projetos, tanto políticos, como sociais. Com o advento da Terceira Revolução Industrial,

o próprio conhecimento é que é barrado, ou seja, a ordem do real, fundido à ideologia, se apresenta como a encarnação da razão, dando origem a civilização, eternamente legitimada pela ciência, que é na modernidade o principal AIE (Aparelho Ideológico do Estado) junto às escolas, como nos prega Althusser. Fazemos coisas achando que são novas, mas que são mera perpetuação do discurso hegemônico, do modo de semiotização dominante, que penetra no nosso inconsciente. A ciência é a revelação do mundo contemporâneo. (ROUANET, 1989).

O próprio campo semiótico da medicina discrimina a psiquiatria, pois, esta, não tem ainda uma verdade uniformizada, de fácil controle e previsão e, justamente, essa não-uniformidade da psiquiatria, assim como da psicologia, é que lhes designa um caráter nobre e autêntico; uma possível tentativa de singularização. Tentativa, essa, que colocaria em prática um tipo de processo de subjetivação diferente do capitalístico, com seu duplo registro de produção de valores universais por um lado, e de "reterritorialização" em pequenos guetos subjetivos, por outro lado (GUATTARI & ROLNIK, 1992).

Os processos de singularização subjetiva colocam em prática a produção de uma subjetividade que não vai confinar as diferentes categorias sociais (minorias) no esquadrinhamento dominante do poder e podem se configurar em um ideal de objetivo para a atuação (em saúde mental).

Concluindo, não existe uma cultura popular e uma erudita, como nos é exaustivamente outorgado, mas só uma cultura: a capitalística; que é sempre etnocêntrica e intelectocêntrica (ou logocêntrica), "pois separa os universos semióticos das produções subjetivas" (GUATTARI & ROLNIK, 1992, p. 23).

Subjetividade: linha de montagem no capitalismo

A Escola de Frankfurt nos preconizava a ideologia como marca da dominação, Guattari ao invés de ideologia, prefere falar sempre

em subjetivação, em produção de subjetividade; sempre de natureza industrial, maquínica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida. Subjetividade enquanto produzida por instâncias individuais, coletivas e institucionais, o que não implica absolutamente em voltar aos sistemas tradicionais de determinação do tipo infra-estrutura material - superestrutura ideológica, ou então, pela oposição clássica sujeito individual e sociedade.

A produção de subjetividade constitui matéria-prima de toda e qualquer produção, mas reforçando, apesar de se encontrar no seio daquilo que Marx chama de infra-estrutura produtiva, é apenas um caso de superestrutura dependente das estruturas pesadas de produção das relações sociais. No sistema capitalístico, a produção é industrial e se dá em escala internacional (mundialização) e a produção de subjetividade é muito mais importante do que qualquer outra (Marx não se apercebeu disso). Um exemplo prático é a força da produção de subjetividade capitalística no Japão, onde há uma paixão pela produção, que promove relações de complementaridade entre as diferentes categorias sociais, impede qualquer aliança de classe e consegue com isso um perfeito controle social, mas também uma afirmação da economia japonesa no mercado mundial, o que nos mostra claramente que a subjetividade se produz tanto ao nível dos opressores, como dos oprimidos.

> "Tudo o que é produzido pela subjetivação capitalística - tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam - não é apenas uma questão de idéia, não é apenas uma transmissão de significações por meio de enunciados significantes. Tampouco se reduz a modelos de identidade, ou a identificações com pólos maternos, paternos, etc. Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo (GUATTARI & ROLNIK, 1992, p. 27).

A corrente freudo-marxista não dá conta desses problemas do desejo em escala coletiva, apesar de constituir subsídio para tal empreendimento. Para Guattari, a subjetividade coletiva não é o resultado da somatória de subjetividades individuais, mas sim do confronto com as maneiras com que, hoje, se fabrica a subjetividade em escala planetária.

Ele prefere falar em agenciamento coletivo de enunciação, ao invés de sujeito, porque não corresponde nem a uma entidade individuada, nem a uma entidade social predeterminada. A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação, ou seja, os processos de subjetivação, de semiotização, não são referidos nem a agentes individuais, nem a agentes grupais, pois eles são duplamente descentrados e implicam em um funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal (sistemas maquínicos, econômicos, tecnológicos, etc.), quanto de natureza infra-pessoal (sistemas de percepção, de afeto, de desejo, de representação etc.). Nesse sentido, a subjetividade é plural, polifônica e não conhece nenhuma instância dominante de determinação que guie as outras instâncias segundo uma causalidade unívoca.

Mas como a subjetividade é produzida na linha de montagem do capitalismo?

O CMI produz uma dupla opressão, a saber:

a) Há uma repressão direta no plano econômico e social, pelo:

> "controle da produção de bens e das relações sociais através de meios de coerção material externa e sugestão de conteúdos de significação" (GUATTARI & ROLNIK, 1992, p. 39).

b) Instala-se na própria produção de subjetividade:

> "uma imensa máquina produtiva de uma subjetividade industrializada e nivelada em escala mundial tornou-se dado de base na formação da força coletiva de trabalho e da força de controle social coletivo" (GUATTARI & ROLNIK, 1992, p. 39).

As máquinas ganham uma importância cada vez maior nos processos de produção, tudo está cada vez mais adjacente aos processos maquínicos e também a produção de subjetividade capitalística se torna maquínica, assegurando um controle cada vez mais despótico e desterritorializante. Essa produção pelo CMI é serializada e normalizada e centralizada sobre uma imagem que promove um consenso subjetivo referido e codificado por uma lei transcendental que se propaga rapidamente como uma peste, que deve ser combatida em nível profilático, senão vai exterminar qualquer possibilidade de um processo de singularização, tentando igualar tudo através de grandes categorias unificadoras, que, em última instância, tentam desesperadamente a universalização do desejo, o que significa que não se reprime mais o desejo singular, mas se extingue qualquer possibilidade dele sequer existir.

Toda criatividade no campo social e tecnológico, tradições milenares, pretensas identidades culturais residuais, entre tantas coisas, são contaminadas ou esmagadas pelo CMI, que usa da culpabilização, da segregação e da infantilização como meios de conseguir seus fins.

Os procedimentos de culpabilização consistem em tecnologias onde é necessário sempre uma imagem de referência que nos cobra uma singularidade de máxima consistência. Só que isso é impossível de ser realizado de forma individual, pois uma posição implica sempre um agenciamento coletivo. Um mínimo vacilo dessa exigência de referência nos abre um buraco, gerando um sentimento de desabamento do nosso próprio direito de existência. Nesse ínterim, o indivíduo se cala e cede à pressão da subjetividade capitalística, produzida sistematicamente por todos os sistemas de modelização.

A segregação é uma função da economia subjetiva capitalística, diretamente vinculada à culpabilização, e se reflete de forma clara nas ciências da psique, como a psiquiatria e a psicologia, através da sujeição econômica, ou seja, um capital muito aquém dos esforços despendidos, e uma sujeição subjetiva, por exemplo, pela falta de status de um médico psiquiatra, dentro da medicina como um todo e pela constante depreciação

e ocultação do papel do psicólogo, realizada por certos programas de televisão e certas revistas, contando logicamente com a conivência do profissional convidado, que ou é opressor, ou é oprimido, ou aceita o que está acontecendo e numa posição, diria perversa, age segundo o modo de semiotização dominante rege, ou, então, não se dá conta do que está acontecendo, mas se mantém numa posição semelhante a anterior, por não conseguir estabelecer um foco de resistência devido ao encobrimento ideológico a que está submetido. Em compensação, aqueles que se vêem dominados por um crescer de reivindicações de singularidade subjetiva são meramente excluídos e ficam sem chances.

É o coquetel subjetivo contemporâneo a que o mundo atual está submetido, ou seja, de um lado temos uma tendência à homogeneização universalizante e reducionista da subjetividade (mundialização), que é do reino da inclusão; e do outro lado, uma tendência heterogenética de reforço da heterogeneidade e da singularização de seus componentes (minorias), que é do reino da exclusão.

Para completar, a outra função da economia subjetiva capitalística, é a infantilização, que pressupõe uma relação de dependência com o Estado, pois tudo deve passar ou ser mediado pela ordem capitalística, que é projetada na realidade do mundo e na realidade psíquica. Pensam por nós, organizam por nós a produção e a vida social; situação semelhante a um paciente internado em uma enfermaria psiquiátrica, que não consegue (Psicose), ou não quer (Perversão) entrar no sistema de significação dominante, pois tem uma percepção do mundo inteiramente diferente da dos esquemas dominantes - o que não significa dizer que a natureza de sua percepção dos valores seja caótica. Nesse rumo, será a psicose uma doença, ou ela só é doença porque vai de encontro a essa ordem capitalística? E o delírio e a alucinação, seriam uma pressão para entrar nesse sistema de significação dominante? A psicose seria, nesse caso, um foco de resistência dos mais poderosos e, diante desse perigo eminente, condenada à exclusão eterna. Será que Fidel Castro em Cuba e Lula aqui no Brasil, estariam também condenados a esta triste exclusão?

Guattari, comentando sobre o trabalho com psicóticos, nos diz:

> "É somente com a condição de que seja desenvolvida em torno dela (psicose) uma vida coletiva no seio da instituição apropriadas, que ela pode mostrar seu verdadeiro rosto, que não é o da estranheza e da violência, como tão freqüentemente ainda se acredita, mas o de uma relação diferente com o mundo" (GUATTARI, 1992, p. 162).

Os adultos é que são infantis; as crianças conseguem resistir por um curto período de tempo, até sucumbirem à produção de subjetividade capitalística, se infantilizando, então.

A ordem capitalística produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes, que não aceitam outra ordem possível de mundo, porque partem do pressuposto de que esta é a ordem do mundo, e qualquer tentativa de mudança comprometeria a vida social organizada (Um pouco como já preconizava Adorno ao postular uma fusão entre a ideologia e a realidade).

Vale salientar que a produção maquínica de subjetividade pode trabalhar tanto para o melhor, como para o pior. O melhor seria a criação, a invenção de novos universos de referência; e o pior seria a mass-mídia, a mundialização embrutecedora, que leva ao caminho da universalização do desejo e do controle total das máquinas desejantes.

Três pontos básicos da teoria de Guattari e Deleuze devem levar à reflexão sobre nossa práxis:

a) Reconhecimento da produção da subjetividade capitalística como indústria de base do sistema capitalista;

b) Sensibilidade aos pontos de ruptura desse complexo industrial da subjetivação, onde se localizam muitos dos movimentos sociais atuais;

c) Reconhecimento de tais pontos de ruptura como focos de resistência política da maior importância, já que atacam a própria raiz do sistema.

Revoluções moleculares: o atrevimento de singularizar

O termo singularização é usado por Deleuze e Guattari para mostrar todo e qualquer processo de quebra no campo da produção do desejo, é o movimento de protesto dos inconscientes contra a subjetividade capitalística, através da afirmação de outras formas de ser. São subjetividades dissidentes, fora da poderosa fábrica de subjetividade seriada, e produtora de algumas seqüências da linha de montagem do desejo. E, a cada vez que os inconscientes protestam, a raiz desse sistema, que tem por base a padronização do desejo, sofre um golpe.

Tais processos de diferenciação permanente, que se chocam contra os fantasmas da mundialização, são focos de resistência consideráveis e Guattari os batiza de "Revoluções Moleculares".

Geralmente esses processos se fazem presentes pelas minorias e pelos movimentos sociais - enfim, desvios de todas as espécies, que além de irem contra esse processo geral de serialização da subjetividade, ainda tentam produzir novos modos de subjetivação originais e singulares, e, a partir do momento que esses grupos adquirem a liberdade de viverem seus processos sem sempre se remeterem ao poder global, sem serem mediados, eles vão ser capazes de ler sua própria situação e ter um mínimo de capacidade criativa.

Mas a apropriação da produção de subjetividade pelo CMI esvaziou todo conhecimento da singularidade e tenta desesperadamente dominar qualquer espécie de ruptura, tentando encaixá-la em algum registro de referência dominante. A engenharia genética, nesse sentido, serve à dominação, pois impede o diferente de emergir com seu ideário de seleção genética, além de se configurar como uma espécie de segregação,

que no futuro pode escolher quem poderá nascer e quem não poderá, manipulando assim a raça humana.

São exemplos de Revoluções Moleculares:

- rádios livres e o movimento de redemocratização dos meios de comunicação;

- contestação do sistema de representação política;

- questionamento da vida cotidiana;

- reações de recusa ao trabalho em sua forma atual.

A via de viabilização das Revoluções Moleculares é a crítica da onipotência da produção de subjetividade capitalística, pois isto deixa o indivíduo totalmente livre para essa produção, em uma busca dos próprios modos de referência, suas próprias cartografias, a fim de criarem brechas no sistema de subjetividade dominante, inventando uma nova práxis. Há dois tipos de atitudes possíveis:

- Normalizadora, que consiste em ignorar ou aceitar os agenciamentos que podem construir seus próprios modos de subjetivação e integrá-los ao nosso cotidiano;

- Reconhecedora, que possibilita uma articulação e uma mudança efetiva da situação, ao reconhecer os traços comuns dos modos individuais de subjetivação.

É a escolha ética crucial, ou seja: ou se objetiva, se reifica, se cientificiza a subjetividade, ou pelo contrário, tenta-se apreendê-la em sua dimensão de criatividade processual. Esse deveria ser o verdadeiro caminho de uma

análise, onde um método cartográfico multicomponencial se somasse a um processo de singularização e possibilitasse uma reapropriação dos meios de produção da subjetividade, que leva em conta muito a postura ético-político do analista, no sentido de reconhecer tudo o que foi dito até o presente momento.

Diante disso, vale esclarecer que não há objetividade científica alguma no campo da psique, nem uma suposta neutralidade na relação. Para o profissional dessa área, tudo dependerá de sua capacidade de se articular com os agenciamentos de enunciação que assumam sua responsabilidade no plano micropolítico.

Guattari vai definir uma análise como:

> "Complexificação desterritorializante essencialmente precária, porque constantemente ameaçada de enfraquecimento reterritorializante, sobretudo no contexto contemporâneo onde o primado dos fluxos informativos engendrados maquinicamente ameaça conduzir a uma dissolução generalizada das antigas territorialidades existenciais" (GUATTARI, 1992, p. 31).

Algumas considerações finais

"A psicologia ou a psiquiatria, quer dizer que são várias, e mais do que uma diferença de campo ou de teoria, método ou técnica, trata-se de uma diferença de escolha ética que cada um faz em seu trabalho. Ambas trabalham com a subjetividade, e o ponto importante é se encaram a subjetividade como um todo já dado ou em seu movimento permanente de constituição.

As diferenças destas posições não são meramente especulativas ou ideológicas: está em jogo uma posição ético-política no pensamento e na existência; está em jogo a relação que se tem com a processualidade, se estamos ou não abertos a ela, se queremos ou não guardar um pé nela, ou se, ao contrário, negamos esta dimensão, por medo do outro, do caos e do tempo;

a) Quando abertos, nossa subjetividade é efeito de um processo de recriação permanente: processo de subjetivação, trabalhado por uma heterogênese, onde a individuação é um processo que se faz como efeito do encontro com o outro; nosso pensamento, nesse caso, funciona como instrumento que permite o mergulho no invisível movimento e a criação de sentido e de forma, que viabiliza a atualização do movimento. É um pensamento a serviço da expansão da vida. Homem da ética.

b) Quando fechados, nossa subjetividade se imagina como uma unidade fechada em si mesma, miragem de uma homogênese, construída como armadura defensiva contra o outro e o tempo; esta armadura é feita de um conjunto de fantasmas que criamos para nos apaziguar do susto que as turbulências causadas pelo encontro com o outro geram em nós: os fantasmas trazem uma explicação para esta experiência que a consciência não alcança, dão uma ilusão de consistência onde sentimos que corremos o risco de desabar. O pensamento, nesse tipo de subjetividade, funciona fechado sobre si mesmo ou num sistema conceitual, partindo e desembocando no conceito, e quanto mais bem feita esta construção, melhor funciona a defesa; só usamos a consciência para pensar e não o inconsciente. É um pensamento a serviço da defesa contra a vida: pensamento-armadura do homem da moral.

A sociedade moderna e contemporânea se sustenta, entre outros, num certo tipo de subjetividade que é a do homem da moral. A luta política hoje não é apenas ideológica e pela conquista do direito à cidadania, questões que passam por um trabalho pela consciência; a luta política hoje é também ético/estética: uma subjetividade de cidadão e ideologicamente "correta" e progressista pode estar fechada ao outro, em seu potencial de heterogênese. Respeitar o outro em sua diferença não implica

necessariamente em abertura para a alteridade do outro, ou seja, para o seu efeito de heterogênese em nós. Mas esta abertura não é óbvia, depende só de consciência ou conscientização:

a) Esta abertura depende de suporte para experimentarmos o medo que o outro e o caos nos geram, experiência de ordem afetiva e não representativa; experimentamos este medo para superá-lo, ao nos darmos conta de que o outro, o caos e o tempo, não são fatais, mas que, ao contrário, fatal pode ser não reconhecê-los e não buscar sentido para sua passagem;

b) Esta abertura depende também de podermos investigar os fantasmas que construímos para explicar situações produtoras de turbulência, agora que não precisamos mais deles; identificar nossos fantasmas e lutar contra seu poder devastador, ou seja, tomar posse de nossos fantasmas para anular seu poder sobre nossa subjetividade.

> Por estas razões, concluo dizendo, que é da maior importância, tanto para os indivíduos, quanto para a sociedade, todo e qualquer trabalho que funcione a favor das forças de criação na subjetividade, todo e qualquer trabalho que colabore com o desaparecimento do homem da moral e a afirmação do homem da ética. Por estas razões é que eu dizia que as psicologias, as psiquiatrías, se definem e se distinguem pela escolha ética implicada nas práticas de cada um" (ROLNIK, 1992, p. 3).

Com as palavras de Rolnik (1992), concluo esse ensaio sobre os fantasmas da mundialização indicando que a psicologia é... a psiquiatria é... a terapia ocupacional é... o serviço social é... o que cada um de nós faz.

Referências

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

FOUCAULT, M. *Doença Mental e Psicologia*. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1988.

GARCIA-ROZA, L. A. *Freud e o Inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

GUATTARI, F. *Revolução Molecular: Pulsações Políticas do Desejo*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987 (3ª Edição).

GUATTARI, F. *Caosmose: Um Novo Paradigma Estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, F. & ROLNIK, S. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1992 (3ª Edição).

LACAN, J. *O Seminário - Livro 7 - A Ética da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

MILLOT, C. *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

ROLNIK, S. (Texto Mimeografado). Psicologia é... Inconsciente e História. Relatório inédito de palestra proferida durante o XIII ENEP (Encontro Nacional de Estudantes de Psicologia) em 1992. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1992.

ROUANET, S. P. *Teoria Crítica e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1989.

Brincar

César Ades
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Nota introdutória

Um dos meus primeiros temas de interesse em pesquisa foi o comportamento exploratório. Inspirado no trabalho e nas idéias de Daniel Berlyne ("Conflict, Arousal and Curiosity") e de outros pesquisadores, fui explorando desde 1965, já no final da graduação, a exploração em seres humanos, em animais, encantado por verificar que nem todo comportamento se submete ao modelo da redução de impulso e que há uma motivação para *conhecer*. Era inevitável que abordasse a questão da brincadeira, uma atividade também presa ao novo e potencialmente geradora de conhecimento. Eu anotava reflexões de leitura e idéias em cadernetas ou, às vezes à máquina de escrever, em folhas de fichário que depois eu podia classificar. Escrever à máquina é um exercício interessante, não permite correção fácil, não há uma tecla *delete*, nem a alternativa do *cut-and-paste*, as coisas têm que ir preparadas, mais ou menos diretamente. A convite do pessoal de *Transformações em Psicologia* extraí de um dos fichários notas sobre o brincar. Nelas encontro o enfoque comparativo que sempre tem me guiado e também uma tendência lúdica em imaginar experimentos. Nas anotações sobre o capítulo de Loizos, está uma crítica ao uso de critérios funcionais para a definição do que é brincar, não me parecia que fossem suficientes ou bem aplicados pela autora: cada vez mais me convenço, contudo, de que o funcional é um ingrediente relevante de qualquer reflexão a respeito do comportamento.

LOIZOS, C. Play in mammals

5.1.69

A era das discussões calorosas a respeito do jôgo, das controvérsias e teorias vazias não acabou. Como prova, êste capítulo recente de Loizos sôbre o jôgo nos mamíferos.

A autora critica uma concepção errada do que seja jôgo, e segundo a qual "o jôgo animal não tem utilidade" (Bierens de Hans). No entanto, subrepticiamente, encorre no mesmo preconceito, ao considerar o jôgo como resquício de uma atividade que, na história filogenética, teve um dia o seu valor e que se conservou, embora desligada de seus motivos iniciais. Em outras palavras: "It is likely that some play consist of the vestiges of phylogenetically very old behavior; in some cases, it may be no more than a trace, but in others, complete sequences may have become "fossilized" and preserved whole" (p.3).

Quer dizer que o jôgo foi um dia um comportamento relevante, do ponto de vista da evolução, mas que as suas funções originais se perderam. A autora não diz quais são as <u>novas</u> funções do jôgo. Coloca-o na completa dependência de outros comportamentos, mas nega-lhe as funções dêstes, sem dizer a razão da permanência. "Let us assume that animal play <u>has</u> survival value, and that it has possibly become divorced from its original function, or functions, by the time it occurs in human beings" (p.2).

A autora se queixa da tendência, bem difundida, é verdade, de colar a etiqueta "jôgo" em qualquer comportamento cuja relevância para a sobrevivência não seja óbvia. Já se sabia, há muito tempo, que os peixes pulam sôbre pedaços de madeira flutuantes. O comportamento parecia tão gratuito que recebeu o rótulo de "jôgo". Breder (1932) no entanto descobriu uma função para o padrão comportamental: os peixes estavam querendo é se livrar de ectoparasitas prêsos na parte inferior do corpo. Eu sei que, no campo da exploração, também se usa êste tipo de definição pela negativa. Berlyne (1965) fala em mudanças estimulatórias que não têm valor biológico óbvio, como determinantes da atividade exploratória.

Loizos, apesar disto, contribui a perpetuar esta visão do jôgo: não diz que é gratuito, diz apenas que é "vestígio". Permanecemos sem saber as exatas funções do vestígio. Apenas, algumas sugestões. "there is some evidence...that there exists a positive need to engage in certain types of play" (p. 3) De outro lado, o jôgo apareceria, quando apaziguados os outros impulsos do animal. Quando livre de fome, sêde, calor, etc. – às vêzes porque adultos provêm a satisfação destas necessidades – é que o organismo se permite brincar.

Loizos vai muito mais longe, nesta declaração de independência do jôgo: "an animal cannot be made to play by means of especific kinds of deprivation or reinforcement" (p. 3). Ela não possui nenhum dado empírico que apoie esta asserção. A experiência didática com crianças mostra que reforços positivos e punições exercem uma ação organizadora sôbre o brinquedo. a pior das hipóteses – desprezando-se fontes externas de reforçamento – pode-se dizer que há reforçamentos no próprio brincar, reforçamentos intrínsecos. (ver Ades, 1965).

Há uma teoria de que o jôgo seria uma espécie de prática de organismo imaturo, prepação para o desempenho futuro de atividades "sérias" (aqui também permanece o preconceito humano: o jôgo como algo que não tem função própria, que obtem algum valor a partir de outros comportamentos relevantes).

Contra esta teoria, Loizos lança dois ótimos argumentos (que inclusive serviriam contra a sua tese) 1. "No clear distinction has been drawn between playful and serious behaviour of youngs of any particular species" (p. 4) e 2. Adultos também brincam. "They may certainly play less, but they still play" (p. 5).

De qualquer maneira, parece-nos gratuita tôda discussão em tôrno de "utilidade", "função" etc. Por baixo de uma pretensa objetividade, apoiada na teoria da evolução, é fácil encontrar raizes teleológicas. O jôgo não visa uma descarga de energia, nem é uma espécie de "rehearsal" de comportamentos futuros, nem é um vestigio de comportamentos dotados de "sentido". O jôgo é um comportamento e, como tal, deve ser

definido em termos comportamentais e nunca em função de uma eventual intervenção nos processos que permitem ao organismo se perpetuar.

O jôgo afirma a autora, não pode ter uma função (sempre, a função!) exclusiva de trazer informações a respeito do meio. "It is simply not necessary to play in order to learn about the environment. The animal could explore as in fact some mammals that do not appear to play certainly do; for example, the rat" (p. 5). A autora demonstra, com êste exemplo, um desconhecimento lamentável do comportamento do rato jovem, que corre atrás, mordisca, rola com os seus pares. (ignora também o "grooming social" que, para ater nos aos fatos, deveria apenas ser chamado de "grooming social", nada mais, mas que tem muitas características de uma interação lúdica)

A teoria da autora condensa-se nas linhas seguintes "It is necessary to consider the actual behavior that is going to be classed as play. One of its immediate noticeable characteristics is that it is behavior that adopts for its purposes patterns that appear in other contexts where they achieve immediate and obvious ends. When these patterns appear in play, they seem to be divorced from their original, motivated context" (p. 6). Esta profissão de fé ainda não convence o leitor, pois não é clara a maneira pela qual um comportamento pode desligar-se de sua motivação.

Do ponto de vista puramente descritivo o jôgo difere do comportamento "original", pelas seguintes características:

- as sequências são reorganizadas

- os movimentos parciais são exagerados

- certos deles são repetidos em demasia

- há fragmentação, ou seja, a introdução de atividades irrelevantes no meio das sequências.

- há combinações destas características.

O edifício teórico construído por Lozos depende - para passar ao plano do concreto - da aplicação de um critério objetivo (comportamental) ao repertório do animal, que diferencia "ato motivado" de "ato de jôgo". A própria autora acha esta distinção difícil de fazer (ver citação) e tem de recorrer a outro critério que se afasta do comportamento para focalizar apenas as consequências do comportamento (sobrevivência, utilidade, função, etc.) Quando um ato agressivo não mata o adversário, quando não é útil (aos olhos humanos) para o animal, então é tido como expressão de jôgo.

Os critérios citados de "reorganização", "exageração", etc. não são absolutos pois podem ser constatados, mesmo quando o animal está empenhado em preservar a sua própria existência, quando luta pelo que há de mais "útil" do ponto de vista da evolução.

Embora a aproximação dos comportamentos de jôgo de outras sequências dotadas de "função" possa ser sugestiva, ela simplesmente desvia a atenção do pesquisador do verdadeiro ponto de partida: quais são os fatores que originam, mantém, desviam, inibem a atividade lúdica, considerada independentemente dos outros comportamentos - talvêz muito semelhantes - mas submetidos a outras coordenadas causais.

O brincar manipulatório

30.8.70

Revesz (*Psychology and art of the blind,* Longmans, 1949): "Frequently… the hand is more intelligent and endowed with greater creative energy than the head. It happens quite often that one follows the initiative… of the hand…One starts working before having formed a clear notion of the work one intends to perform. The autonomous and partly haphazard activity of the hand leads to new ideas; these are again entrusted to the hand for execution and the work comes into being by a process of reciprocal fructification. This process can be easily observed in watching children building and drawing…(and) when improvising on the piano;

accidentally touched notes or sequences contribute to the development of the musical phrase (p.58)", citado por Goodnow ("Effects of active handling"… Child Development, 40, no 1, 1969).

É exatamente êste descobrir de alternativas imprevistas que constatamos no brincar manipulativo da criança. Cada movimento da mão apresenta o objeto sob um nôvo ângulo, mudando os estímulos sob os quais êste objeto se mostrava originalmente e provocando respostas novas. Assim é que devem ser analisadas as sequências de manipulação, como "frutificações recíprocas".

O brincar da criança (como qualquer manipulação em situação normal) é uma conjugação de movimentos do aparelho visual e do aparelho haptico. O sistema total, para retomar expressões de Gibson, seria um sistema haptico-visual de exploração, de colheita de dados. O experimento de Goodnow (que retomaremos mais tarde, em detalhes), mostra que o contacto visual apenas, isolado, não fornece, não sugere, tôda a informação que está contida em potencial no objeto. U objeto visto é, sem dúvida, um objeto muito menos complexo do que um objeto visto e manipulado. Seria interessante comparar um explorador de olhos vendados (podendo apenas manipular o objeto) e um observador que pode gozar da regalia de usar os olhos. Se a exploração tende a resolver a incerteza do sujeito a respeito da natureza do objeto, se ela tende principalmente a ser a busca de uma denominação (verbal ou não verbal) para o mesmo, então a exploração dupla (haptico-visual) haverá de durar menos que a exploração puramente háptica.

Este resultado não deixa de ser paradoxal, pois um objeto visto e tocado parece mais complexo do que um objeto apenas manipulado (ver o raciocínio acima). Mas temos de levar em conta vários pontos (hipotéticos):

1) há uma superposição entre vários sistemas de colheitas de informação a respeito do meio. Por mais que os manuais de psicologia separem os vários sentidos (a diferenciação se justifica, quando feito em termos dos mecanismos de recepção que subjazem cada um dos sistemas), há uma convergência funcional destes

> sistemas no objeto. Em outras palavras, o organismo age como se quisesse ter uma certa cota de conhecimento a respeito de uma determinada parte do meio. Sendo que os dados fornecidos por diversos sistemas perceptuais são equivalentes a cota já atingida rapidamente (do ponto de vista de qualquer um dos sistemas perceptuais) quando este sistema trabalha em conjunto com outros do que quando funciona em isolamento.

A hipótese prediz, portanto, que um objeto será manipulado muito mais (de olhos vendados) do que quando é possível a colheita de dados visuais. Mas já sentimos que a nossa explicação apenas se aplica a casos particulares: é possível que a variação de cores, brilhos, desenhos, etc., do objeto seja tal que ela reforce um manipulador que não teria ocorrido absolutamente em condições de "cegueira". Alguns dos dados [...]

Na situação de brincar - com um automóvel, com cubos, etc. - pode ocorrer uma "saciação" (expressa por um dos muitos critérios que mais tarde definiremos). Podemos sempre perguntar se esta saciação é devida ao manipular dos objetos (em si) ou ao contacto perceptual que êste manipular proporciona e – de maneira mais restrita ainda – ao contacto visual com os objetos.

Uma maneira de responder: expôr as crianças visualmente ao objeto, antes dêle ser dado na situação normal visual-háptica. Supõe-se que, se a pré-exposição diminuir os tempos de brincar, então é que fatores de saciação visual intervêem, e independem de manipulação.

Mas, como expôr as crianças ao brinquedo? Será que a exposição visual não suscitará, ao contrário, maior desejo de interação com o objeto, como fruto, talvez da frustração (manipulação sempre ligada como visão: uma sem a outra gera uma certa frustração)? Em que ângulo apresentar o objeto? A observadora poderia convidar a criança a entrar no cubículo e conversaria com ela, deixando bem na vista o brinquedo. Ou então, poderia dizer: "Hoje, eu vou te mostrar o brinquedo com o qual você poderá brincar amanhã. Êle está aqui. Hoje, você não tocará nêle."

Até certo ponto, um animal fica saciado se, antes de introduzido na c. de Skinner, receber tôda a sua ração de comida. Êle não precisa pressionar a barra para ficar saciado. De modo análogo, uma crinça que travasse contacto visual com o brinquedo apaziguaria os seus impulsos exploratórios ou lúdicos, sem necessidade de emitir a resposta manipulatória.

É possível supôr que a pré-exposição atingiria mais dràsticamente o aspecto exploratório da interação com o objeto do que o aspecto lúdico (que depende mais da manipulação).

O objeto poderia estar dentro de uma redoma de plástico transparente, fora, portanto, de qualquer alcançe por parte da criança. Reparamos, em observações anteriores, que uma criança tem uma tendência imediata a aproximar a mão de um objeto nôvo que lhe é apresentado.

Poder-se-ia modificar, usando reforçadores sociais, a porcentagem de tempo dedicada a cada tipo de brincar. Vimos repetidamente (e trataremos do assunto com mais vagar, mais tarde) que a criança é um bicho alternador, que passa de uma forma de manipulação para outra através do tempo. Poderíamos forçá-la a permanecer numa determinada forma de brincar graças ao uso de um "muito bem", aplicado imediatamente depois de cada episódio (bout) constatado.

A experiência passada entra inegavelmente no uso de um brinquedo. No experimento de Goodnow, no qual a criança devia sugerir usos para objetos corriqueiros como um lenço de papel (Kleenex), um clip e um parafuso, respostas aprendidas eram bastante frequentes: " The boy who suggested using a screwdriver as a climbing spike had been climbing with his father; the lad who said it would be fine as a fake metal tree was the son of an architect interested in metal sculpture; the girl who suggested using paper clips as toy snowshoes and sleds had used paper clip in just these ways, at her teachers suggestion, for a class Eskimo scene....With young children, uses seem to be not so much created as recalled." (p.210)

> "A strong role for past experience does not mean that performance on uses for objects reflects only experience. Past experiences create a pool of uses and do

> affect heavily the uniqueness of a use. There is still room for individual variation in the way a child goes about sampling from this pool an in the way he defines an acceptable use" (p.201).

O estudo do reforçamento de certas categorias poderia evidentemente provar que estas categorias podem ser também categorias funcionais (além de categorias puramente topográficas) e poderia confirmar vários trabalhos anteriores sôbre o reforçamento social ou não-social do brincar, de maneira mais precisa contudo.

Reflexões sôbre o brincar

14.5.70

1. Para desencorajar qualquer teoria "simples e soberana", notemos que não se deve falar em atividade de brincar, mas sim, em atividades. O brincar é múltiplo, e se encontra na confluência de inúmeros fatores psicológicos. Existe um brincar solitário que contrasta com o elaborado intercâmbio do jôgo coletivo, organizado ao redor de normas compartilhadas. A diferença entre o brincar e o "trabalho", tão importante para o adulto de nossa cultura e que acaba sendo uma diferença de estatus, se torna confusa, no caso do cientista que brinca, ou do artista que ganha dinheiro com os produtos de sua fantasia.

2. Todos os autores ressaltam a "gratuidade" do brincar – e apóiam assim a distinção entre brinquedo e trabalho. O brinquedo parece ter, numa linguagem levemente mais técnica, um poder reforçador em si. O trabalho mantém-se graças a um sistema de recompensas encadeadas, sendo as mais imediatas recompensas "secundárias" e as mais afastadas as recompensas ligadas à "satisfação de uma necessidade de sobrevivência". O trabalho não é gratuito, pois leva – por mil caminhos – à comida, ao confôrto, à reprodução. Mas esta utilidade não equivale necessàriamente a

uma função biológica de sobrevivência. É útil, na sociedade humana, tudo aquilo que leva a um estado considerado útil pela comunidade, mesmo que – do ponto de vista biológico – esta utilidade seja tão nefasta quanto a detonação de uma bomba H. O critério de distinção entre "atividade séria" ou "trabalho" e "brincar" – sendo resquício de normas sociais de extrema variabilidade – não atinge verdadeiras diferenças processuais.

3. O parágrafo anterior assinala a dificuldade de discriminação de atividades que sejam "brincadeira" pura, por critérios de processo psicológico e não de acôrdo com coordenadas culturais.

A pergunta que urge colocar é seguinte: "Pode-se distinguir uma pessoa que brinca de uma pessoa que exerce qualquer outra alividade?". Aquilo que chamamos de "brincar", não será apenas um conjunto de atividades, artificialmente subtraído do tôdo comportamental?

4. No animal, isto é, no animal isento das influências culturais que disfarçam as atividades realmente "funcionais" (estou usando aqui êste termo no sentido que lhe dão os biólogos. Tem função aquilo que promove a sobrevivência, em têrmos procriativos, do animal), talvez seja mais simples definir – a partir de dados de abservação, o que seja o brincar. Em geral, os que tentam etudar o jôgo no animal partem da mesma definição negativa: "É brinquedo tudo aquilo que não leva a uam consequência adaptativa, isto é, que não aproxima o animal das consequências positivas, como sono, alimentação, reprodução, etc." O babuíno que foge do leopardo não está brincando pois, se parasse, seria devorado. Mas o babuíno que corta grama e lança em cima de sua própria cabeça (o exemplo é fictício), está entregue ao brincar, pois o observador humano não vê nenhuma função nêste comportamento esquisito.

5. O mal talvez provenha da adoção de uma definição "negativa" ou "por exclusão" do brincar. Para que o conceito ganhe em valor científico, comvém que seja centralizado em tôrno de caractersísticas positivas.

6. "Brincar – Divertir-sr; folgar; não levar a sério" Definições de dicionário costumam substituir a verdadeira comunicação do conceito, por uma apresentação de diversos "quase-sinônimos": protelam assim, a

dificuldade. A definição citada acima contém duas conotações principais. A primeira, transmiti-la-emos com outra palavra: distração. Brincar é distrair-se, é buscar estimulação nova, é explorar diversivamente (nos têrmos de Berlyne). É também fugir de algo monótono, cansativo, trabalhoso. A segunda conotação está evidentemente prêsa à primeira, constitui-se em extensão da mesma. Brincar é deixar de dar importância a alguma coisa, é agir "sem seriedade", isto é, atribuindo poucas consequências aos seus atos.

7. "Uma situação de mentirinha": este é o postulado básico do jôgo infantil, pelo menos em certa idade (estou usando o têrmo "jôgo" ou "brinquedo" de maneira provisória, durante a minha própria tentativa de definí-lo). A criança age de acôrdo com a definição do dicionário : realiza certas tarefas, adota certos papeis, sem "levar a sério". Briga "para fazer de conta". É imperador, mocinho ou corredor automobilístico. Muitas facetas do jôgo infantil se enquadram naquilo que os psicólogos sociais estudam sob o nome de "desempenho de papel". No jôgo, quase sempre é possível a volta à "realidade" (que eu não vou tentar definir, por enquanto). O corredor automobilístico pode, de um momento para outro, assumir comportamentos típicos e exigidos pelo seu contexto normal, como um ator volta a sua identidade, depois de terminada a peça.

8. A linguagem comum aproxima o brincar do manipular, do movimentar, em suma, o identifica com atos e não com a mera recepção de estímulos. Ir ao cinema distrai, mas não é jôgo. Assistir a uma partida de futebol também não é jôgo. Serão tôdas as iniciativas de movimentação brinquedos? Viajar para Santos?

9. Uma das melhores maneiras para abordar o jôgo humano é, esquecendo os rótulos e as expectativas que a cultura nos lega, observar e categorizar uma criança em situações diversas, no recreio, na sala de aula, em casa, ou com os "brinquedos". O conceito nôvo, ou os conceitos, nascerão naturalmente, em acôrdo com os dados. As atividades de crianças menores que os adultos chamam de brincar são principalmente manipulações. A criança põe em exercício os seus "esquemas", segura, lança, morde, chacoalha, pisa, chuta, etc. Ao invés de estudar o "jôgo" como um tôdo,

começar pelas atividades manipulatórias. O conceito geral, que espere pela pesquisa empírica.

10. Manipular consiste numa modificação do objeto e, antes disto, num movimento de aproximação por parte do corpo. A menos que o objeto esteja posto em contacto direto com a mão ou o pé, deve haver – antes de tudo – recepção de uma certa informação sôbre a localização do mesmo e movimentos dirigidos de locomoção e apreensão. Devemos explicar o A da coisa, ou seja a fase de exploração e de descoberta do objeto. No experimento de Mendel, a resposta critério consistia na escolha – pré-manipulatória – de umadas mêsas recobertas de brinquedos. Muito cedo, a criança não se contenta em gozar apenas visualmente o brinquedo: ela quer entrar em contacto direto – táctio – com êle.

11. Há uma manipulação que não distorce o objeto: as mãos se adaptam, por assim dizer, à superfície do mesmo e seguem exploratòriamente pelas convexidades, ângulos e limites. Ou então, elas fazem girar o objeto, expondo as suas várias partes ao olhar.

A manipulação destrutiva consistem em "forçar" o objeto, quebrando-o ou dobrando-o ou recombinando as suas partes. Não há, a nosso ver, diferença essencial entre os dois tipos de manipulação.

A natureza do objeto determina muitas vezes o tipo de manipulação, pois ninguém será capaz de dobrar uma moeda ou cortá-la com os dentes... O objeto que resiste é explorado por fora, pela força das coisas.

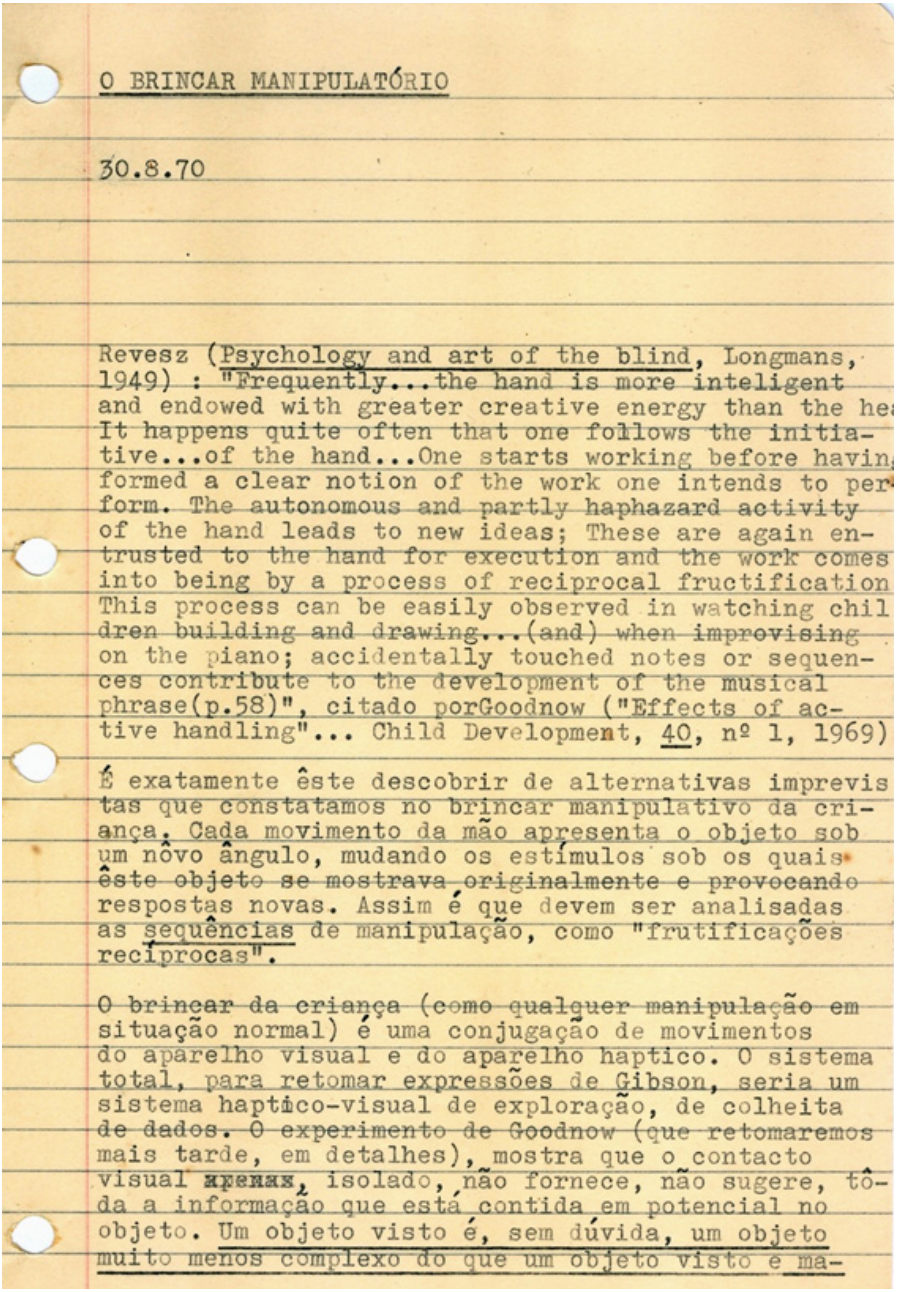
12. A manipulação – qualquer que ela seja – é fonte de novos estímulos. No caso da manipulação destrutiva, há formação de "incongruências", ou arranjos diferentes dos mesmos estímulos. Os cubos são um brinquedo que se presta a esta "formação de incongruências". O que muda, é a disposição e a sequência das faces.

13. A manipulação, no caso humano, lança as bases para um conhecimento "global" dos objetos. Os movimentos oculares também. Ela permite a apresentação de estímulos em associação e a formação de gestalts empíricas. Mas ela também acaba sendo manifestação criativa, construtiva. Eu me explico: muitos jogos têm modêlos que servem de objetivo e que

a criança deve replicar. O seu reforçamento final, é a conformidade entre a sua produção e o modêlo original. Jogos de construção: temos de notar que servem de protótipo para muitos outros. Brincar é construir, de acôrdo com um plano pré-estabelecido e a recompensa vem quando se atinge o objetivo. Entre imitar e brincar, a diferença é mínima, nêste sentido.

14. Há uma procura de "sentidos" na manipulação da criança, uma tentativa de replicar, simbólicamente, um mundo conhecido (quer seja o mundo real – ou o mundo cultural, fruto de prescrições). As lojas de brinquedos de hoje parecem verdadeiros paises de Lilliput, de tão repletos de objetos de uso diário em miniatura. Fogões, panelas, refrigeradores, casas de boneca, etc. Um mundo adulta em proporções mínimas. Não podemos esquecer êste aspecto nas nossas pesquisas.

15. Jogos de xadrez também envolvem predição e tentativa de comprovar hipóteses mentais. Há um prazer (reforçadores estão em jôgo) no exercício do "raciocínio", na construção de cadeias simbólicas.



O BRINCAR MANIPULATÓRIO

30.8.70

Revesz (Psychology and art of the blind, Longmans, 1949) : "Frequently...the hand is more inteligent and endowed with greater creative energy than the he It happens quite often that one follows the initiative...of the hand...One starts working before havin formed a clear notion of the work one intends to perform. The autonomous and partly haphazard activity of the hand leads to new ideas; These are again entrusted to the hand for execution and the work comes into being by a process of reciprocal fructification This process can be easily observed in watching children building and drawing...(and) when improvising on the piano; accidentally touched notes or sequences contribute to the development of the musical phrase(p.58)", citado porGoodnow ("Effects of active handling"... Child Development, 40, nº 1, 1969)

É exatamente êste descobrir de alternativas imprevistas que constatamos no brincar manipulativo da criança. Cada movimento da mão apresenta o objeto sob um nôvo ângulo, mudando os estímulos sob os quais êste objeto se mostrava originalmente e provocando respostas novas. Assim é que devem ser analisadas as sequências de manipulação, como "frutificações recíprocas".

O brincar da criança (como qualquer manipulação em situação normal) é uma conjugação de movimentos do aparelho visual e do aparelho haptico. O sistema total, para retomar expressões de Gibson, seria um sistema haptico-visual de exploração, de colheita de dados. O experimento de Goodnow (que retomaremos mais tarde, em detalhes), mostra que o contacto visual apenas, isolado, não fornece, não sugere, tôda a informação que está contida em potencial no objeto. Um objeto visto é, sem dúvida, um objeto muito menos complexo do que um objeto visto e ma-

Reprodução da primeira página do manuscrito original.

O Lúdico e o Agressivo na Psicose Infantil: Contribuições da Etologia à Psicopatologia

Christian Ingo Lenz Dunker

Para Mathias
Que até então ainda não era ...

Nota introdutória

O texto que se segue compreende o resumo e a discussão dos resultados de minha dissertação de mestrado apresentada ao departamento de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da USP, sob orientação da professora Emma Otta, em 1991. Entrei no mestrado ainda cursando o quinto ano do curso de psicologia do IPUSP, dando continuidade a uma pesquisa iniciada no segundo ano do curso, na antiga disciplina de *Psicologia Comparativa e Animal*. Defendi a dissertação um ano e meio depois de formado. Naquele tempo um estudo etológico observacional cruzando categorias da psicanálise era algo bastante improvável do ponto de vista metodológico e deveras suspeito epistemologicamente. Esta é a primeira publicação deste estudo.

Introdução

Onze crianças entre sete e onze anos, diagnosticadas como psicóticas foram sujeitos de um estudo observacional, visando a descrição e ocorrência dos comportamentos de agressão e brincadeira turbulenta. As crianças pertenciam a duas instituições especializadas. Aos critérios de Blurton-

Jones (1967) para brincadeira turbulenta novos foram acrescidos, bem como variáveis de contexto. Assumimos a hipótese de que a brincadeira turbulenta é uma forma de simbolização que eventualmente possui um papel relevante na formação e na unificação do eu, tal como apresentada na concepção do Estádio do Espelho apresentada pelo psicanalista Jacques Lacan.

Problemas metodológicos ligados à descrição na Etologia e na Psiquiatria são discutidos, assim como a tradição nosológica envolvida. Sugerimos que a observação etológica possui papel análogo ao que a etnologia oferece ao antropólogo. Contribuições da Antropologia e da Psicanálise foram utilizadas na articulação dos resultados. Nestes verificou-se que:

1. Meninos interagem, de maneira geral, mais do que as meninas.

2. Entre as meninas, a brincadeira turbulenta foi mais frequente do que a agressão.

3. Entre os meninos não se observou o mesmo.

4. Os meninos agridem com mais frequência do que as meninas.

Diferenças individuais foram grandes. Há modos preferenciais para a agressão (física) e para a brincadeira turbulenta (diferente entre os sexos). Oposições entre os dois comportamentos foram constatadas tanto quanto para padrões motores quanto para frequência. Essa oposição foi analisada para demonstrar uma estrutura interna aos dois comportamentos, sugerindo uma oposição dialética entre símbolo e imagem. Formulamos a hipótese de que o comportamento se estrutura como uma linguagem.

2. Conclusão: Análise Estrutural dos Resultados

> "*Assim, a debilidade dos membros infantis é inocente, mas não a alma das crianças. Vi e observei uma, cheia de inveja, que ainda não falava e já olhava, pálida, de rosto colérico, para o irmãozinho colaço*." S. Agostino – Confissões 1º capto. VII

Apresentamos aqui resumidamente as indicações levantadas por nossa pesquisa com relação ao grupo estudado.

Os meninos interagem, tanto turbulentamente quanto agressivamente, mais que as meninas. Os meninos ainda brincam turbulentamente tanto quanto agridem. Entre as meninas ouve uma supremacia clara da brincadeira turbulenta sobre a agressão. Há, no entanto, grandes diferenças individuais. Ao contrário do que o estilo de intervenções dos adultos parece indicar as crianças mais turbulentas não são as mais agressivas e vice-versa. O adulto intervém preferencialmente em interação entra meninos não discriminando se trata de uma brincadeira turbulenta. O tipo de relação preferencial é a díade, entre coetâneos do mesmo sexo.

Pudemos ainda constatar que na que na brincadeira turbulenta entre meninos estes preferiam o "engalfinhamento amistoso", seguido pela "luta simulada" e pelo "contato físico violento". Já entre as meninas observou-se inusitada preferência pelo "contato físico violento" seguido pelo "engalfinhamento amistoso" e pela "luta simulada". Já a agressão demonstrou-se muito pouco frequente entre as meninas. Entre os meninos sobressaiu-se a "agressão física" seguida pela "agressão verbal" e pela" tentativa de agressão".

Quanto ao sentido da evolução dos comportamentos notamos que a brincadeira turbulenta evoluiu com muito maior intensidade para a agressão do que o contrário. Há diferenças individuais que dispõe sobre a condição de sujeito e de alvo na relação.

Quanto à idade notou-se uma preferência por coetâneos se tomarmos as interações em geral. Discriminando-se para o comportamento e para

os sexos encontramos a seguinte distribuição. Na brincadeira turbulenta entre meninos a preferência é por coetâneos, seguida por crianças menores, pelos adultos e pelos maiores. Na agressão entre meninos a preferencial foi coetâneos, seguida por adultos, por crianças maiores e finalmente menores. Na brincadeira turbulenta entre as meninas a preferencial foi por coetâneos, seguida pelo adulto, pela criança menor e pela criança maior. Na agressão entre meninas a preferencial foi por coetâneos seguidos por crianças maiores.

Analisando as partes do corpo envolvidas preferencialmente em um e outro comportamento vimos que a brincadeira turbulenta entre meninos implicava o contato com a cabeça e com o tórax preferencialmente, seguidos pelos braços, mãos, barriga, ombro, pernas e pescoço e costas. Na agressão entre meninos a preferencial se estabeleceu em torno da cabeça, seguida pelas costas, braços e pernas, mãos e barriga e pescoço.

Na brincadeira turbulenta entre as meninas as costas foram o alvo principal, seguidas pelo traseiro, barriga, mãos e braços e tórax.

3. A Função do Corpo na Psicose

Se há uma questão na psicose infantil esta pode passar pelo seguinte: o que é o corpo? Observamos que entre nosso sujeito o corpo parece constituir antes de tudo um objeto, um objeto instrumental de oferecimento ao outro.

Inúmeras vezes constamos crianças que brincam com o corpo do companheiro, manipulando-o, explorando-o, como se de fato ele constituísse uma "coisa". Tocando ritualisticamente e até machucando o próprio corpo essas crianças nos chamaram a atenção por um lado devido a repetição de peculiares movimentos e por outro pela parcialização do corpo em suas relações.

Perguntar por um corpo não diz respeito ao fazer com ele, mas sim a como garanti-lo no tempo (repetição) e no espaço (parcialização). ***Corpus*** segundo a concepção de Aristóteles (Física) alude a um todo, a um uno.

É esse uno que se tem por referencia quando se fala tão exaustivamente em “desintegração” ou “fragmentação” esquizofrênica, o ainda em “cisão” psicótica.

A partir da separação entre a ordem da imagem e a ordem do símbolo postulamos que esta unidade ao qual o corpo teoricamente responde só pode ser dada em nível da imagem e da percepção se tomamos o problema de forma mais geral. É na articulação do espaço e do tempo que nos surge a ideia de um espaço continuo, isto é, de que não há vazios no mundo físico.

Nossas observações surgem que esta não é uma noção tão clara assim para a criança psicótica. Pensamos na premissa visual do ser humano na sua infância, é necessário que num dado momento ele deduza a existência de algo que não pode ver, que esta além da imagem, para que daí possa ascender ao símbolo. Isto é, como dar conta da invisibilidade do corpo, de suas censuras, seus buracos que indicam não o seu interior, mas essencialmente uma descontinuidade espacial, um momento de ruptura da imagem.

A cabeça apareceu em nossa pesquisa como parte mais requisitada, tanto na agressão quanto na brincadeira turbulenta. Não seria ela a região primordial de concentração dessas fendas, com os olhos a boca, o ouvido e as narinas?

Ora, para construir-se a si mesmo como um todo é necessário que a criança tenha noção de si a partir do outro, ou a partir de outro tomado como espelho, pois a partir de si a criança só tem acesso a parcialmente perceptivas (não podemos ver nosso corpo todo ao mesmo tempo). As imagens do próprio corpo precisam ser reunidas por um ponto qualquer externo ao sujeito.

Nota-se que tal ideia se referia, por exemplo, no tema básico da alucinação paranóica; ser observado, ser seguido pelo olhar do outro e mesmo ser perseguido por ele.

Mas o que ocorre com a criança no seu olhar? Nossa observação faz supor que se trata de um olhar que não olha. Notadamente na brincadeira

turbulenta o olhar da criança parece perdido, desfocado de seu parceiro, é um olhar que por visar o todo não alcança nada. Na agressão, ao contrario, o olhar visa uma parte do corpo. Trata-se de um olhar que decompõe, que parcializa. Visando capturar o ponto de passagem entre o visível e o invisível, tanto o olhar da brincadeira turbulenta quanto o da agressão se perde numa escopia infinita.

Entendemos que na psicose a passagem do modo primário da linguagem (por imagens) ao modo secundário (por símbolos) encontra-se comprometida. Como diz Lacan (1985):

> "*O sujeito por não poder restabelecer de maneira alguma o pacto do sujeito com o outro, por não poder fazer uma mediação simbólica qualquer entre o que é novo e ele próprio, entra em outro modo de mediação, completamente diferente do primeiro, substituindo a mediação simbólica por um formigamento, por uma proliferação imaginaria...*" (p. 104)

4. O Avesso do Corpo

Um movimento que observamos com razoável frequência entre os sujeitos desta pesquisa poderia ser denominado de exploração das fendas corporais. Não apenas na boca, mas no nariz e no ouvido era comum ver uma criança introduzir e retirar objetos. Sua expressão nesses momentos era de júbilo ou de curiosidade diante do desaparecimento e aparecimento do objeto. Mesmo júbilo observado por Piaget (1978) na criança diante do reencontro de um objeto momentaneamente obstruído por um anteparo.

A agressão visa sempre uma parte específica do corpo, a brincadeira turbulenta, ao contrário, parece tomar o corpo como um todo. Reencontramos aqui, a ideia de Chance (1974) de que o modo agonístico está sobre a égide do corte (*cut off*) e o modo hedonístico, do contato. Nota-se que o modo de brincadeira turbulenta foi o que denominamos

engalfinhamento amistoso, que compreende uma interface generalizada entre os corpos dos parceiros, quando rolam pelo chão.

Assim como na questão do olhar, de novo a brincadeira turbulenta se relaciona ao todo corporal e a agressão à parte. O ritual de desaparecimento põe em jogo a incorporação de uma parte no lugar daquilo que falta ao corpo, em imagem, para fazê-lo todo. A curiosidade sobre as bordas corporais pode aludir a seguinte pergunta: *o que vai no lugar disso que eu não posso ver*? O júbilo está presente no momento da passagem; não quando o objeto, por exemplo, está dentro da boca ou fora dela. O júbilo unificatório exige repetição da experiência. Reencontramos aqui a concepção de que brincar corresponde a "movimento de passagem do ser" precursor da simbolização.

Na psicose infantil, esses objetos correspondem, portanto, a um avesso do corpo, ou seja, a imagem daquilo que lhe falta. A essência deles diz respeito ao circuito escópico, pois onde não é o corpo todo do que se trata, mas formas fundamentais neles inscritas; lembrem-nos da mancha do cara pau estudada por Lorenz (1966) ou da estampagem, conforme Manning (1979) a questão relativa a este objeto-mancha diz respeito tanto ao tempo (ponto crítico do *imprinting*) quanto ao espaço (Gestalt específica).

As diferenças individuais podem ser explicadas por esta oscilação entre o oferecimento como objeto e o exercício temporal das passagens. Por outro lado; o equilíbrio geral na frequência dos dois comportamentos entre os meninos, sugere que estes dois modos estão sincronizados no grupo.

A repetição e a parcialização formulam dois princípios de um sistema de signos comportamentais. A repetição fornece a temporalidade na ordem do significante e a gramática na ordem do significado. A parcialização fornece a espacialização na ordem do significante e a semântica na ordem do significado. Na brincadeira turbulenta, encontramos a repetição; na agressão a parcialização.

5. A Repetição:

Observamos que muitas crianças de nossa pesquisa permaneciam em uma repetição contínua de uma única atividade, como o balançar, a movimentação estereotipada dos dedos, ou o espalhamento dos brinquedos, ou a divisão *ad infinitum* de um pedaço de papel ou de planta. Tratava-se de uma repetição automática, aparentemente incontrolável e contemplativa. Interessantemente, essas mesmas crianças tinham uma atitude peculiar com relação aos comportamentos estudados. Todas elas, brincavam muito pouco turbulentamente e quando agrediam o faziam a de modo característico. Repentinamente, iniciavam uma ação motora muito violenta e intensa; nesses momentos dificilmente eram acalmadas, além disso, eram crianças que falavam pouco.

A repetição, inscrita na temporalidade produz um júbilo na passagem entre o antes e o depois, entre ainda e a volta do balanço, que faz alternâncias na imagem, não na sua representação. Eram crianças para as quais não havia *como se*. É interessante lembrar que a brincadeira turbulenta típica dos bosquímanos estudados por Konner (1981) era evocada primordialmente por um indivíduo que se fingia de animal. Ela era mesmo instigada pela metaforização da imagem ("*como se eu fosse um animal*") há um momento criativo.

Na psicose infantil, ao contrário, a semântica do comportamento não é essencialmente poética, como se demonstrou ser para os bosquímanos; e sim a repetição de um mesmo e estando o júbilo na igualdade e não na diferença entre a imagem e o símbolo, entre a presença e a ausência.

Neste modo de repetição, encontramos o olhar da fascinação, o olhar que não olha da brincadeira turbulenta. Não hesitaríamos em dizer que estas atividades de repetição são um deslocamento da função significante da brincadeira turbulenta; daí os dois tempos da repetição, onde o corpo é primeiro objeto que passa pela experiência do tempo permitindo o reencontro entre eles, o júbilo e a fascinação. Comparemos os significantes corporais dos comportamentos demonstrados como estas atividades de repetição são relacionados à brincadeira turbulenta:

Agressão	*Brincadeira Turbulenta*	*Repetição*
1.Olhar fixo	1. Ausente ou muito tímida	1. Olhar disperso e perdido
2.Repentina/pontual		2. Retorna sempre no mesmo tempo
3. Incontrolável		3. Absolutamente controlável
4. Independente de contexto		4. Produz seu próprio contexto
5. Executada rapidamente de um só golpe		5. Executada em dois tempos (antes-depois)
6. Expressão de angústia		6. Expressão de júbilo

Há, portanto, uma oposição ponto a ponto entre agressão e repetição e ao mesmo tempo uma diminuição ou ausência de brincadeira turbulenta. O perfil encontrado em nossas pesquisas indica que crianças psicóticas, assim como crianças desta idade em geral, descritas fartamente, preferem coetâneos, do mesmo sexo, em configuração de díade. Trata-se de uma relação em espelho, subsidiária do processo de simbolização. A brincadeira turbulenta surge depois da agressão na ontogenia, ou seja, a imagem é necessariamente anterior a sua simbolização. Isso explica também porque tanto na bibliografia (Carvalho, 1986), quanto em nossa pesquisa, a brincadeira turbulenta evolui para a agressão e não o contrário. O processo turbulento enquanto incipiente simbolizador é frágil, implicando acesso a uma gramática das significações do agir (do fingir a mentira), a agressão por sua parte demanda apenas mais imagens.

6. A Parcialização

Vimos que a agressão, no contexto do imaginário visa resgatar no outro a parte de si mesmo alienada. Conforme Lacan (1985):

> "(..) a tensão agressiva deste eu ao outro está absolutamente integrada a todas espécie de funcionamento imaginário do homem."

Se na brincadeira turbulenta a repetição visava à hipérbole da presença do objeto a agressão de dirigirá à hipérbole do desaparecimento. A agressão é iminência do desaparecimento. Encontra-se justificada a divisão proposta por Cabas (1988) e discutida no capítulo II, acerca das psicoses de ausência e psicoses de presença. Nas primeiras há um deslocamento da brincadeira turbulenta, na segunda, da agressão.

O tema do desaparecimento e da ausência é uma referência também em temas da psicose adulta, principalmente esquizofrênica onde se encontra a iminência de dissolução do corpo e da alma além de fantasias escatológicas e apocalípticas. Pensamos num dos motivos clássicos da psicose, qual seja a ideia de que o corpo está sendo transformado numa máquina. O "delírio tecnológico" demonstra como nossa cultura oferece elementos para a enunciação de uma dialética entre as partes da máquina e aquilo que a configura, a repetição. O que mais além de uma máquina pode ser desmontado, feito em pedaços, parcializado? E o que mais além de uma máquina expressa a ideia de uma repetição pura, formal, sem sentido?

A relação entre a agressão e a constituição do objeto na sua face espacial pode ser exemplificada no antigo paradoxo proposto por Zenão de Eléia para refutar a tese aristotélica acerca do movimento. Nele Aquiles (notável corredor) e uma tartaruga (símbolo da morosidade) travam uma corrida onde o herói grego concede 10 metros de vantagem ao quelônio. A partir desta vantagem torna-se impossível a Aquiles alcançar a tartaruga, pois quando este alcançar a posição de partida dela ela terá andado um pouco além. E quando ele alcançar esta posição novamente a tartaruga terá se

locomovido. Pelo paradigma de que existem infinitos pontos entre dois pontos é impossível a ultrapassagem. O fato é que há um limite perceptivo entre presença e ausência.

Observamos que entre nossas crianças algumas tinham a sua frequência de agressão diminuída e ao mesmo tempo mantinham níveis razoáveis de brincadeiras turbulentas. Uma delas se notabilizava por dividir os pedaços de seu lanche antes de comê-los. Outra parecia ter um especial apreço por quebrar janelas e vidros em geral. Olhando depois disso, com expressão de júbilo para os pedaços. Essa mesma criança, certa vez toma uma garrafa e joga-a no chão espatifando-a. Em seguida calca o pé em cima de um dos cacos com expressão de júbilo produzindo um profundo corte. Uma semana depois repete a operação servindo-se de uma porcelana. Outra criança se via acometida por uma fascinação pela caneta do observador. De maneira geral, e isso foi apresentado por outros pesquisadores, é comum na psicose a existência de objetos fetichizados, que assumem uma importância "mágica". Neste grupo encontramos uma incidência da

Brincadeira Turbulenta	*Agressão*	*Parcialização*
1. Coletiva	1. Ou ausente ou tímida	1. Individual, solitária
2. Olhar dividido-disperso		2. Olhar fixo-discriminativo
3. Ausência de díade estável		3. Apego mágico ao objeto
4. Expressão de Prazer-Fascinação		5. Expressão de dor-prazer

brincadeira turbulenta diferente da mais comum. Aqui ela primava por ser coletiva (o perfil é em forma de díade ou de perseguição).

Tomamos os significantes comportamentais e vemos que eles dizem respeito a uma espacialidade, ao mesmo tempo que sua significação parece ser semântica (aspecto mágico ou sagrado do objeto). Comparemos a incidência da brincadeira turbulenta com essa atividade que chamamos de parcialização:

Novamente podemos deduzir um deslocamento da agressão para a parcialização, assim como vimos um deslocamento da brincadeira turbulenta para a repetição. Na parcialização há uma supremacia do processo semântico, o objeto sem articulação; e por outro da espacialização.

Portanto, nossa hipótese de que há um predomínio da linguagem icônica na psicose e que no interior desta o comportamento se estrutura como se estrutura esta linguagem, uma dialética da ausência e da presença de uma posição entre seus significantes comportamentais, fica parcialmente demonstrada...

Referências

Aristóteles (1973) *Física.* in Coleção Os Pensadores, Abril Cultural, São Paulo.

Blurton-Jones (1967) *An ethological study of some aspects of social behaviour of children in nursery school*. In Primate Ethology Ed. Desmond Morris Weinfeld and Nicolson, Londres.

Cabas, A. G. (1988) *A Função do Falo na Loucura.* Papiros, Campinas.

Carvalho, Ana Maria Almeida. (1986) *Brincar juntos, natureza e função da interação entre crianças.* In Ades, C. (org.) Etologia de Animais e Homens, Edicon, São Paulo.

Chance (1974) *Sociedades Hedônicas e Sociedades Agonísticas entre Primatas*. In *Coleção Por uma Antropologia Fundamental – a Unidade do Homem.* Vol III Cultrix, Edusp, São Paulo.

Konner (1981) *Etologia de um povo que vive da caça e da coleta*. In Blurton Jones, N. *Estudos Etológicos do Comportamento da Criança,* Pioneira.

Lacan, J. (1945) *El Estádio del espejo como formador de la función del Yo (Je) tal como se nos revela em la experiência psicanalítica*. In *Escritos*, Sglo XXI, Buenos Aires, 1988.

Lorenz (1966) On Agression. Methuen, London.

Manning (1979) *Introdução ao Comportamento Animal.* Livros Técnicos e Científicos, Rio de Janeiro.

Piaget (1978) *A Formação do Símbolo na Criança.* Zahar, Rio de Janeiro.

The effects of Self-Recording on the Generality of Parenting Behaviors

Sonia Beatriz Meyer and Cheryl E. Poche
Western Michigan University

Abstract: Generality of parenting skills was programmed as well as assessed using the technique of self-recording from audiotapes. A multiple baseline across problematic situations was replicated with two single-parent families. Self-recording was introduced in one situation at a time, while audio taped assessments were conducted in three situations throughout the day. A combination incentive plus cost system was used to encourage the recording and coding of tapes. Parent and child behaviors changed in the desired directions after self-recording was directly introduced. In addiction, generality effects were clear in all response categories except descriptive praise. As the number of codings increased, greater behavior changes were evident in both targeted and non targeted situations.
Key Words: Parent training, self-recording, generality effects, generalization, audio recording.

Nota Introdutória

Este artigo é fruto do meu mestrado cursado nos Estados Unidos, na "Western Michigan University". O trabalho realizado em uma disciplina assim como minha experiência anterior na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo no trabalho com pais me motivou a escolher este tema como dissertação de Mestrado. A revisão bibliográfica deixou claro que

os procedimentos usados nos cursos para pais eram eficazes no sentido de produzir mudanças nos comportamentos de pais e de filhos. O grande problema encontrado era a pouca transferência da aprendizagem para outras situações e a falta de manutenção dos ganhos ao longo do tempo. Quis então pesquisar uma forma de aumentar a generalidade através de situações e do tempo com uma tecnologia simples, barata e pouco intrusiva. Na minha volta ao Brasil fiquei me correspondendo com minha orientadora Cheryl Poché e quase finalizamos o texto aqui apresentado. Fui protelando este término em função de dificuldades de readaptação ao Brasil, até desistir. Foi grande a satisfação de "salvar" todo o trabalho dedicado em 1980 a este artigo que o convite para escrever no volume especial de escritos dos professores, da Revista TransFormações em Psicologia me proporcionou. Tentei ainda retomar o tema no Doutorado, cursado na Psicologia Experimental na USP, mas entrevistas com diretores de escolas e pais me mostraram que não havia demanda para um curso de caráter preventivo. Minha tese foi em outro tema, o de comportamentos autolesivos em indivíduos com atraso de desenvolvimento. Hoje minhas pesquisas são sobre o processo de interação em psicoterapia. Apesar da mudança de tema, são vários os legados do trabalho desenvolvido no Mestrado, em especial o delineamento de pesquisa que atualmente estou empregando, o delineamento experimental de caso único.

Two major improvements are currently needed in parent training research. First is the need for inexpensive and convenient, yet objective and reliable, assessment devices. Second is the need for procedures which produce generality[1] of treatment effects across new behaviors and settings.

1 According to Johnston (1079), the term "generalization" is often erroneously used as a description or explanation of any appropriate change occurring in a non-training setting. This suggests that a single phenomenon is at work when actually a number of different phenomena need to be described, explained, and controlled. Stimulus generalization refers to the condition in which responses reinforced in the presence of one stimulus also occur, though possibly with less frequency or magnitude, in the presence of similar but different stimuli. Response generalization refers to the condition in which similar but

The present study used self-recording from audiotapes as both an assessment device and a method for enhancing the generality of treatment effects.

Assessment techniques used to evaluate parent training programs include verbal reports of parents, relatives, and friends through interviews and questionnaires, personality tests, and role-plays, parent-collected observational data, structured laboratory observations, and direct observations in the home (Berkovitz and Graziano, 1972; Eyeberg and Johnson, 1974; Forehand and Atkeson, 1977; O'Dell, 1974; Peed, Roberts, and Forehand, 1977; Roberts and Forehand, 1978; Wahler, 1969, 1975). Eyeberg and Johnson (1974) and Peed et al (1977) suggest that these different assessment methods produce different conclusions. Forehand and Atkeson (1977) stated that the more rigorous the method of assessment, the less positive the results have been, and that parents verbal or written opinions have questionable validity. The more rigorous methods involve the direct assessment of overt behavior.

Direct home observations, however, are costly and time consuming (Miller and Sloane, 1976; Herbert and Baer, 1972; Kelley, Embry and Baer, 1979. Time for transportation and conversation with the family must be added to the actual observation time for each home visit. It is difficult to obtain a broad sample of behaviors, since home observations must be conducted at a single convenient time of the day for the family, primary observer, and reliability observer. (The hour before dinner is a common observation time.)

Another problem with home observations is that they may be more obtrusive than other procedures, since the presence of the observer makes the family constantly aware that their behavior is being assessed. It may be difficult to ignore the observer and to interact normally. Studies of

---

different responses are evoked but a stimulus previously paired with reinforcement. These types of generalization are not strong enough, according to Johnston (1979), to produce or maintain desired responding in the face of a different set of environmental stimuli. Thus, for the behavior analyst, the issue is not so much how to obtain "generalization" but how to arrange control over different environmental conditions which result in desired influences on behavior. Generality, then, refers to universality or replicability.

the differential reactivity of different observational methods, however, have produced contradictory evidence (Gang & Poche, 1980; Johnson & Bolstad, 1973; Forehand & Atkeson, 1977; Kent, O'Leary, Dietz & Diament, 1979; Johnson, Christenson & Bellamy, 1976, Bernal, Gibson, Williams & Pesses, 1971; Kazdin, 1979).

Probably because of the cost, time requirement, obtrusiveness, and inconvenience to the family and observers, direct observations have often been brief in duration and limited to one pre- and one post-observation (Forehand and Atkeson, 1977). However, in order to clearly demonstrate the process of behavior change, and to provide more representative data, a continuous measure of behavior is preferable to pre- and post-observations.

Audio recording in the home is an alternative method for data collection which has several advantages over live observation. Audio recording attenuates the problem of observer bias and obtrusiveness by limiting subject- observer contact (Johnson and Bolstad, 1975). It is less costly than direct observation. A cassette recorder with a built-in microphone is inexpensive and can provide audible recordings. Audio recordings can be carefully reviewed, can be stored for later interobserver agreement checks, and are available for later analysis of different variables. Also, time-samples can be superimposed to demarcate observation intervals (Hughes & Haynes, 1978). Furthermore, audio recording places fewer restraints on the family than direct observation. The family can move to different rooms by carrying a portable recorder, placing microphones in several places in the home, or having the child or adult wear a wireless radio transmitter. Parents need not induce the occurrence of children's targeted behaviors, since recording can take place at the time when the problem generally occurs. No transportation and interaction time is needed. Tape recordings can be made at any time of the day, and with a high frequency, since they do not depend upon observer availability. Audio recordings also provide the therapist or researcher with a record of the actual behavior rather than parent-collected data, such as that using wrist counters or data sheets, which may be subject to errors and/or bias.

The technique of self-recording from audiotapes has been used successfully to produce changes in single behaviors and settings. Horton (1975) had teachers listen to audiotapes recordings of their classroom interactions, while scoring and graphing their behaviors. The rates of teachers' behavior-specific praise increased, but these increases were restricted to subject matter areas in which self-recording were conducted. Doleys, Doster, and Cartelli (1976) had parents score their own behavior from an audiotape made in a clinic as part of a package that also contained post-interaction feedback, lectures, and role playing in effective child management. The package produced significant behavior changes in the clinic. It is not clear if these changes were also produced at home. Doleys el al. (1976) suggested that self-recording of home interactions might enhance generality and maintenance.

The second deficiency of parent training programs is the lack of data demonstrating the generality of treatment effects to new behaviors and settings. When generality occurs, the therapist need not treat recurrences of previously treated problems (temporal generality), the problem behaviors in new settings (setting generality), or all behavior problems of a person (behavioral generality).

In two reviews parent training programs, O'Dell et al. (1974) and Forehand and Atkeson (1977) stated that most parent training programs did not show generality to non targeted behaviors or settings and that there were no well-developed techniques for producing such generality. Kelley, et al. (1979) enhanced the generality of child management skills across time (temporal generality) by teaching both parents to engage in behaviors supportive of each other.

Self-control procedures such as self-recording may promote generality. Such techniques are easy to transport and may be employed readily to facilitate responding under untrained conditions. Studies that have employed various self-control tactics, including self-assessment, self-recording, self-determination of reinforcement, and self-administration of reinforcement, have displayed some maintenance and generality effects (Stokes & Baer, 1977).

Coding of audio tapes is one tactic of self-control similar to self recording. It's occurrence at a later time than the actual recording presents a theoretical problem if the coding process is considered as a consequence that aims to change the behavior listened to. The categorization of one's behavior as a correct command can probably function as reinforcement, and its categorization as an incorrect command, as punishment. But how can the categorization affect the behavior if the consequence is contingent on the categorization? What probably occurs when people listen to their own behavior is that the controlling circumstances such as children's verbalizations are partially presented again through the tape. The consequences would then act upon the actual behavior if the person is behaving, along with listening, to the tape. The consequences would then act upon the actual behavior if the person is behaving, along with listening, to the tape. It would be a similar process to the one described by Skinner (1974) at page 120: "On a future occasion such a record can evoke behavior appropriate to an earlier occasion and may permit a person to respond more effectively".

The consequences of coding from a tape could be more effective in producing generality than either therapist's consequences or those obtained through coding ongoing behavior. This is because the stimulus control generated by other aspects of the situation when the tape recording took place are absent when the tape is played at a later time. The absence of strong situation-specific stimulus control could be the instrumental factor in the production of generality. The parent's correct responses could be controlled solely by the relevant characteristics of the child's behavior.

A multiple-baseline design can be used to study the generality of treatment effects (O'Dell, 1974; Forehand & Atkeson, 1977). With this design, different behaviors or settings are observed simultaneously, but treatment is introduced in one behavior or setting at a time. When generality occurs, changes are observed not only in the behavior or setting in which treatment was not directly introduced. In order to insure that the effects observed were not produced by an extraneous factor, it is desirable to reproduce those effects in more than one subject.

In the present study, generality of parenting skills across problematic situations was programmed as well as assessed by the technique of self-recording from audiotapes. A multiple-baseline design across situations was replicated with two families.

Method

Subjects

Six families answered a letter of invitation sent to the parents of children attending a preschool affiliated with a university. One of four families who attended an initial interview was elected to participate. The other family was contacted by telephone, but was not interviewed because of health and work problems. The second family was referred by a personal source.

Family A consisted of a 24-year-old, divorced, high school graduate and her three-year-old daughter. The mother was a welfare recipient who babysat with other children. Family B consisted of a 27-year-old divorced welfare recipient, her seven-year-old daughter, and her eight-year-old son. The mother was enrolled in university classes and worked as a volunteer 20 hours per week. Both families gave their written informed consent to allow the therapist to hear their tape-recordings and to communicate the results of the study while maintaining their anonymity.

Setting

All data collection and behavior change programs were conducted by the parents in their homes. All parent/therapist meetings were conducted in the therapist's office at the preschool, with the exception of one home visit.

Apparatus

Each family was provided a cassette tape recorder and five 60 minute blank tapes each week. When the family returned the tapes, a 10-second-interval verbal count was superimposed on them. Parents used a watch with a second hand to measure the duration of the recordings and codings.

Data Collection Procedures

Tape Recordings. All the data on parent's behaviors were collected from tape recordings of family interactions in their homes. The parents received instructions on how to record sessions, with details on where to place the tape recorder and how to make a clear recording. They were asked not to change their family interactions during the recordings, but to tell their children the general purpose of the recordings if they asked. If the parents recorded something confidential, they could erase that part of the tape if they wished. If she had to leave the room, the mother was instructed to carry the recorder with her. When the children and mother were in different rooms, the mother was asked to keep the recorder near her since her behaviors were the ones coded.

Each parent chose three situations they wished to change. Family A chose dinner, cleanup, and naptime. The main problems in all three situations were non-compliance and talking back. Family B chose breakfast, getting dressed in the morning, and bedtime. The main problems that occurred were arguing and using bad language.

Parents were asked to record for a minimum of 15 minutes in order to increase the likelihood that 10 full minutes would be available for coding. If the targeted situation was mealtime, and the meal was over in 7 minutes, the data were transformed into a comparable unit by taking the number of responses for each category, multiplying this number by 10, and then dividing by the number of minutes. The parents were asked to record each situation two or three times weekly, for a minimum of six and a maximum of nine tapings per week. They could choose the days on which to make the recordings.

Coding the Tapes. During the experimental phases, the parents coded their own behavior from the recordings. The number of codings required per week ranged from zero to five, depending on the experimental condition. The time required to code a 10-minute situation ranged from 10 to 30 minutes. Parents were provided with written instructions for coding, definitions of the behaviors, several data collection sheets, and graph paper. They coded every phrase, statement, or comment into one of five categories.

1. *Correct command*: Statement that specified an act of compliance which could be initiated by the child within 10 seconds, was delivered in a normal tone of voice, specified the referents, did not specify aversive consequences, was not a bribe, and was not a repetition of an earlier command.

2. *Incorrect command*: Statement that did not have all of the above characteristics of a correct command.

3. *Attention for inappropriate behavior*: Anything said to the child while s/he was acting inappropriately, including the announcement of an unpleasant consequence, a command, a remark, reasons why the child should or should not do something, or conversation.

4. *Attention for appropriate behavior*: Anything said to the child while she was acting appropriately, or not acting inappropriately, except aversive statements and descriptive praise.

5. *Descriptive praise*: Statement of approval in which the approved behavior was clearly described.

Parents tallied and then totaled the frequencies for each of the five categories and then plotted them on graph paper.

Training in Coding. Parents and reliability scorers received written definitions of the five categories of parent behaviors. First, they practiced coding written examples of the behaviors until the percentage of correct codings of all categories were 90% or above. Next, they coded an actual tape. If agreement with the therapist was below 90%, the therapist coded that tape with the parent or reliability scorer, answering questions and correcting mistakes. Training was concluded when the parent or scorer obtained 90% or better agreement with the therapist. During the program, retraining was conducted when mistakes in coding were noted.

Reliability Procedures

The therapist used a frequency count within intervals in addition to a total frequency count to code 100% of the parents' tapes. Reliability scorers did not know the families or the phase of the study from which each recording came. The tapes chosen for reliability scoring were randomly selected, while equally distributed among the situations and experimental conditions.

Agreement with parents. Using an exact frequency count, the mean percentage agreement between the therapist and mother A averaged 60% and ranged from 47% for attention for inappropriates to 81% for descriptive praise. Agreement with mother B averaged 67% and ranged from 43% for attention for inappropriates to 89% for attention for appropriates. Both parents generally recorded a lower frequency of correct commands, incorrect commands, and attention for inappropriates than did the therapist.

A low reliability coefficient did not always mean a large discrepancy between parent and therapist in the recorded frequency. If the frequency of responses was low, the parent and therapist might disagree on only one instance but produce a reliability coefficient suggesting a larger discrepancy.

Agreement with reliability scorers. Using a frequency count within intervals, occurrence agreement between therapist and reliability scorers averaged 87% and ranged from 52% to 100%. Overall agreement averaged 99% and ranged from 95% to 100%.

Children's Behaviors

While the parents tape-recorded their own behaviors, they also recorded their children's target behaviors on paper and later graphed them. A written record of the children's behaviors was required because their motor behaviors could not be identified through the tapes. The recording was kept simple, however, since two detailed recording procedures might have involved too much work for the parents and since child behaviors were not the primary emphasis of the study.

At dinner, mother A recorded the number of bites of food eaten by the child. In the cleanup situation, she recorded whether the child picked up all the toys, half of them, or less than half. At naptime, she recorded the occurrence of kicking, screaming, and refusal to nap. Mother B recorded the duration of getting dressed in the morning, the duration of breakfast, and latency of quieting down at bedtime.

Incentive System for Taping and Coding

An incentive system that included prizes, a cash deposit, and a termination contingency was used to motivate parents to reliably record, code, and graph their own behavior.

Prizes. Parents received points for completing the required recordings and codings. The recordings had to contain session information, to be audible, and to include a corresponding written record of the child's behavior. In addition, each tape had to be coded before making the nest recording. Bonus points were given for each recording or coding done in addition to the required ones. Points were exchanged weekly for prizes, which were small gifts ranging in price from 50ç to $3.00 and free child care at the WMU day care center.

Cash Deposit. The parents deposited $10.00 three times during the program which they received when they completed the recordings and codings as specified above and returned the tapes and recorder in good condition.

Certificate. Parents were told they would receive a certificate indicating that they had completed the program on effective parent training, provided their participation continued until the end of the program.

Termination Contingency. Parents agreed to terminate their participation in the program if they obtained less than 50% of the required points for two consecutive weeks or four non-consecutive weeks.

Weekly Meetings

The therapist met weekly with each parent for 1 to 2 hours throughout all conditions. At each meeting, the clarity of the recordings was discussed. Prizes were awarded and cash credits and debits were recorded. Tapes and

data sheets were collected from parents prior to each meeting so that the therapist could hear the recordings, determine the following week's assignment, and award points and money. Midweek phone calls were made to check progress, solve problems, and remind parents of the recordings.

Experimental Design

The experimental design was a multiple baseline across problematic situations for each family. The sequence of conditions for each situation was as follows:

Baseline. At the first weekly meeting during baseline, parents chose three problematic situations. The therapist helped the parent define the problem behaviors of the child and design a simple data sheet to record them. The parents received recording instructions, a tape recorder, and five tapes. They were asked to record the three situations two to three times per week each. Baseline continued until the situation was recorded for at least three days and the data appeared stable.

Coding. At the first weekly meeting during training, parents received a written handout summarizing basic principles of behavior change, along with a brief discussion of these principles. They also received a handout describing how to code their own behaviors, along with definitions of the categories. They were asked to study the handouts in order to participate in an exercise in coding at the next meeting. Parents were also asked to design a behavior change plan for the first situation. The therapist gave no help in the initial design of the plan. The parent developed it at home, basing it on the handouts already given. Parents used a given format to set up the behavior change plans. This format required them to specify what behavior they wanted to occur, when it should occur, and what they would do before and after the behavior occurred. They also specified the behavior they did not want to occur, when it did occur, and what they would do before and after their behavior occurred. Several blank formats were given to each parent. No codings were required this week.

During the second weekly meeting, the therapist reviewed the behavior change plan and, if it was incomplete or inappropriate, helped to correct it. The therapist helped parents analyze the contingencies maintaining the children's inappropriate behaviors but gave no direct answers to questions like, "What should I do when my daughter uses bad language?" this was so that parents would have a history of independent behavior analysis and development of intervention plans and thus might be more likely to analyze behavior and develop a plan on their own in the future. Practice exercises in coding were provided. Parents were asked to code and graph their behavior from every tape recording of the first situation in the next week. They were also asked to implement the plan for child behavior change in the first situation. The therapist made one home visit during this week to help parents with the first coding.

In later meetings, parents were asked to examine their behaviors from the graphs and to state whether or not their behaviors were improving. The therapist praised any increases in correct behaviors.

Fading 1. Parents continued to tape-record the situation but coded and graphed their behavior from only half of the recordings.

Fading 2. Parents continued to record the situation, but no coding nor graphing were required.

Results

Treatment and Generality Effects

Figures 1 and 2 show the data recorded by the therapist from the parents' tape recordings. A decrease in the mean frequency of incorrect commands, total commands, and attention for inappropriate behavior and an increase in the mean frequency of descriptive praise was observed for both families as a function of the direct and generality effects of self-recording.

Figure 1. Mean frequency of incorrect commands, total commands, descriptive praise, and attention for inappropriate behaviors per 10 minute session displayed by family A during baseline, coding, and fading.

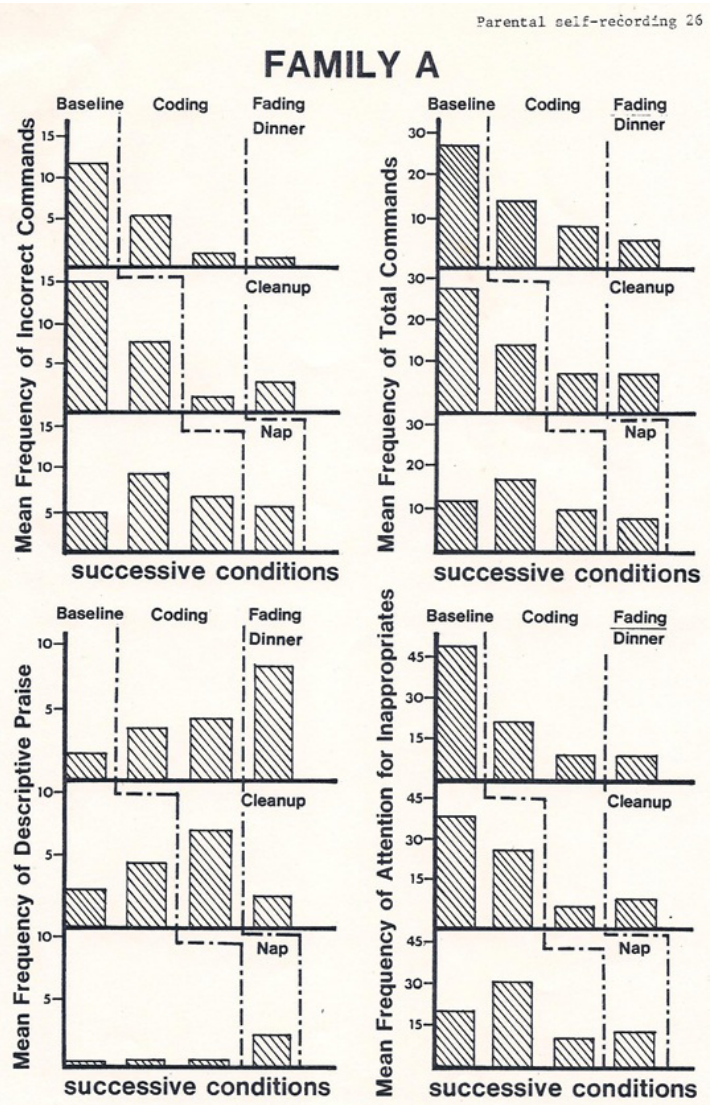
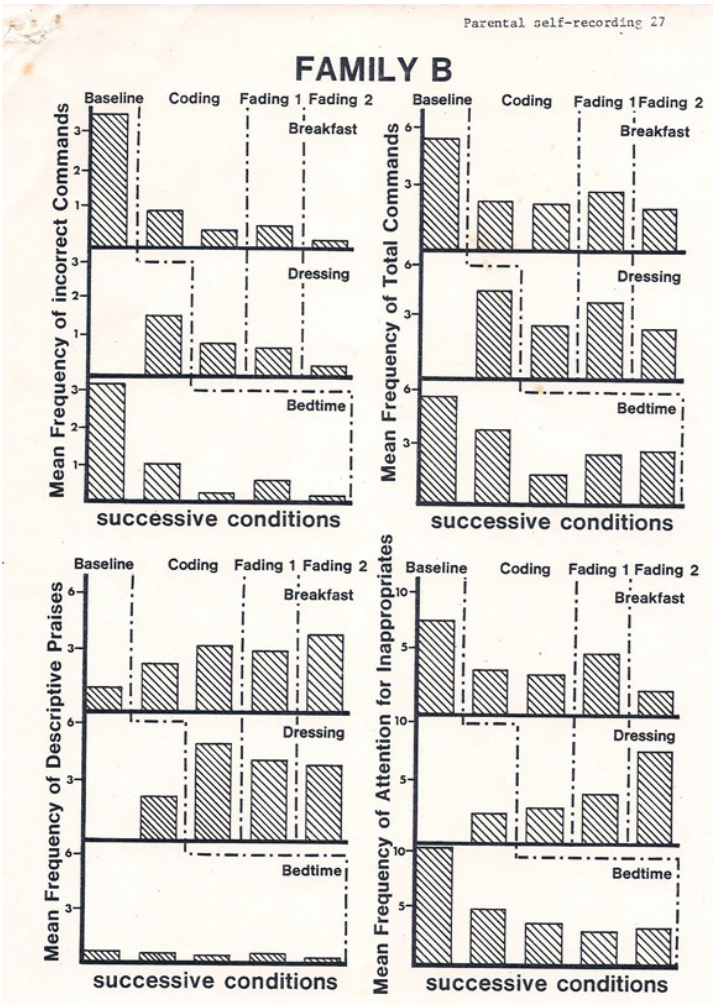


Figure 2. Mean frequency of incorrect commands, total frequency of commands, descriptive praise, and attention for inappropriate behaviors per 10 minute session displayed by family B during baseline, coding, and fading.



During baseline at dinner for family A, the mean frequency of incorrect commands was 12. With the institution of the coding procedure, the

mean frequency of incorrect commands decreased to 5.6. When coding was also initiated in the cleanup situation, the mean frequency of incorrect commands at dinner decreased further to 1.1. During fading, the mean frequency decreased to 0.7. The variability in the frequency of incorrect commands during dinner also decreased after coding was initiated.

During baseline in the cleanup situation, the mean frequency of incorrect commands was 15. During coding at dinner, the cleanup situation remained in baseline for another 8 sessions, but a decrease of 47% to 8 in the mean frequency of incorrect commands was observed, illustrating a generality effect. Variability also decreased during this time. When the coding procedure was introduced directly in the cleanup situation, incorrect commands decreased further to an average of 1.3 or 13% of baseline levels. Variability also decreased further during this period. During fading, incorrect commands increased slightly to 3 but were still at only 20% of baseline levels. Variability remained low during fading.

During baseline at naptime, the mean frequency of incorrect commands was 5. When coding was introduced at dinner, incorrect commands at naptime increased to a mean of 9.5. When coding was introduced in the cleanup situation, incorrect commands at naptime decreased to a mean of 4.2, showing a generality effect. When coding was finally introduced at naptime, incorrect commands dropped to a mean of 3.2. Similar trends in frequency and variability were observed in the mean frequency of total commands and attention for inappropriate behavior.

The frequency of descriptive praise at dinner increased from a baseline average of 2 to 4 after the introduction of coding. Descriptive praise at dinner further increased to an average of 4.7 when coding was also introduced in the cleanup situation. During fading, praise at dinner increased to an average of 9.2.

When coding was introduced at dinner, praise in the cleanup situation, still under baseline conditions, increased from 3 to 5, showing a generality effect. Praise increased further to 7.7 when the procedure was directly introduced at cleanup. During fading, praise at cleanup dropped to a mean of 2.3.

During naptime, praise increased from an average of 0 to 2 when coding was introduced at dinner and 4 when coding was introduced at cleanup, showing a generality effect. When coding was directly introduced at naptime, praise increased again to an average of 2.8 instances per sessions.

The results for family B were similar to those for family A, as seen in Figure 2. The frequency of incorrect commands, total number of commands, and attention for inappropriates at bedtime decreased greatly when the coding procedure was introduced during breakfast and dressing. In the dressing situation, changes from baseline can only be inferred because of the lack of complete baseline data. The means for the dressing situation when coding began at breakfast are compared to the baseline means at breakfast and bedtime. An estimated decrease of 55% was obtained for incorrect commands, 24% for total commands, and 82% for attention for inappropriates. An estimated increase of 60% was obtained for descriptive praise.

Some differences between families were observed. The frequencies of all behaviors were 53% to 80% lower for family B than for family A. Variability was also lower. In addition, the coding procedure was not introduced in the third situation for family B, as the levels of behaviors were already acceptable. The frequency of attention for inappropriates increased during dressing in contrast with the other situations and with the results for family A.

The mean frequency of attention for appropriate behaviors showed no systematic trends across situations for either family after the introduction of the coding procedure.

Incentive System

Mother A obtained 83% of the required points and earned a total of $24.20. Mother B obtained 95.5% of the required points and earned a total of $27.20. Both earned the certificate indicating completion of the parent training program.

Behavior Change Plans and Results

Based on their graphs of their behavior in the problematic situations, the parents decided to decrease the frequency of their incorrect commands and their attention for inappropriate behavior, as well as the total number of commands they gave. They also decided to increase the frequency of their descriptive praise statements and sometimes supplemented praise with activity and edible reinforces. The parents often specified quantitative goals for themselves based on their previous rates of behavior (i.e., only two commands to prompt the child's behavior; one descriptive praise statement following each correct behavior).

After implementation of a behavior change plan at dinner, mother A reported that her child displayed appropriate eating behavior (defined as eating at least three bites of each food item within 15 minutes) in 72% of the dinners, compared with 50% before the plan. At cleanup, the child picked up all of her toys in 77% of the sessions compared with 40% before the plan. At naptime, the child refused to nap in 27% of the sessions, compared with 87% of baseline.

Mother B reported that, after implementation of a behavior change plan at breakfast, the children finished breakfast promptly 90% of the time, compared with 33% before the plan. The children were dressed within 10 minutes 92% of the time, compared with 40% before the plan. At bedtime the children went to bed promptly 87% of the time, compared with 31% before the plan.

Discussion

This study demonstrated that having parents code and graph their own behavior from audiotapes made in their homes was effective in obtaining parental behavior change. For both families, each time that coding was directly introduced in a problematic situation, the mean frequency of incorrect commands and the frequency of total commands decreased,

and the mean frequency of descriptive praise increased in that situation. The mean frequency of attention for inappropriates decreased, with two exceptions, which were no more than 4% above baseline and which were observed after the occurrence of a generality effect.

The study also demonstrated that appropriate parenting behaviors obtained through self-recording showed generality, that is, occurred in different situations than those in which coding and graphing occurred. With the introduction of self-recording in the first situation, the behaviors changed in the desired direction in second situation for family A and in the second and third situations for family B, except for descriptive praise, which showed minimal changes. When the procedure was introduced in the second situation for family A, generality of responding was observed in the third situation in all four behaviors. When self-recording was introduced in the second situation for family B, the generality effects observed earlier in the third situation were even greater. It is interesting to note that further changes in the desired directions occurred in all behaviors in the first situation after the introduction of the procedure in the second situation. These findings are similar to those of Herbert and Baer (1972) and Horton (1975), who observed further improvements in behavior when self-recording was introduced for a second time.

Rosenbaum and Drabman (1979) stated that desirable effects associated with self-recording may be short term, requiring the addition of reinforcing contingencies for their maintenance. These contingencies were not necessary in the present study. When the number of codings was reduced in the fading conditions, most behaviors in most situations remained appropriately well above or below baseline levels. In many cases, parental behavior improved even further during fading as observed in family A at dinner and nap and in family B during fading 2. These results suggest that the greater the number of codings accomplished, the greater the behavior change in coded as well as uncoded situations.

The use of a combined incentive plus cost system for making tapes and coding them worked well for both families. Family B often made more

tapes and codings than the minimum number required by the therapist. It is important to note that no formal contingencies of reinforcement were designed for parental behavior change. No contingency was introduced for good reliability with the therapist either.

Minor differences between parents' and therapist's codings were expected with the use of a frequency count. Verbal interactions do not always have a discrete onset and offset. In such cases the use of an interval measure is indicated (Roberts and Forehand, 1978). Indeed, with the use of an interval measure occurrence plus nonoccurrence reliability was 99%, and occurrence reliability was higher than exact frequency reliability. It would have been desirable to have the parents use interval recording, but to do this would have increased the cost of the program as well as the time and skill of the parents in operating the necessary equipment. Future improvements in recording equipment might solve this problem. The fact that the parents' behaviors were generally of low frequency made the exact frequency method of reliability a very stringent one. A difference of one point between codings could mean 0%, 50% or 80% reliability, depending upon whether the actual frequencies were 0 and 1, 1 and 2, or 4 and 5. According to Rosenbaum and Drabman (1979), self-recording need not be accurate to produce desirable behavior change. Kazdin (1974) asserted that, when used as a behavior change technique rather than an assessment device, the accuracy of self-monitoring is less crucial and perhaps irrelevant.

A question pertinent to the use of data assessed through audio recordings is whether they are similar to data obtained through direct observation. The answer to this question was positive in previous studies (Bernal et al., 1971; Johnson and Bolstad, 1975; Gang and Poche, 1980). Indeed, observers scoring audio taped interactions may attend more closely to the verbal behaviors being recorded than observers scoring live observations, who may pay more attention to physical movements. A shortcoming of audio recordings is that its most physical behaviors cannot be identified from the tape alone.

If the self-recording procedure were clinically applied, it would require less time than conventional parent training programs. Most programs involve a two or three hour weekly meeting, frequent home visits, and time spent supervising home projects. The self-recording procedure would require a one hour weekly meeting and a half hour each week to code half of the recordings from one situation as a reliability measure. One home visit at the beginning of the program is recommended to ensure that the parent is initially recording and coding correctly and to observe a family interaction. The cost of the program, witch includes the cost of a reusable cassette recorder, tapes, and small gifts, is much less than that of a program in which observers must be trained and paid to go to the home.

The self-recording procedure consisted of several behavioral components, including tape-recording, listening to the tape, coding it, graphing the results, recording the child's targeted behaviors, developing an intervention plan, reading theoretical material, and attending weekly meetings with the therapist. One might ask whether aspects of the program other than coding and graphing were responsible for the changes observed. Audio recording alone did not seem to produce any behavioral changes, since baseline rates did not show any systematic trends. The recording of children's behaviors was not responsible for the changes either, since this recording also started during baseline. Reading theoretical material and attending weekly meetings were probably not instrumental in producing all of the changes alone. Flanagan, Adams, and Forehand (1979) found that written presentation of material did not result in parental behavior change in the home. O'Dell (1974) concluded that actual behavior training appears to be necessary to produce measurable changes in parent behavior. It is possible that simply listening to the tapes without coding and graphing them would produce similar results. This is an interesting possibility to investigate since it might involve less parental time. Parents might answer a number of questions about their behaviors that would not include the precise counting of behaviors.

Self-recording from audiotapes proved to be effective in producing parental behavior change in targeted problematic situations, as well as in other situations involving different child behaviors at different times of the day. The audio recordings also served as a convenient and objective assessment device for the therapist, saving both time and expense. Self-recording could be applied to many other training situations, such as staff or teacher training, thus decreasing supervisor time and increasing trainee effectiveness in multiple settings.

References

Berkowitz, B.P., & Graziano, A. M. Training parents as behavior therapists: a review. *Behavior Research and Therapy*, 1972, 10, 297-317.

Bernal, M., Gibson, D. M., Williams, D. E., & Pesses, D. I. A device for recording automatic audio tape recordings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1971, *4*, 151-156.

Doleys, D. M., Doster J., & Cartelli, L. M. Parent training techniques: Effects of lecture-role playing followed by feedback and self-recording. *Journal of Behavior Therapy And Experimental Psychiatry*, 1976, *7*, 359-362.

Eyberg, S. M., & Johnon, S. M. Multiple assessment of behavior modification with families: effects of contingency contracting and order of treated problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1974, *42*, 594-606.

Flanagan, S., Adams, H. E., & Forehand, R. A comparison of four instructional techniques for teaching parents the use of timeout. *Behavior Therapy*, 1979, *10*, 94-102.

Forehand, R., & Atkeson, B. Generality of treatment effects with parents as therapists: a review of assessment and implementation procedures. *Behavior Therapy*, 1977, *8,* 575-593.

Gang, D., & Poche, C. E. An effective program to train parents as reading tutors for their children. *Education and Treatment of Children*, in press.

Herbert, E. W., & Baer, D. M. Training parents as behavior modifiers: self-recording of contingent attention. *Journal of Applied Behavior Analysts*, 1972, *5*, 139-149.

Horton, G. O. Generalization of teacher behavior as a function of subject matter specific discrimination training. *Journal of Applied Behavior Analysts*, 1975. *8*, 311-319.

Hughes, H. M., & Haynes, S. N. Structured laboratory observation in the behavioral assessment of parent-child interactions: methodological critique. *Behavior Therapy*, 1978, *9*, 428-447.

Johnson, S. M., & Bolstad, O. D. Methodological issues in naturalistic observation: some problems and solutions for field research. In Hamerlynk et al. *Behavior change: Methodology, concepts, and practice*, Research Press, 1973, 7-67.

Johnson, S. M., & Bolstad, O. D. Reactivity to home observation: a comparison of audio recorded behavior with observers present or absent. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1975, *8*, 181-185.

Johnson, S. M. , & Christensen, A. C., & Bellamy, G. T. Evaluation of family intervention through unobtrusive audio recordings: experience in "bugging" children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1976, *9*, 213-219.

Johnston, J. M. On the relation between generalization and generality. *The Behavior Analyst*, 1979, *2*, 1-6.

Kazdin, A. E. Self-monitoring and behavior change. In M. J. Mahoney, and C. E. Thorensen (Eds.), *Self control: Power to the person*, Monterey, California: Brooks/Cole, 1974.

Kazdin, A. E. Unobtrusive measures in behavioral assessment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1979, *12*, 713-724.

Kelley, M. L., Embry, L. E., Baer, D. M. Skills for child management and family support: Training parents for maintenance. *Behavior Modification*, 1979, *3*, 373-396.

Kent, R. N., O'Leary, K. D., Dietz, A., & Diament, C. Comparison of observational recordings in vivo, via mirror, and via television. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1979, *12*, 517-522.

Miller, S. J., & Sloane, H. N. The generalization effects of parent training across stimulus settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1976, *9*, 335-370.

O'Dell, S. Training parents in behavior modification: a review: *Psychological Bulletin*, 1974, *81*, 418-433.

Peed, S., Roberts, M., & Forehand, R. Evaluation of the effectiveness of a standardized parent training program in altering the interaction of mothers and their non-compliant children. *Behavior Modification*, 1977, *1*, 323-350.

Roberts, M. W., & Forehand, R. The assessment of maladaptive parent-child interaction by direct observation: an analysis of methods. *Behavior Therapy*, 1978, *9*, 793-798.

Rosenbaum, M. S., & Drabman, R. S. Self-control training in the classroom: a review and critique. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1979, *12*, 467-485.

Skinner, B. F. *About Behaviorism*. New York: Vintage Books, 1976. (Originally published, 1974).

Stokes, T. F., & Baer, D. M. An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1977, *10*, 349-367.

Wahler, R. G. Oppositional children: a quest for parental reinforcement control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1969, *2*, 150-170.

Wahler, R. G. Some structural aspects of deviant child behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1975, *8*, 27-42.

Um sonho de final de mestrado ou A transferência e o saber na institucionalização da psicanálise

Daniel Kupermann[1]
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Resumo: Pretende-se, nesse ensaio, problematizar as relações que se estabelecem ao longo do processo histórico de institucionalização da psicanálise, entre a transferência e o saber. *Modus operandi* da clínica psicanalítica, a transferência produz efeitos bem mais complexos e de difícil manejo quando instalada no âmbito das instituições psicanalíticas, ou seja, nas relações tecidas entre os psicanalistas e seus pares, mestres, teorias e rituais que compõem o processo de formação psicanalítica - o que o autor ilustra por meio da análise de um sonho referente ao processo de elaboração do seu mestrado. Nesse contexto, assiste-se à produção de sintomas presentes no campo psicanalítico que configuram autênticos núcleos de resistência à própria psicanálise.

Palavras-chave: História da psicanálise, psicanálise - instituição, transferência, saber, sonho.

1 Professor doutor do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), psicanalista membro da Formação Freudiana do Rio de Janeiro e autor dos livros *Transferências cruzadas: uma história da psicanálise e suas instituições* (editora Revan), *Ousar rir: humor, criação e psicanálise*, e *Presença sensível: cuidado e criação na clínica psicanalítica*, ambos publicados pela editora Civilização Brasileira. Endereço: Avenida Professor Mello Moraes, 1721 – bloco F – sala 28. CEP: 05508-030 - São Paulo – SP. Telefax: (11) 3091 4173. Email: dkupermann@usp.br

Abstract: In this essay, it is intended to problematize the relationships, established throughout the historical process of institutionalization of psychoanalysis, between transference and knowledge. *Modus operandi* of the psychoanalytic clinic, transference produces much more complex effects and of difficult management when installed in the scope of psychoanalytic institutions, that is, in the relationships weaved among psychoanalysts and their peers, masters, theories and rituals that compose the process of psychoanalytic formation. The author leans on the analysis of a dream that is referred to his ongoing master's program dissertation to demonstrate the way transference is likely to trespass the strict limits of the therapeutic relationship, reverberating in the psychoanalytic field. In this context, it is experienced the production of symptoms that configure authentic cores of resistance to psychoanalysis itself.

Key words: History of psychoanalysis, psychoanalysis - institution, transference, knowledge, dream.

- ..."Te basta, tudo isto?"
- "Não...Essas provas não provam nada. Se eu estou sonhando, é natural que eu saiba o que sei".
(J.L.Borges)

Nota Introdutória

Esse ensaio foi escrito a partir do convite recebido pelo Movimento Freudiano - Escola Brasileira de Psicanálise para uma participação em uma jornada de cartéis que adotara como tema "O mal-entendido", e foi baseado na pesquisa então em curso para a dissertação de mestrado realizada junto ao Departamento de Psicologia da PUC-Rio, entre 1989 e 1992.

Relê-lo, depois de quase vinte anos, provocou o mesmo estranhamento que sentimos ao olhar uma foto da juventude: um certo orgulho pelo *élan* vital que salta aos olhos - que aqui mereceria o nome de *atrevimento*

-, porém cabelos demais. Talvez devido a essa mescla de sentimentos ambivalentes o texto tenha permanecido inédito.

Na ocasião, escrevi como abertura da conferência: "Gostaria de agradecer ao Movimento Freudiano o convite para participar como conferencista desta jornada de cartéis. O convite me deixa ainda mais feliz pelo fato de a Escola ter sido um lugar onde eu pude me aproximar de Lacan, à minha maneira". Provavelmente, a expressão "à minha maneira" foi inspirada no epitáfio imaginado pelo tenista Jimmy Connors para a sua tumba, declarado durante uma entrevista, do que tomei conhecimento, na época, em um livro de François Roustang (1980): "Ele nasceu em 1952. Morto em ... à sua maneira". Como se pode perceber, cada escrito era efetivamente um caso de vida ou morte.

Naquele contexto, minha inserção universitária foi crucial para que eu pudesse me interessar pela psicanálise e tornar-me psicanalista. Minha intuição, uma vez formado em psicologia, fora a de que a pesquisa universitária me permitiria escapar dos efeitos indesejáveis das cumplicidades presentes na maior parte das instituições psicanalíticas. Não deixei, no entanto, de participar, posteriormente, de uma instituição psicanalítica à qual, até hoje, permaneço vinculado. E ainda que o foco atual dos meus interesses de pesquisa resida nos questionamentos mais estritos acerca da clínica na contemporaneidade, as idéias aqui expostas estão presentes no meu posicionamento frente à psicanálise.

O convite recebido de *Transformações* para publicar esse ensaio - que me foi transmitido por Pedro Ambra e Thiago Abrantes - me alegrou muito. Primeiro, porque é uma revista editada (e lida) pelos alunos de graduação e de pós-graduação do Instituto de Psicologia da USP, hoje os meus interlocutores privilegiados. Sendo um dos responsáveis pelas disciplinas de introdução à psicanálise no curso de graduação em psicologia, dedico grande parte do meu investimento na transmissão da psicanálise aos alunos do IPUSP, e é atraente a idéia de que me conheçam quando eu estava em um momento do meu processo de formação intelectual mais próximo ao que eles mesmos estão atravessando. Além disso, acredito que esse escrito

possa despertar o espírito crítico que sempre acompanhou minha relação com a psicanálise - muitas vezes encontro jovens estudantes fascinados com as manobras de uma teorização que pretende dispor de todas as respostas para as perguntas que, assim, nem chegam a ser enunciadas.

No entanto, para além da pretensão de que esse escrito possa ser inspirador, há também a aposta de que o reconhecimento dos seus excessos contribua para o necessário trabalho de desidealização das mestrias, condição para a apropriação de um saber afinado à moda de cada leitor.

Mal-entendido e ilusão

O objetivo deste ensaio é o de preparar o terreno, através da ferramenta "história da psicanálise", para a hipótese de que, a partir de seu movimento de "retorno a Freud", e através de um efeito de "mal-entendido", Lacan se torna, efetivamente o *último freudiano* em sua Escola[2]. Assim, ele se inscreve no desafio lançado aos psicanalistas pelo próprio Lacan (1967) no final da "Proposição de 9 de Outubro de 1967", como o segundo ponto de fuga no horizonte da psicanálise em extensão: o estudo da instituição psicanalítica, e da relação que o psicanalista com ela estabelece.

O sentido de mal-entendido residiria no apontamento da emergência de uma verdade (Lacan, 1980b). Ao formular que a psicanálise explora o mal-entendido, Lacan sugere que o mal-entendido é um *instrumento* de acesso a uma verdade. O mal-entendido não seria, portanto, um fim em si, mas um meio pelo qual a psicanálise pode e deve exercer a sua ética. Apontar o mal-entendido estaria no horizonte da ética psicanalítica. Seria preciso, portanto, deixar-se traumatizar com o mal-entendido. Arrisco, assim, um primeiro postulado: *se a psicanálise não explorar o mal-entendido, é o mal-entendido que irá explorar a psicanálise*. Afinal, a palavra que tem o dom de unir pode também servir apenas para enganar e separar.

2 O que demonstrei posteriormente em *Transferências Cruzadas. Uma história da psicanálise e suas instituições* (Kupermann, 1996).

Em “La chose feudienne ou sens du retour à Freud en psychanalyse”, parece haver um mal-entendido: Lacan afirma ter recebido da boca do próprio Jung a informação de que Freud teria lhe dito, ao avistar o porto de Nova York, na célebre viagem de 1909 para a América: “ eles não sabem que lhes estamos trazendo a peste” (Lacan, 1955/1966, p. 403). A imagem da psicanálise como a peste vem sendo utilizada, no campo psicanalítico, como uma máxima freudiana incontestável. No entanto, encontramos em Roudinesco (1988, p. 196) que apenas Lacan parece ter tido acesso a esta informação. Freud nunca empregou o termo, e Jung, em sua autobiografia, conta que Freud teria dito simplesmente: “eles ficarão surpresos ao saberem o que temos para lhes dizer”. Surpreendente. Lacan cria uma ficção mais verídica que a própria história, para indicar três “verdades”: 1) a verdade da própria mensagem freudiana - “o sentido do retorno a Freud é um retorno ao sentido de Freud” (Lacan, 1955/1966; p. 405); 2) que Freud teria se iludido quanto aos efeitos que a psicanálise promoveria na América; e 3) que havia, portanto, uma outra “peste” a ser combatida, a “doença americana” chamada psicologia do ego, que retornava do outro lado do Atlântico de “primeira classe”. Assim, Lacan nos convida a uma nova viagem transatlântica, uma vez que “as coisas chegaram a tal ponto no movimento psicanalítico que a palavra de ordem retorno a Freud significa uma inversão” (op.cit., p.402); quer dizer, é preciso retornar ao ponto de partida. Não por acaso, o escrito de Lacan é baseado em conferência pronunciada em Viena.

Essa exploração de um mal-entendido, bem-vinda, denuncia como o mal-entendido pode explorar a psicanálise: pela sua captura por uma lógica da ilusão. No caso, a ilusão adaptativa, a ilusão do conforto, a ilusão egóica. Esse perigo sempre esteve presente no campo psicanalítico, e Freud não se cansou de combatê-lo - seja na forma da ilusão medicalizante discutida em “A questão da análise leiga” (Freud, 1926/1980); da ilusão religiosa, tratada em “O futuro de uma ilusão” (Freud, 1927/1980); ou da ilusão política, como indicado em “A questão de uma *Weltanschauung*” (Freud, 1933[1932]/1980). *Grosso modo*, pode-se dizer que a ilusão por

excelência, para Freud, é a religião, cuja estrutura todas as outras formas de ilusão obedecem, ou seja, o complexo paterno ativo.

A ilusão no sentido freudiano seria, portanto, um efeito possível do mal-entendido, e a peste representaria a psicanálise que Freud desejava preservar - a psicanálise iconoclasta, *underground*, o terceiro grande golpe do narcisismo humano. A psicanálise cujo destino era o de provocar oposição e despertar rancor. Em *A história do movimento psicanalítico,* Freud (1914/1980) escreve que sua descoberta o havia colocado no grupo dos homens que *perturbaram o sono do mundo*, junto a Copérnico e Darwin. E o sono do mundo, então perturbado, é decorrente do entorpecimento promovido pela ilusão egóica de que eu é o senhor da sua casa (Freud, 1917/1980). Assim, a ilusão teria a constituição de um sonho, um sonho acordado... do qual não se quer despertar.

Na ilusão, a problemática paterna está no centro da questão, o que vai nos remeter, por um lado, à transferência, e por outro, no que se refere às sociedades psicanalíticas, às vicissitudes da transferência na história da institucionalização da psicanálise. Afinal, Lacan não pretendia que a IPA (International Psychoanalytical Association) havia se transformado numa igreja ou num exército?

Mas é possível viver sem o sono da ilusão? Feitas essas considerações, peço que o leitor faça, por um breve período, dos meus interesses os seus próprios, para uma breve análise de um sonho. Trata-se do sonho de um psicanalista.

Sonho

Ele estava em um auditório onde teria início uma jornada de cartéis, na qual iria apresentar um trabalho. O auditório estava lotado, havia uma varanda onde ele conversava com algumas pessoas enquanto aguardava a abertura do evento. Uma mulher vai ao microfone, dá início formal à jornada, e chama o primeiro trabalho, anunciando, para sua total surpresa, o seu nome. Ele é tomado de pânico, porque não tinha o texto que iria apresentar. Em nenhum

momento havia cogitado a possibilidade de ser o primeiro a falar. Resolve ir ao microfone e explicar a situação, sugerindo que alguém o substituísse, trocando seu lugar no programa. Ele não está pronto para falar e, assim, teria tempo para providenciar o texto. Se ninguém quisesse "ajudá-lo", faria a apresentação de improviso. Uma jovem aceita a troca, para seu alívio. Mas um conhecido "mestre", diretor de uma também conhecida Escola de psicanálise, que estava sentado frente a algumas anotações vestindo um paletó de terno remendado de fita durex, o olhava com reprovação, o que lhe causou medo, angústia e culpa. O mestre era também um velho, era Lacan. Uma outra pessoa está apresentando seu trabalho, mas todos estavam conversando.

Para a análise desse sonho, dois pontos chamam de imediato a atenção: o fato de eu não estar preparado para apresentar meu trabalho, e o paletó remendado com *durex* do mestre/ chefe de Escola e/ou Lacan, junto ao seu olhar de reprovação. Comecemos pelo paletó.

No dia do sonho, eu escrevia em folhas de um bloco de formulário contínuo um capítulo da dissertação de mestrado que, na época, vinha desenvolvendo. Ao terminar de escrever uma folha, puxei-a bruscamente de forma a destacá-la de bloco, conseguindo assim rasgá-la ao meio. Não me ocorreu outra solução senão remendá-la com a fita *durex* que tinha sobre a mesa. Tinha assim uma dissertação de mestrado em elaboração remendada com *durex*. O mestre, assim como depois Lacan, veste *um paletó de terno remendado com durex*. Ele veste o saber e a autoridade que lhe fazem mestre, o equivalente, mas minhas associações, ao mestrado.

Eu não estou pronto para falar, esqueci o texto em casa. Por um lado, ainda não defendi a dissertação e a espera me angustia. Mas no que se refere à jornada de cartéis, a pergunta que me ocorreu foi: como apresentar um trabalho crítico referente ao lugar e à autoridade de Lacan no campo psicanalítico, em uma instituição que se quer lacaniana? Mesmo que o tema do evento se refira ao mal-entendido, abrindo, no meu entender, uma brecha para a reflexão crítica, eu podia imaginar que a minha abordagem seria bem diferente daquela que, regra geral, se encontraria. *Vou ao microfone me*

desculpar, e pedir que alguém me substitua. Isto evidencia a culpa, e ao mesmo tempo a solução de compromisso encontrada em adiar a apresentação, ou em improvisar, o que de toda forma diminui a responsabilidade. *Alguém me substitui, e isto me alivia*. Mas o olhar reprovador do mestre, que vem em seguida, é terrível, suportável somente pelo disfarce do alívio anterior. Este olhar me causa medo, e também culpa. Lacan, com seu inseparável paletó, junto a seu representante terreno, o conhecido mestre, encarnam o Outro para apontar que eu não posso falar, uma vez que não estou pronto e não tenho o texto - não tenho o saber. Não estou autorizado (não tenho paletó) e não tenho garantias. Só me restava parafrasear o grande improvisador Groddeck e dizer: "eu sou um analista selvagem"!

Interrompo aqui a análise do sonho. O que nos interessa na sua interpretação é sublinhar a dimensão transferencial que não é redutível apenas a um sujeito singular, mas ao próprio campo psicanalítico. O sonho em questão operaria em quatro níveis distintos (cf. Mezan, 1990): como revelador dos conteúdos inconscientes do meu psiquismo singular, que se fosse apenas por isso não mereceria ser contado; como amostra de um processo universal de elaboração onírica; como foco para o qual convergem meus interesses intelectuais e afetivos, indissoluvelmente ligados; e, finalmente, como ponto de interseção entre *uma* análise e *a* psicanálise, que indica os efeitos de retorno do processo de institucionalização da psicanálise - sua história, sua difusão - sobre a própria psicanálise, ou ainda, como ponto de interseção entre a "psicanálise em intensão" e a "psicanálise em extensão", do qual os sonhos e as análises dos próprios analistas são testemunhos privilegiados.

Não há um analista para o qual se transfere neste sonho. A transferência vai para Lacan, para o conhecido mestre, para o campo lacaniano, enfim, para um pai ideal aí produzido. A pergunta que proponho é: o que faz um analista sonhar com a própria psicanálise? A resposta provisória está no fato de que *a psicanálise se institucionaliza e se transmite via transferência* (cf. Kupermann, 1991). Vejamos o que pode nos esclarecer acerca disso o período freudiano da história da institucionalização da psicanálise.

Freud e a Institucionalização da Psicanálise

Desde quando os analistas sonham com a psicanálise? O primeiro relato de que os psicanalistas sonhavam com Freud, não apenas como analista, mas como líder do movimento psicanalítico, encontramos em "De l' historie du mouvement psychanalytique", apresentado por Ferenczi (1911/1968) no 2º Congresso de Psicanálise, em Nuremberg, contento a proposta de fundação da Associação Psicanalítica Internacional. Freud havia incumbido Ferenczi de elaborar a proposição, garantindo a presidência do movimento psicanalítico para Jung.

Ferenczi, antes de propor a criação da instituição, faz um exame crítico das *patologias das associações*. Trata-se de uma análise edipiana, na qual a estrutura das associações é compara à da família, com um presidente no lugar do pai e a hierarquia entre os membros reproduzindo a hierarquia entre irmãos. "Amor e ódio pelo pai, afeição e inveja entre irmãos" (op. cit., p. 167), resume, profetizando com dois anos de antecedência "Totem e Tabu" (Freud, 1913[1912-13]/1980). Como essas idéias ainda não estavam suficientemente difundidas, Ferenczi comprova que sua analogia não é forçada:

> Uma prova dentre outras é fornecida pela regularidade com a qual nós mesmos, analistas selvagens e desorganizados, *condensamos em nossos sonhos a figura paterna com aquela de nosso chefe espiritual* (Ferenczi, 1911/1968, p. 166, grifo nosso).

Segundo esse testemunho, Freud, além de chefe espiritual, ocupava o lugar de pai no imaginário dos analistas da primeira década, condição transferencial suficiente para fazer da psicanálise uma instituição (Enriquez, 1971).

Efetivamente, a fundação simbólica do movimento psicanalítico coincide com a publicação de *A interpretação de sonhos*, a partir de um *convite à transferência* formulado por Freud antes de apresentar a análise de seu sonho modelo, o sonho da injeção de Irma. Lemos:

> Agora devo pedir ao leitor que faça dos meus interesses os seus próprios por um período bastante longo, e mergulhe juntamente comigo, nos menores detalhes de minha vida, porquanto uma *transferência* (*Übertragung*) dessa natureza é peremptoriamente exigida por nosso interesse no significado oculto dos sonhos (Freud, 1900/1980, p. 113, grifo e parênteses nossos).

A formação da Sociedade Psicológica das Quartas-Feiras, em 1902, a partir de um convite pessoal feito por Freud a quatro médicos de Viena, foi a concretização, em ato, deste convite à transferência.

A partir de 1907, Freud inicia o contato com os estrangeiros que deram novo rumo ao movimento psicanalítico. Dentre eles, Jung terá papel predominante, seja antes do rompimento com Freud, seja depois. Freud inicia, então, um movimento de "transferência" do centro do movimento psicanalítico para Jung, que culminou com a criação da Associação Psicanalítica Internacional em 1910.

As razões para a criação da IPA e para a "nova ordem" suíça podem ser encontradas na própria versão freudiana da História. A liderança oprimia Freud que, além disso, via uma desvantagem sobre a sua pessoa, "por causa das manifestações de admiração e de ódio provenientes das diferentes facções" (Freud, 1914/1980, p. 56). Assim, Freud julgou poder resolver a transferência maciça que recaía sobre si "transferindo-a" a Jung. Como se dissesse: "a partir de agora não transfiram mais a mim, transfiram a Jung". Além disso, é conhecida também a influência da questão judaica nesta escolha. Jung, um não-judeu, seria mais indicado para promover a aceitação da psicanálise em uma Europa anti-semita. Esse gesto de Freud indica um certo temor da transferência já na origem do movimento psicanalítico, que mais tarde vai ser explicitado com a ameaça de um Lacan excessivamente carismático na psicanálise francesa.

A escolha de Jung como líder mostrou-se logo desacertada, o que exigiu de Freud um movimento de *retorno transferencial* a si mesmo, que caracteriza o primeiro movimento de retorno a Freud na psicanálise - o segundo foi, justamente, o de Lacan. Este retorno se deu em dois tempos: a criação,

em 1912, de um comitê secreto ao redor de Freud, cujo objetivo maior era a proteção da causa a partir da destituição de Jung; e a publicação, em 1914, de "A história do movimento psicanalítico", considerada a "bomba" lançada por Freud contra Jung, e também Adler. Em "A história...", Freud reivindica o lugar de fundador, aquele que sabe o que é psicanálise e o que são tolices que com ela nada tem a ver. As palavras são contundentes: "(...) a psicanálise é criação minha (...) acho justo continuar afirmando que ainda hoje ninguém pode saber melhor do que eu o que é a psicanálise (...) e o que seria melhor chamar de outro nome qualquer" (Freud, 1914/1980, p. 16).

A última etapa da institucionalização da psicanálise no período freudiano foi a padronização da formação, impulsionada pelo Instituto de Berlim. Autores da história da psicanálise apontam dois motivos principais que teriam conduzido a esta padronização, e que passaram ao status de recalcado da história (Gay, 1989; Roudinesco, 1988; Safouan, 1985): o primeiro foi o trauma do rompimento com Jung. Acreditava-se que com uma formação mais rígida, outros rompimentos seriam evitados. O segundo foi o câncer de Freud, descoberto em 1923, o que na época causou muita angústia entre os psicanalistas, uma vez que todos pensavam que Freud não resistiria muito tempo. A ambivalência perante a morte do pai primevo teria levado os psicanalistas a uma "atuação" que proibia a todos e a qualquer um o lugar do mestre. Nesta leitura, a padronização da formação é considerada uma repetição do mito de "Totem e Tabu", onde o vazio deixado por Freud torna-se um lugar falsa e neuroticamente proibido, e onde o desejo de reconhecimento expresso reativamente nos ataques à análise leiga colocava-se como um álibi para o crime cometido por todos.

Percebe-se, assim, que é possível elaborar uma história da transferência no processo de institucionalização da psicanálise em seu período freudiano. O último movimento dessa história, referente ao "assassinato do pai", inaugura a padronização da formação psicanalítica e o início do período *dura lex, sed lex*[3] da psicanálise, e que não haja exceções! As sociedades psicanalíticas tinham evoluído da barbárie de "Totem e Tabu" para a bem

3 A lei é dura, mas é a lei.

comportada psicologia de grupo. O circo estava montado para o surgimento de Lacan, furando a lona do silêncio sobre as questões transferências.

Situação da psicanálise em meados do século XX: o candidato "normal"

Em 1953, em Londres, é realizado o 18º Congresso internacional de psicanálise. Esta data é muito significativa para a história de Lacan no movimento psicanalítico. Neste mesmo ano, junto a Lagache e Dolto, Lacan fundava a Sociedade Francesa de Psicanálise, a partir de uma dissidência da tradicional Sociedade Psicanalítica de Paris. Neste congresso discute-se, pela primeira vez de forma sistemática, os problemas da formação psicanalítica, que não eram poucos e, paralelamente, em termos políticos, começava a ser decidido o destino de Lacan.

Como indicado acima, Ferenczi havia feito a primeira referência aos sonhos dos psicanalistas com Freud e a psicanálise. Para ilustrar a situação do movimento psicanalítico em meados do século XX, o trabalho de Maxwell Gitelson (1954), "Therapeutic problems in the analysis of the 'normal' candidate", é exemplar, e mostra como a psicanálise havia *adormecido* de vez os psicanalistas, tornando-se uma poderosa *Weltanschauung*. Gitelson analisa o surgimento do chamado candidato "normal" a psicanalista. Nostalgicamente, lembrava que, ao contrário da antiga geração - que era composta por pessoas excêntricas, neuróticas, criativas, pouco conformadas e de espírito pioneiro -, os candidatos a analista da nova geração (seu relato se refere primordialmente aos Estados Unidos) eram jovens médicos bem adaptados aos ideais do *american way of life* que não apresentavam conflitos psíquicos, ou seja, eram excessivamente "normais", buscando a formação psicanalítica pelo status profissional que proporcionava. Gitelson explica que esses candidatos foram criados em uma "atmosfera psicanalítica" na qual a psicanálise tinha se tornado "respeitável e normal" aos olhos da cultura vigente, produzindo uma camada adicional de resistências ego-sintônicas pela influência de leituras, aulas, análises-selvagens difundidas

na cultura, ou seja, por uma maneira "psicanaliticamente correta", para usar uma expressão atual, de ser, de aceitar e de entender os fatos da vida. Gitelson escreve:

> O que pode passar despercebido é que esta aparente aceitação dos fatos da vida pode ser na verdade o sinal indicativo dos efeitos de resistências de caráter baseados na submissão e na aquiescência à autoridade. *Parece de fato, que uma das imagos inconscientes da autoridade é agora o próprio campo psicanalítico* (1954, p.178, grifo nosso).

Conclui-se: o campo psicanalítico havia se tornado superegóico, responsável por uma nova ilusão onde o complexo paterno é atualizado por um modo "psicanaliticamente correto" de ser.

Apesar da nostalgia dos velhos tempos, Gitelson, que era analista didata e que seria futuro presidente da IPA, só conseguia ver essas manifestações como externas à "boa" psicanálise, e não como uma produção do próprio sistema de formação e da teoria que o sustentava na época. Foi Michael Balint (1948), herdeiro dos questionamentos ferenczianos ao *establishment* psicanalítico, o autor que deu o pulo do gato na compreensão desse fenômeno, percebendo que a formação psicanalítica tornara-se superegóica, fazendo com que os candidatos à psicanalista fossem "excessivamente respeitosos aos seus analistas", ou seja, demasiado reverentes. E, claro, os "não-normais" não passariam na seleção prévia e, se passassem, seriam submetidos a uma "intropressão de um superego" que os tornaria, por fim, obedientes. A outra saída possível - bastante penosa - seria abandonar definitivamente o projeto de tornar-se psicanalista.

No meio deste burburinho Jacques Lacan, analista didata da Sociedade Psicanalítica de Paris, afirmava sua diferença - o que era efetivamente proibido na IPA - ao utilizar a chamada técnica das sessões de duração variável com seus analisandos, que em breve passaria a ser chamada técnica das sessões curtas. Lacan havia se comprometido, desde 1951, a respeitar as normas da formação psicanalítica, mas não cumprira sua promessa. As

negociações com a direção da IPA duraram dez anos, Lacan foi acusado de ser carismático e destituído do título de analista didata, o que culminou no rompimento de 1964 e na fundação da Escola Freudiana de Paris.

Do retorno a Freud ao último freudiano

Após cerca de dezessete anos de funcionamento a Escola fracassou, nas palavras do próprio Lacan, e seu fracasso se deve, sobretudo, ao efeito de um mal-entendido. Vejamos dois momentos em que o mal-entendido em questão é revelado. O primeiro pode ser atribuído a Serge Leclaire, cuja importância para o movimento lacaniano é inestimável. Em março de 1977, Leclaire escreve a Lacan:

> Hoje, o senhor segura de mãos cheias as cordas e as tripas para compor nós com outros fins que não o *estrangulamento das vozes*. É perturbador percebê-lo tentando dar língua às tripas, corpo às palavras, ainda atrelado a produzir a psicanálise. Mas, em vez do percebido, é o *mal-entendido* que reina... vá em frente, um abraço (citado por Roudinesco, 1988, p. 58, grifo nosso).

O mal-entendido apontado por Leclaire refere-se, portanto, ao "estrangulamento das vozes". Em 1978, numa visita ao Rio de Janeiro, Leclaire concede uma entrevista à imprensa onde diz que Lacan deveria dissolver a Escola, mas acrescenta, "isso não passa de minha fantasia" (idem).

O segundo momento em que o mal-entendido é revelado na história do movimento lacaniano é obra do próprio Lacan (1980b, p. 60). Em "O mal-entendido", Lacan anuncia sua viagem à Caracas, no continente "lacano-americano", para ver o que acontece quando, escreve, "minha pessoa não opacifica o que ensino. É bem possível que meu matema ganhe por lá". Uma vez em Caracas, Lacan dirige-se à platéia anunciando: "Venho aqui lançar minha causa freudiana. Vocês vêem que me atenho a

esse adjetivo. Cabe a vocês serem lacanianos, se quiserem. Quanto a mim sou freudiano" (citado por Roudinesco, 1988, p. 720).

Esse chiste (é, evidentemente, de um chiste que se trata aqui) vem apontar o mal-entendido. Ele tem um nome: Lacan. E dá origem a um novo adjetivo. Como se, a partir de seu retorno a Freud, o destino de Lacan tivesse sido o de ser o *último freudiano* em sua Escola. Um pouco depois, Lacan dissolve a Escola assim como a fundou: sozinho como sempre esteve.

Isso porque o retorno a Freud não foi apenas um retorno ao sentido de Freud, como queria Lacan, mas também um retorno a uma dimensão mítica de fundação. O "sozinho como sempre estive na minha relação com a causa psicanalítica" proferido por Lacan (1964, p. 17) na *Ata de fundação da escola Freudiana de Paris* remete à posição inaugural de Freud. Jacques-Alain Miller expressa bem essa posição referindo-se ao deslocamento que "nos obriga a dar conta da transferência que hoje nos leva a pôr Lacan no lugar que antes fora de Freud: o de quem sabe do que se trata na experiência da psicanálise" (1988, p.55).

Entretanto, o lugar que antes fora de Freud é também, como vimos, o lugar falsa e neuroticamente proibido do pai assassinado. No caso de Lacan, esse lugar é o do leitor de Freud. O mal-entendido parece impedir que se façam novos mal-entendidos na obra de Freud sem ser através do mal-entendido Lacan.

A guisa de conclusão: toda análise se inicia por um mal-entendido chamado *transferência*. Moeda de duas faces, doença produzida, a transferência é o *modus operandi* da análise, o mal-entendido a seu serviço. Mas é preciso que, ao final, o mal-entendido seja desfeito. Senão, trata-se de hipnose. Mas o que fazer com a transferência na psicanálise em extensão? Apesar de Lacan pretender, referindo-se ao saber, que "o terno não cabe no psicanalista", o que garante contra o temor de que ele "faça aí suas pregas cedo demais" (1967, p.34), no meu sonho ele cabe, e pregado com durex - *dura lex*. A Lei é dura. É possível a nós, "lacano-americanos", explorar esse mal-entendido?

Referências

BALINT, M. On the psycho-analytic training system. In: *International Journal of Psychoanalysis*. London, v. 29, 1948.

ENRIQUEZ, M. & ENRIQUEZ, E. Le psychanalyste et son institution. In: *Topique – revue freudienne*. Paris: PUF, v. 6, 1971.

FERENCZI, S. (1911) De l'historie du mouvement psychanalitique. In: *Psychanalyse I.* Paris: Payot, 1968.

FREUD, S. (1900). *A interpretação dos sonhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. IV E V)

_____. (1913[1912-13]). *Totem e tabu*. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. XIII)

_____. (1914). *A história do movimento psicanalítico*. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. XIV)

_____. (1917). *Uma dificuldade no caminho da psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. XV)

_____. (1926). *A questão da análise leiga*. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. XX)

_____. (1927). *O futuro de uma ilusão*. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. XXI)

_____. (1933[1932]). *A questão de uma Weltanschauung*. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. XXII)

GAY, P. *Freud: uma vida para o nosso tempo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989

GITELSON, M. Therapeutic problems in the analysis of the 'normal' candidate. In: *International Journal of Psychoanalysis*. London, v.35, 1954.

KUPERMANN, D. A transferência nômade na transmissão da psicanálise. In: *Anuário Brasileiro de Psicanálise 1991*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1991.

LACAN, J. (1955). La chose freudienne ou sens du retour à Freud em psychanalyse. In Ecrits. Paris: Seuil, 1966.

_____. (1964). Ata da fundação da Escola Freudiana de Paris. In: Letra Freudiana. Ano I, número 0.

_____. (1967). Proposição de 9 de outubro de 1967. In: Letra Freudiana. Ano I, número 0.

_____. (1980). Carta de dissolução. In: Letra Freudiana. Ano I, número 0.

_____. (1980a). O mal entendido. In: Letra Freudiana. Ano I, número 0.

MEZAN, R. *Freud, pensador da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MILLER, J.-A. *Percurso de Lacan – uma introdução.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

ROUDINESCO, E. *História da psicanálise na França – v.2.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

ROUSTANG, F. ...*Elle ne le lâche plus*. Paris: Éditions de Minuit, 1980.

SAFOUAN, M. *Jacques Lacan e a questão da formação dos analistas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

O Rei dos Elfos

Nelson da Silva Junior

Tradução de *Der Erlkönig*, poema de Johann Wolfgang von Goethe, escrito em 1782.

Quem tão tarde cavalga, pela noite e vento ?
O pai, que seu filho, abraça ao peito,
Segura bem firme o menino
E seu abraço o protege do frio,

"Meu filho, teu rosto escondes aflito?"
"Não vês, meu pai, o Rei dos Elfos acaso?
O Rei dos Elfos, de coroa e rabo?"
"Meu filho, é só uma nuvem ao largo"

"Bom menino, vem comigo!
Lindos jogos farei contigo;
Flores e cores nas praias
E minha mãe com douradas saias"

"Meu pai, meu pai, não escutas promessas
que o Rei dos Elfos a mim sussura?"
"Te acalma, meu filho, te aquieta,
Em secas folhas o vento murmura"

"Bom rapaz, comigo queres vir?
Minhas filhas irão te velar,
À noite, o Reno fazem seguir,
A te embalar, vão cantar e dançar"

"Meu pai, meu pai, não vês nas trevas ali,
Do Rei dos Elfos as filhas?"
"Meu filho, meu filho, bem sinto e bem vejo,
Que velhos salgueiros mexe o vento"

"Amo tua graça e me excitam tuas formas;
mas se por bem não quer, então é pela força!"
"Meu pai, meu pai, ele agora me pegou,
O Rei dos Elfos me machucou!"

Galopa no horror o pai velozmente,
Abraça ao peito a criança gemente.
Com ânsia e pressa alcança a vila.
Tinha nos bracos o filho sem vida.

Novembro de 1985

De quem é a vida afinal? (o filme): uma apreciação inspirada em Reich e Bergson

Paulo Albertini
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Nota Introdutória

No dia 25 de novembro de 1991 participei, como Expositor e Debatedor, de uma mesa-redonda sobre o filme "De quem é a vida afinal?" (1981), do Diretor John Badhan. O evento foi promovido pelo curso do Instituto de Psicologia da USP "A Pessoa Portadora de Deficiência e o Psicólogo", juntamente com o Laboratório Interunidades de Estudos sobre as Deficiências (LIDE).

"De quem é a vida afinal?" está centrado na estória de Ken Harrison, um escultor que, ao sofrer um acidente de carro, fica tetraplégico. Hospitalizado, o paciente acaba solicitando que sejam desligados os aparelhos que o mantém vivo. A equipe médica não concorda em fazer a eutanásia e o caso vai a julgamento.

Em termos concretos, trata-se de um manuscrito em linguagem corrida, voltado para uma exposição oral, algo pessoal e informal. Ele contém duas partes: a) o texto que norteou a fala inicial que proferi na mesa-redonda; b) um conjunto de notas e comentários esparsos sobre cenas do filme. Minha participação no evento foi inspirada nos enfoques de Wilhelm Reich (1897-1957) e Henri Bergson (1859-1941).

Agradeço a Pedro Eduardo Silva Ambra pelo esforço empreendido para decifrar e digitalizar esses confusos alfarrábios.

Apreciação do filme "De quem é a vida afinal?" do diretor John Badham tendo por base o pensamento do médico austríaco Wilhelm Reich (1897-1957) e o pensamento do filósofo francês Henri Bergson (1859-1941).

(dia 25/11/91)

Filme tem início com uma cena de trabalho que envolve riscos, há algum perigo permeado por pedidos de cuidado. Isso me recorda o fato da *vida ser frágil* e a concepção de que *o viver* sempre envolve riscos. Na sequência, feito o trabalho, observa-se um clima alegre, lúdico, com gritos expressivos e bom humor. Parafraseando Bergson, a alegria é sinal de "*triunfo da vida*". Em seguida, depois da separação do casal, onde cada um toma seu carro, acontece o acidente. Imprevisível, que apenas ocorre, sem possibilidade de ser evitado.

Já no hospital, um tapa e uma fala imperativa *sobre* um paciente meio "sonolento" vão representar o protótipo da relação acidentado-instituição. Ou seja, essa cena antecipa uma *falta de contato*, onde os desejos do acidentado nunca vão ser ouvidos pela instituição hospitalar. Em vez disso vai haver, em termos reichianos, um *contato substituto* definido pelo seu caráter estereotipado, formal, que não se transforma, mas apenas se repete.

Depois desse verdadeiro "ritual de iniciação" começa a *sobrevida* do paciente na instituição. Mas é importante observar que também existem algumas "brechas" para um contato humano no hospital. Uma dessas brechas ocorre na relação com uma atendente estagiária, jovem ainda não *moldada* pela persona institucional. Com essa estagiária existem algumas cenas interessantes. Numa delas ele pede para ela arrumar adequadamente a sua mão, isso sob os olhares de sua antiga companheira. Contato mão a mão possível metáfora de um contato pessoa-pessoa. Outra cena é a do derrame de algum líquido (café) na cama. Evento que representa alguma novidade no automatismo, na monotonia da rotina do tratamento. Nesta cena Harrison, além de ser o único a se preocupar com a estagiária, comenta algo mais ou menos assim: "Como alguém que não mexe nem um músculo, consegue sujar a cama toda". Ou seja, apesar da imensa impotência que sua situação acarreta, se sente feliz por ter conseguido gerar

alguma coisa. Pena que todos, apenas sintonizados com sua sobrevivência física, não tenham *comemorado com ele* a possibilidade, o vislumbre de alguma potência possível,

Outro personagem que gera um relacionamento não estereotipado e previsível é o atendente negro. Com este trabalhador existe um contato de sinceridade cortante, espécie de contraponto do sorriso "caloroso formal" que sente por parte de uma instituição que tem por norma "bem querer" os seus pacientes. Desse contato sincero nasce a possibilidade de uma relação pessoal criativa que é materializada na apresentação musical. É interessante perceber que esse atendente, acho que não por acaso negro, representa na estruturação de classes do hospital a voz da classe mais baixa, nesse sentido menos comprometida com o discurso dominante da instituição.

Mas a dinâmica do filme se concretiza muito nas transformações de consciência que vai sofrendo a médica que nos diversos diálogos com Harrison é surpreendida pela lucidez dele a respeito de toda situação do tratamento. Quanto a esse tratamento, em termos reichianos, é como se a instituição exigisse um processo de encouraçamento do acidentado, isto através de uma contenção absurda sobre quem já se encontra com restritas possibilidades de expressão. Assim esse "tratamento" ocorre sempre no sentido de evitar a agitação, acalmar, abaixar a energia. O que falta é possibilidade de vivencia emocional, pois só essa vivência pode gerar algum processo de transformação. É como uma mãe que impede o choro ou a raiva de uma criança depois de uma frustração sofrida pela mesma. Não há espaço para essas emoções, nem disponibilidade emocional para esse contato, para esse estar junto.

Cabe aqui comentar que tanto para Bergson quanto para Reich a vida é anti-entrópica, isto é, tende para o aumento, para o crescimento. A instituição, a todo momento, procura evitar isso.

Uma idéia seria a de incluir outro título ao filme (além de "De quem é a vida afinal?", que aponta para a discussão da liberdade humana), ou seja: Como definir a vida afinal? Ou, O que é a vida afinal? Essa é a discussão entre paciente e instituição no julgamento. Para essa última a vida é a

sobrevivência cerebral, para Harrison ela deveria incluir certo grau de auto-suficiência. Há também a dimensão do sofrimento humano possível de ser suportado de forma a ainda valer a pena continuar vivendo.

Com relação ao conceito de vida, acho a contribuição de Bergson valiosa. Para ele, vida é possibilidade de auto-criação, indeterminação, invenção, criação de formas, elaboração contínua de inteiramente novo. Talvez Harrison tenha sentido o fim de qualquer possibilidade de auto-criação devido a sua condição de deficiência. Mas considero que o filme permite outra pergunta final, qual seja: será que em um local com um tratamento mais adequado a sua decisão teria sido a mesma?

Notas sobre as cenas[1NE]

Cena 1 – No alto, executando algum serviço. Há um perigo, várias recomendações, por parte da companheira, de cuidado.

1) *A vida é perigosa... "há um perigo em cada esquina".*

2) *A deles é perigosa. Envolve riscos. Há coragem.*

Cena 2 – Abraço na companheira. Contato, alegria no ar, brincadeira, gritos.

1) *Parafraseando Bergson "a alegria é sinal de triunfo da vida".*

2) *Brincadeira – contato criança-criança – espontaneidade – gritos – capacidade de expressão verbal.*

1 [NE] Nota da edição: no manuscrito original a descrição das cenas foi escrito à tinta azul e seus respectivos comentários em vermelho. Nossa transcrição optou pelo itálico como forma de destacar os comentários da descrição das cenas.

3) *Homem cozinhar – atual, não opressor. O que ela quer que ele cozinhe?*

4) *Carros diferentes: novamente atual. Juntos mas independentes. Ela tem o seu carro.*

Cena 3 – Acidente

1) *Há perigos em cada esquina.*

Cena 4 – Levado para o hospital. Médico? Você tem que lutar, lute!

1) *Um pouco estranha essa fala. O que no comportamento do acidentado indicava que ele não estava lutando? Os olhos fechados? Soa como uma recomendação de fora, sem contato com o outro. Pode estar servindo para aliviar a tensão do atendente. Fala muito imperativa, tem até um leve (?) tapa.*

Cena 5 – Conversa entre dois médicos. "Eu quero ele vivo!" "Tudo bem, mas acho que o melhor para ele seria a morte".

- *Falas, fortes, tensas. Poder médico sobre a vida e a morte. Eu quero ele vivo... acho que o melhor para ele seria a morte. E ele o que deseja?*

Cena 6 – Atendentes vão virar uma espécie de cama onde ele está todo preso. Tratamento difícil. Violência necessária? Certa ironia e certo bom humor ao conversar com a companheira. Brinca "Quer alguma coisa?" "Um Martini, por favor!" Depois "esse gim está com gosto de água!"

- *Bom humor das atendentes, será que não percebem a violência necessária? Bom humor: forma de mascarar a dor, não deixar aparecer o sofrimento?*

- *Pede, ironizando, Martini e gim – quer o prazer ou a anestesia daquela situação. Continua de certa forma a cena com o 1º médico. Preferiria estar sem consciência , dormindo ou alcoolizado.*

Cena 7 – Música que lembra parada militar, algo como um hino patriótico. Enfermeira vai cumprir seu trabalho. Algo duro, marchando?

- *O obsessivo é o que tem menos contato interno ou externo*

Cena 8 – Limpeza nele. Continua "brincando" conta piada do cirurgião plástico.

- *Está no "alto" ainda não entrou em contato com a situação. Não deprimiu.*

Cena 9 – Namorada percebe algo no contato dele com a estagiária. Ciúmes? Afirma que tem que ir. Pouco contato. O mundo lá fora exige, chama.

- *Ciúmes? Contato de mão com mão. Encontro entre pessoas. Ele pede pra enfermeira estagiária uma série de detalhes na postura da mão, ela atende. Metáfora de uma relação mais profunda individualizada?*

Cena 10 – Acidente[2] e contato com o médico que informa (de maneira "direta") sobre seu estado. Nunca vai andar, mover braços... Ouve também que havia sido aumentado o seu valium. De certa forma o "acidente" foi uma revolta contra ser drogado e aceitar tudo.

Não tem espaço para viver a sua dor, a sua revolta. Não tem espaço para expressar a sua real situação interna, que é completamente compreensível e não neurótica. Novamente falta a voz do paciente. Alguém que o ajude

2 Acidente ocorrido no hospital, durante as difíceis manobras com o paciente.

a elaborar o que vive. O esquema institucional, encarnado na figura do médico chefe, impede isso. Só o desejo da instituição existe.

Idéias:

1. *Não o deixam deprimir. Mostrar a curva orgástica reichiana e falar sobre a necessidade de viver o que estiver para ser vivido. Psicologia da intensidade, do ritmo. Só a vivência intensa poderia propiciar se livrar daquela emoção e viver outra coisa.*

2. *Substituir o título do filme por: "O que é a vida afinal?" Instituição está querendo o encouraçamento – matar a vida, o movimento. Há nele uma resistência a esse encouraçamento, há muita vida nele. Essa medicina tem uma falsa concepção de vida, apenas como sobrevivência, não como movimento.*

Cena 11 – Valium (enfermeira quer dar e ele ñ quer tomar). Tudo fica claro, afirma ser contra a substituição da estagiária: "pelo menos eu tenho alguém aqui para conversar" e interpreta o comportamento da enfermeira. Dar valium para ele é uma forma de aplacara a impotência dela. Ele se expressa (como deseja) ela ñ aguenta isso.

"Seu corpo ñ pode suportar toda essa agitação". *Interessante. Vida para Bergson e Reich é anti-entrópica, tende para o crescimento.*

"Remedinho prá ajudá-lo a relaxar." *Paralisado do pescoço prá baixo, as únicas formas de expressão que sobraram foram as do rosto. Se inibem essas, prá onde vai essa carga?*

"A única coisa que sobrou foi a minha consciência e eu ñ quero que ela seja paralisada também."

Cena 12 – O médico vai e dá a medicação, mesmo contra a vontade do paciente. Harrison manifesta que quer morrer.

- *Encouraçamento – inibir a capacidade de reação. Reich: ñ por que o faminto rouba, mas por que ele não rouba?*

Cena 13 – Imaginação e sonho da vida anterior dele. Sua namorada nua dançando e ele desenhando e esculpindo o movimento.

Cena 14 – Conversa com a namorada. Argumentos para ela se afastar dele.

1. Por ela – encontrar um novo homem. Ela -"eu ñ posso esquecer isso".

2. Por ele – ele sofre quando a vê e percebe tudo que fazia e que ñ pode fazer mais!

"Eu ñ suporto isso". Ela sai e o vaso de flor se quebra. Está chovendo, é uma tempestade. *Há movimento na natureza, ela está se manifestando (assim como ele).*

Nota adicional

E nós, o quanto nos auto-criamos? Ou apenas repetimos? E o país como um todo, quando somos violados em nossa conta bancária pela instituição Estado? Que real possibilidade de movimento temos hoje?[3]

"Só acredito no amador"[4]

---

3 Referência ao chamado Plano Collor 1, decretado em 16 de março de 1990.

4 Frase proferida pelo professor Frederico Lucena de Menezes, durante aula sobre a Psicologia Analítica de Carl Jung, no curso de Psicologia em Ribeirão Preto.

9 771984 213007