

O difícil diálogo entre a prática e as teorias

SONIA MARIA B. ALBUQUERQUE PARENTE*

Recortar um campo e refletir sobre a prática desenvolvida nele implica na discussão do que me leva a fazer uso de determinados modelos teóricos e não de outros.

A prática clínica dos problemas de aprendizagem (P.A.) tal como a compreendo, encontra-se dentro do campo da psicanálise aplicada, das terapias centradas no sintoma. Trabalhar focalizando o sintoma é complexo e delicado. É preciso estar atento para o fato de que é exatamente o sintoma, que muitas vezes permite ao sujeito ter um sentimento de existência.

O contato com esta experiência clínica teve seu início quando comecei a atuar como psicóloga no atendimento de crianças com P.A. nas Clínicas de Saúde Escolar da Prefeitura Municipal de São Paulo. Nessa época, entrei em contato com a abordagem de Sara Paín, uma filósofa argentina, radicada na França desde 1977, que postula a especificidade do campo dos problemas de aprendizagem

A teoria da criatividade, especialmente a de W. Binet, me permitiu ampliar a reflexão acerca do campo dos P.A., para o campo da criatividade. A criação deste autor a respeito da natureza humana foi para mim de suma importância e me levou a uma abordagem

clínica, para a qual a criatividade é um conceito fundamental. A prática clínica de W. Binet me permitiu ampliar a reflexão acerca do campo dos P.A., para o campo da criatividade. A criação deste autor a respeito da natureza humana foi para mim de suma importância e me levou a uma abordagem

O objetivo deste trabalho não é estabelecer considerações definitivas sobre as dificuldades ou dificuldades e oferece um referencial que permite operar em termos de diagnóstico e tratamento.

Meu interesse inicial era refletir sobre a prática clínica institucional dos P.A., através do referencial de Sara Paín. Buscava compreender a relação entre o comprometimento do potencial intelectual e a dramática inconsciente da criança, articulada e desenvolvida nas suas relações familiares, para construir com ela outras condições que permitissem reencontrar o prazer da aprendizagem.

A partir desta prática e da experiência clínica paralelamente desenvolvida no consultório, fui me dando conta de que podia operar na clínica no sentido de compreender e diagnosticar um P.A. No entanto, observava às vezes, durante a terapia, certa dificuldade em acompanhar os movimentos psíquicos da criança na experiência e na relação comigo.

Essa inquietação determinou a busca de um novo referencial e a ampliação no campo de investigação.

* Psicanalista pelo Curso Formação em Psicanálise do Instituto Sedes Sapientiae. Mestranda do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica - PUC/SP.

A teoria da criatividade, especialmente o conceito de transicionalidade de Winnicott me permitiram a ampliação da reflexão acerca do campo dos P. A., para o campo da criatividade. A crença deste autor a respeito da natureza humana foi para mim decisiva na busca e no encontro de uma abordagem clínica, para operacionalizar o referencial proposto por Sara acerca das relações do sujeito com o objeto de conhecimento.

Pretendo apresentar algumas reflexões que venho desenvolvendo a partir do diálogo entre a prática clínica de atendimento dos problemas de aprendizagem e os referenciais de Sara Paín e Winnicott.

O objetivo deste trabalho não é tecer considerações relacionadas às semelhanças ou diferenças entre um e outro referencial. Quero ressaltar que faço um exercício de reflexão acerca de determinados aspectos destas abordagens e da forma que posso relacioná-los, discutindo a contribuição que oferecem para o desenvolvimento do meu pensamento clínico.

A contribuição de Sara Paín

Acompanhando a evolução do pensamento desta autora, podemos verificar como a sua preocupação, que no início era voltada essencialmente para a prática psicopedagógica (ver seu livro: *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*) evolui na tentativa de elaborar uma teoria unitária do pensamento concreto.

“Não obstante, é necessário uma teoria unitária do pensamento concreto, a fim de descobrir as condições e circunstâncias da articulação (...que ligava significativamente o potencial intelectual afetado e a dramática inconsciente na qual a criança estava comprometida)... e propor ao sujeito as que permi-

tam reencontrar o prazer do conhecimento e a autonomia do seu exercício”. (Sara Paín, 1987, p. 7)

Após revisar as hipóteses psicológicas relativas ao funcionamento da dimensão cognitiva e da dimensão afetiva, Sara Paín enfatiza que a questão não é articular duas ordens onde a diferença é fundamental. Ela utiliza e confronta a teoria da inteligência de Jean Piaget e a teoria psicanalítica na versão lacaniana, porque acredita na consistência destas teorias no sentido de dar conta dos âmbitos respectivos da inteligência e do desejo.

No seu livro, *A função da ignorância* (Paín, 1989), Sara elabora um modelo para “pensar” o aparelho mental que possa abranger estes dois âmbitos e desenvolve a idéia de que o pensamento é fruto de uma elaboração **inconsciente**.

O inconsciente, assim concebido (abrangendo o inconsciente cognitivo) estaria programado com mecanismos e operações capazes de criar conteúdos de consciência, tanto em termos da objetividade, quanto em termos da subjetividade.

Na dimensão destinada à construção da objetividade, teríamos o sujeito epistêmico, dotado da estrutura cognitiva, lógica, inteligente e capaz de conhecimento, enquanto na dimensão destinada à construção da subjetividade, teríamos o sujeito desejante, dotado da estrutura simbólica, dramática, afetiva e capaz de **significar a ignorância**.

A relação entre a estrutura cognitiva e a estrutura simbólica é uma relação de independência e simultaneidade, devido a autonomia funcional de cada uma delas. Na fronteira está a **ignorância**. Ela marca seus limites e garante sua articulação.

Assim, a ignorância é concebida pela autora como um órgão fundamental do inconsciente. “Não cor-

responde a nenhuma das duas estruturas do pensamento, mas indica o espaço opaco que as separa, a fim de que o desconhecimento entre o pensamento lógico e o pensamento simbólico possa se instalar sem conflito. Longe de se opor ao conhecimento, a ignorância é a sua origem, faz parte de sua gênese” (Paín, 1989).

A função positiva da ignorância opera como um espaço de transição entre a dimensão objetiva (articulada pela lógica) e a dimensão subjetiva (articulada pelo desejo). As dimensões da subjetividade e da objetividade tornam-se necessárias quando se tenta compreender como um mesmo ser, que é capaz de conhecimento e objetividade, é capaz também de significar a ignorância.

Quando falha a função positiva da ignorância, perde-se a necessária relação de independência e simultaneidade entre as estruturas. O sujeito epistêmico cai na armadilha do sujeito desejan- te, surgindo então um sujeito ignorante.

Quando estas duas áreas mentais se misturam, ocorre a fratura, a quebra e se inscreve o problema de aprendizagem. É para este lugar que se volta o terapeuta que se dedica a este campo de atuação, na busca da articulação que torne compreensível este “não-aprender”, que, por ter uma função tão positiva, mantém a criança “assujeitada” em um lugar.

Sara Paín propõe uma classificação para os P. A. Postula que no problema de aprendizagem, a relação entre desejo e inteligência sofre uma mudança, o desejo engana e transgride a dimensão cognitiva, diminuindo sua função. O objeto a ser conhecido pode transformar-se em objeto de pulsão.

Como a estrutura cognitiva e a simbólica não apresentam a necessária relação de *simultaneidade e independência*, formam-se nós que implicam em

uma deformação da relação do sujeito com a realidade.

O problema de aprendizagem (ou ignorância) pode apresentar-se no sujeito de duas maneiras: como oligotímia (ou inibição cognitiva) e como sintoma clínico. Levantar alguns indicadores para identificar e configurar cada quadro e as dificuldades envolvidas no diagnóstico diferencial tem sido uma tarefa fundamental para determinar o tipo de estratégia e conduta terapêutica específica para cada caso.

No quadro de inibição cognitiva há uma “retração intelectual do eu, uma retração do inconsciente lógico que dá imagem de um ‘eu ignorante’” (Paín, 1989, p. 215). Para que a inteligência possa desenvolver-se, é necessário a participação da dimensão corporal, da ação, do fazer.

Geralmente, as crianças oligotímicas evitam as experiências ligadas às situações que envolvem riscos, que possibilitam ter uma notícia do próprio desempenho, e inclusive entrar em contato com as resistências que os objetos da realidade oferecem. Os mecanismos da estrutura cognitiva, descritos por Piaget (assimilação e acomodação) ficam inibidos e não se desenvolvem, não havendo o exercício da pulsão de domínio. Todo o desenvolvimento do potencial intelectual e da dimensão corporal também encontram-se comprometidos.

Paín (1985) e outros apontam a necessidade de se diferenciar entre oligofrenia e oligotímia, isto é, entre os “verdadeiros” e os “pseudos” deficientes. O termo oligofrenia refere-se a uma deficiência intelectual que vem acompanhada de um comprometimento orgânico (portanto, é infra-estrutural). Já a oligotímia está relacionada com o prejuízo do funcionamento das áreas intelectual e psicomotora (portanto, é funcional).

Em outras palavras, em termos de diagnóstico é preciso diferenciar a oligotimia de um quadro de deficiência e/ou psicose. Na oligotimia as condições estão dadas, o potencial existe, porém não o seu desenvolvimento ou sua atualização.

É importante considerar, também, que muitas vezes um problema orgânico que no início poderia ser passageiro e superado, vai se estruturando, “enganchando-se” com a oligotimia e o potencial que poderia ser desenvolvido não o é, podendo se atrofiar ou, até mesmo, se perder.

Sara Paín diz-nos que “a oligotimia é, antes de mais nada, um lugar que o sujeito pode vir a ocupar, tornando possível a existência de uma estrutura equilibrada, na qual sua própria sobrevivência torna-se possível”. E mais adiante acrescenta: “...o eixo do diagnóstico será a articulação do sintoma, o sentido da ignorância no triângulo edípico”. (Sara Paín, 1985, p. 55)

No segundo caso, quando o P.A. apresenta-se como sintoma, há um problema permanente na relação do sujeito com o conhecimento. O afeto pode envolver as operações que são próprias do campo cognitivo, inibi-las e fazê-las funcionar em outro campo que não é o do conhecimento.

O fato de não aprender pode representar outra coisa na dimensão simbólica: pode passar a representar uma relação com o outro, ou até mesmo uma arma frente ao outro.

Os mecanismos da estrutura cognitiva podem encontrar-se aprisionados e metaforizados em um cenário dramático, mesclados com os mecanismos da estrutura desejante (projeção e identificação). O modelo usado por Sara para pensar este quadro segue o proposto por Freud para pensar a histeria, só que aqui trata-se da dimensão cognitiva e não da

dimensão corporal que fica aprisionada e perde a eficácia.

Os mecanismos da rede cognitiva e as operações lógicas começam a ter outro papel em um cenário dramático e o sujeito não é mais aquele que pode construir um universo objetivo e passa a jogar nele, e através dele, o seu drama interior e inalienável.

Através do relato de fragmentos de algumas sessões, tentarei mostrar como a dimensão lógica da criança é permeada pela dimensão simbólica levando-a a metaforização de uma operação em um cenário dramático.

Gostaria de ressaltar que neste tipo de abordagem proposto por Sara Paín, o importante não é ensinar nada para a criança, porém desenvolver cada vez mais a possibilidade de uma dupla escuta para desarticular a armadilha que uma dimensão fez a outra.

Ilustração clínica

Trata-se de uma garota de 11 anos, que está na 5ª série, e que na sessão que passo a apresentar, me pede para ajudá-la a entender o uso da vírgula nos números decimais. Traz também uma matéria com os seguintes itens escritos, no seu caderno, em linhas separadas: *representação fracionária* e *representação decimal*.

Quando ela vai escrevê-los numa folha, aglutina as palavras, anula o “E” e junta tudo numa só frase onde se lê: *representação fracionária decimal*, com o que não consegue nem localizar nem entender os conceitos. Não se dá conta de que, além de estarem separados pelo “e”, também estão em linhas separadas.

Anteriormente, já havia aparecido dificuldade em trabalhar com transformação de uma unidade para outra dentro de um sistema (por exemplo, transformar 02 metros em decímetros)

Já havia observado que em qualquer operação cognitiva, onde o assunto tenha a ver com divisão, separação, transformação, a garota demonstra imediatamente dificuldades em termos de *compreensão*. Nestes momentos, parece “emburrecer” só conseguindo analisar, sendo praticamente impossível para ela fazer qualquer síntese.

Vale ressaltar que isto não ocorre em outras situações que envolvam outros temas, embora com o mesmo grau ou até mesmo um grau maior de dificuldade.

Parece que o problema da paciente em entender e trabalhar com frações, bem como sua dificuldade em trabalhar com transformações, está relacionado ao fato de querer ser inteira, no caso filha única.

Foi possível observar na história desta criança, que de fato foi difícil também para a mãe poder ser mãe de dois (a paciente tem um irmão mais ou menos um ano mais novo que ela). A mãe relata que, durante vários anos, fez tratamento para engravidar e que logo após o nascimento desta primeira filha engravidou novamente. A segunda gravidez foi mantida como situação de segredo e escondida de toda família, como se fosse algo vergonhoso.

É possível observar como o conflito fica metaforizado em qualquer operação desta ordem no campo cognitivo. A paciente entende tudo separado sem poder juntar. O problema diz respeito à relação entre a parte e o todo. Quando tem que dividir entre o UM e o ZERO (porque todos os decimais se dão entre o zero e o um) isto falha. A questão que se coloca é a seguinte: O que poderia

estar significando este cenário de divisão? Por que ela pode entender as frações e não os decimais?

Ela entende as frações, porque trata cada parte em que a fração foi dividida como um pedaço descontínuo. Na discussão deste caso com Sara Paín, pudemos ver como mais difícil ainda para ela é entender como $1/3 = 0,333...$ cujo limite desemboca no mistério. Esta continuidade é cada vez mais confusa quanto mais ela representa a simbiose, a falta de limite. No caso de Olga, ela parece representar a dízima (o 0,333... da mãe) sem limite preciso.

Não consegue entender a diferença de partes e nem a relação entre as partes e o todo. Não pode aceitar que pode ter uma mãe e que esta pode ser mãe de dois. Não pode aceitar o fato de que é fração, de que é parte.

Assim como não pode entender que $9/10$ é igual a 0,9, também não pode aceitar que pode ser uma filha, o irmão outro filho e a mãe alguém que junto com o outro (o pai) pode ser mãe de dois. O que fazia antes era transformar uma mãe em duas, porque a mãe não podia permanecer inteira sendo mãe de dois filhos.

Podemos ver como a história desta criança, de alguma forma, organizou todo o funcionamento da estrutura dramática e a relação desta com a estrutura cognitiva, levando-a à metaforização de uma função.

A contribuição de Winnicott

Winnicott propõe uma teoria do desenvolvimento emocional e está interessado nos mecanismos constitutivos (e não defensivos) do ego. Postula que estes mecanismos são três: integração,

personalização e realização. Para que o desenvolvimento das funções psíquicas do bebê (que a meu ver, envolvem a afetividade e a cognição) ocorra, é preciso a presença do outro (mãe) e a possibilidade de COMUNICAÇÃO psíquica entre eles. O autor ressalta o aspecto da interação e da construção.

Postula que, no início, há um estado de não integração primária, onde a onipotência impera no bebê. É isto que permite que ele (bebê) também participe desde o início da criação da subjetividade e da objetividade.

Um dos postulados básicos de Winnicott: "um bebê não existe", quer dizer: por um lado, há o bebê com seu potencial *criativo* buscando *comunicação* e, por outro, há a mãe que tem a possibilidade de desenvolver, durante o período de gestação, uma disponibilidade total. A partir disto, se tudo correr bem, é possível o desenvolvimento de uma área de superposição, de fusão e comunicação psíquica entre eles.

Winnicott fala de um potencial criativo e alucinatório que busca comunicar-se. Ele acredita que a *experiência* é sempre e desde o início *interpessoal*, pois se dá na *interação*, na terceira área da experiência. É no *espaço potencial* que se dá a criação e a descoberta *tanto da subjetividade quanto da objetividade*.

A noção de presença/ausência vai podendo ser gradativamente adquirida quando é possível ao bebê fazer *transformações mentais* frente à presença de um grupo de representações desprazerosas que surgem a partir da ausência da mãe. (Caso contrário, ele vive só com objetos ruins, como Melanie Klein tão bem descreveu.)

O espaço potencial é uma possibilidade psíquica

que implica na ausência do objeto e surge porque o bebê suporta a ausência da mãe, recorrendo ao uso da capacidade imaginativa, no espaço nascido entre presença e ausência da mesma, dentro de um tempo de tolerância possível.

No processo evolutivo, o estabelecimento do espaço potencial é condição para a criação e descoberta do objeto transicional. Este representa a possibilidade de poder encontrar um objeto, um pedaço da realidade, que se coloca no lugar do sonho, a partir da capacidade imaginativa do bebê.

O que Winnicott salienta é a importância da *ilusão* como possibilidade do bebê poder lidar com a *falta* e suportar a presença de uma ausência.

Todo este processo envolve, na realidade, uma quebra da onipotência e, ao mesmo tempo, um exercício da mesma. Para Winnicott, é através da onipotência que se torna possível que o sujeito possa fazer alguma coisa com a falta. Ao mesmo tempo, a falta relativiza a onipotência.

A natureza do objeto transicional é, portanto, da ordem da ambigüidade e do paradoxo, já que ele é, ao mesmo tempo externo e interno, sujeito e objeto, fantasia e realidade. Ele ajuda no desenvolvimento das funções mentais e ajuda a conservar a espontaneidade.

O que permite transformar um objeto da realidade em algo pessoal e que abre a possibilidade da capacidade simbólica é este fenômeno de transicionalidade.

Neste espaço ilusório desenvolve-se também a possibilidade do jogo, do brincar e a abertura para o campo dos fenômenos culturais: arte, religião e ciência.

A criatividade e os problemas de aprendizagem

A forma como Winnicott aborda o tema da criatividade me permite, de alguma forma, estabelecer um diálogo com as postulações de Sara Paín acerca dos problemas de aprendizagem.

Através da abordagem de Sara pode-se diagnosticar um P.A., e desenvolver a dupla escuta, buscando encontrar o sentido do sintoma no triângulo edípico e verificar que tipo de relações o sujeito estabelece com o objeto de conhecimento.

Concordo com Sara que a aprendizagem é uma função que dá prazer e envolve a capacidade de transformar a realidade em um espetáculo interessante, portanto, tem o sabor de aventura. Uma criança que aprende bem também joga bem. É a “possibilidade de se ir fazendo transformações mentais e converter a realidade em um espetáculo interessante” que permite reconstruir o conhecimento.

No entanto, é preciso salientar que, se aprender não é algo que tenha adquirido um sentido para o sujeito como resultado de um *fazer singular e criativo*, então *aprender pode ser o mesmo que submeter-se*. Este fazer singular e criativo só pode ocorrer a partir do sentimento de existência, de continuidade do ser, do gesto espontâneo que provém do verdadeiro *self*. Nesta equivalência entre aprender = a submeter-se, o prazer próprio da aprendizagem não pode circular.

Podemos usar o conceito de Winnicott, a respeito da formação e desenvolvimento do falso *self* para compreender o que pode ocorrer nos dois casos em que uma relação patológica se estabelece entre o sujeito e a construção do conhecimento.

Segundo Winnicott (1960) a tarefa da mãe consiste em desiludir gradativamente o bebê... O autor nos diz que quando a adaptação da mãe não é suficientemente boa, o bebê sobrevive, porém falsamente. “...O lactente é seduzido à submissão, e um falso *self* submisso reage às exigências do meio e o lactente parece aceitá-las...” (Winnicott, 1960, p. 134)

O falso *self* surge, no início, como forma de preservar o verdadeiro *self*. Pode no entanto se desenvolver de tal forma, através do desenvolvimento exacerbado de uma função (que passa a ser usada para ocultar e não mais para comunicar) em detrimento do não desenvolvimento de outras que ficam atrofiadas.

Pode-se usar, por exemplo, a agressividade, a imaginação ou funções mentais como o intelecto, para ocultar uma relação real seja consigo mesmo, seja com o outro.

Quando o que está em jogo é a necessidade de sobrevivência e não a busca e a possibilidade de encontro nesta terceira área da experiência, ou seja, a possibilidade de viver criativamente, podemos supor que não há espaço para o gesto espontâneo. Não há uma experiência de continuidade do ser a partir do verdadeiro *self*. Há reações: o que importa é a possibilidade de sobrevivência, de poder existir.

Cito Winnicott, 1959: “o caso especial de falso *self* é aquele em que o processo intelectual se torna a sede do falso *self*. Uma dissociação entre a mente e o psicossoma se desenvolve...” Neste mesmo artigo Winnicott nos diz que, muitas vezes, pode ser observado um grande êxito acadêmico, mas como o falso *self* está sendo usado para “ocultar” o verdadeiro *self* e o indivíduo está tentando resolver seus problemas através do uso do seu intelecto privilegiado, quanto mais ele é bem sucedido nisso, mais ele se sente falso.

Já pude observar durante o atendimento clínico de várias crianças com P. A., a participação do falso *self*, tema que pretendo investigar de forma mais sistemática. Seria interessante pesquisar quais funções se desenvolveriam de forma exacerbada em cada uma das formas em que o P. A. se apresenta e como.

A criação e a busca do objeto

Para que a pessoa possa realizar-se, é preciso o desenvolvimento da criatividade. Quando Winnicott fala da importância da criatividade no desenvolvimento das relações de objeto, talvez pudéssemos pensar nela ligada a três momentos:

1. Na criação do objeto subjetivo: criado através da experiência de onipotência e fusão com a mãe: "O seio está lá onde o bebê o colocou" (Winnicott, 1971). Neste estágio, não existe o eu e o não eu. O bebê é em si a mãe. Isto inaugura o primeiro momento que é de plena onipotência, se dá no estágio de dependência absoluta e abre para a possibilidade de uso da capacidade imaginativa.

2. Na criação do objeto transicional – o objeto transicional não sou eu nem é o outro. Trata-se de algo que diz respeito ao fazer (área de posse, da ilusão) e que abre para a dimensão do símbolo.

3. Na criação do objeto do mundo compartilhado ou objeto objetivamente percebido. Quando falamos de construção do conhecimento, falamos de um nível de aprendizagem (formal) que envolve esta dimensão da criatividade aliada às anteriores.

Para que ocorra a aceitação do objeto transicional e depois do objeto do mundo compartilhado é preciso que haja um processo gradativo de *desilusão*. A participação da mãe, como já foi salientada, é decisiva neste processo.

Winnicott diferencia a noção de relação de objeto da noção de uso do objeto, que implica numa mudança em termos do princípio da realidade. Isto diz respeito a uma nova conquista por parte da criança que envolve a possibilidade de colocar o objeto fora da área de seu controle onipotente. Esta é uma experiência que gera sentimentos ambivalentes, contato com a experiência de frustração e incremento da agressividade.

É preciso que os pais permaneçam indestrutíveis e ao mesmo tempo possam aceitar o fato de serem destruídos e recriados na fantasia da criança.

Podemos supor que sem o surgimento e desenvolvimento desta experiência de agressividade em termos *psíquicos*, é impossível que ocorra a fusão entre os impulsos e que o objeto do mundo compartilhado seja criado.

Se não há mudança em termos do princípio da realidade, também não há contato com a limitação e a disciplina que a realidade impõe, o que equivale a dizer o contato, a aceitação e o poder lidar com a falta. Todo o processo de aprendizagem formal, de construção do conhecimento e da objetividade desenvolvem-se a partir disto.

Nesta perspectiva, o sintoma relaciona-se à impossibilidade de se poder fazer uma junção, uma articulação entre a dimensão da objetividade e da subjetividade que envolve, como vimos, o desenvolvimento deste processo extremamente complexo.

Pode haver um excesso de submissão, acompanhado de um desenvolvimento exacerbado na linha da objetividade. Por outro lado, o mesmo pode ocorrer numa linha contrária e haver um incremento da subjetividade.

Penso que a criança com problemas de aprendizagem poderia ter tido uma dificuldade nesta área de

desenvolvimento do estágio de “relação” para o estágio de “uso” de objeto.

Quando não é viável que a criança possa, após o estágio de aceitação do objeto transicional, “criar” num próximo passo o objeto do mundo compartilhado, não há a possibilidade, posteriormente, de um desembocar na área do brincar e depois na área dos fenômenos culturais.

Ilustração clínica

Tomemos o fragmento de uma sessão. Trata-se de um garoto de 11 anos com P.A. que vem à sessão trazendo um arco e no lugar da flecha, um lápis com um peso na ponta que ele usa *como se* fosse uma flecha.

Enquanto usa o cesto de lixo como um alvo no qual tenta, e às vezes, até consegue acertar o “lápís-flecha”, conta que a flecha original se perdeu ou se quebrou e que ela era muito melhor, mais potente, mais veloz. Comenta também, indo até a janela, que se a tivesse poderia acertar numa torre que se vê ao longe. Parece muito infeliz, quase uma vítima, por não tê-la.

Quero comentar aí dois aspectos interessantes:

1. Ele encontrou uma solução criativa e pôde transformar algo da realidade – o lápis – e usá-lo como se fosse uma flecha.
2. Não pode reconhecer a solução como algo criativo, nem se reconhecer como aquele que pôde criar alguma coisa (como autor, protagonista).

Não nota as transformações que faz. Está aqui com o “lápís-flecha”, mas pensando nas coisas fantásticas e grandiosas que faria se tivesse a flecha origi-

nal. Há um desencontro, um divórcio entre a subjetividade e a objetividade.

Parece ter o sentimento de que é incapaz, impotente e incompetente. Diferentemente de outras vezes, já pode encontrar algo da realidade, usá-lo no registro do “como se” e ter a solução para seu problema. No entanto, não pode reconhecer-se neste ato que poderia ser uma aprendizagem criativa.

Poderíamos levantar algumas hipóteses a partir de sua história. Parece que nada do que faz é suficientemente grandioso para satisfazer a relação que mantém com uma dimensão idealizada de si mesmo. Pude ver na história deste menino que os pais, de fato, não puderam ser continentes e acompanhá-lo na experiência do processo de desilusão, não podendo aceitá-lo nem dentro do que podia ser nem do que podia fazer. Ou seja, não puderam ajudá-lo a destruir o objeto subjetivo na fantasia para poder ser reconstruído como objeto do mundo compartilhado.

No jogo do “lápís-flecha” podemos ver todo o seu pesar pela perda da flecha original. O que ela poderia estar representando? Talvez os impulsos fálicos narcisistas que o impediam de dar-se conta da dimensão da própria fecundidade. Isto nos leva a pensar no tipo de relações que este garoto acredita que seja possível estabelecer com a realidade.

Parece acreditar que é possível dominar a realidade pela força, domar e controlar os próprios impulsos, bem como “saber” sem precisar aprender. Talvez por isso pareça sentir-se tão incompetente e impotente. Não percebe que não se pode dominar a realidade pela força, apenas transformá-la.

Quando prevalece a sua relação com a dimensão idealizada, e não com aquilo que é da ordem do possível, rompe-se a possibilidade de diálogo e de

troca com a realidade, corta-se o trânsito entre a dimensão da objetividade e da subjetividade. O que se encontra perdida é a possibilidade criativa de poder enriquecer a vida subjetiva com a dimensão objetiva e, por sua vez, enriquecer esta com aquela.

Há a falha do espaço potencial, ele não tem condição de relacionar subjetividade e objetividade, há um divórcio entre ele e a realidade.

O potencial criativo do bebê se perde se não houver troca, diálogo, se não houver a presença da mãe. Da mesma forma que é preciso, por um lado, o potencial criativo do bebê, e por outro a presença psíquica da mãe é preciso também a troca, o diálogo com a realidade e com a disciplina que esta realidade impõe, sem a qual o ato de aprendizagem criativa se perde.

O contato com a realidade, com a limitação e a disciplina que a realidade impõe (o que equivale a dizer o contato e a aceitação da falta) ancoram todo o processo de aprendizagem, de construção do conhecimento e da objetividade.

Algumas implicações para a prática clínica

Acredito que na clínica dos problemas de aprendizagem basicamente trabalhamos no espaço, no fenômeno da transicionalidade. A preocupação e o compromisso desta prática não é com o aspecto do rendimento, do aproveitamento escolar. Pelo contrário, já que muitas vezes isto pode estar numa linha ou a serviço do desenvolvimento de um falso *self* como organização patológica.

Agora, como trabalhar neste campo facilitando um

casamento, um diálogo e uma troca com a realidade? Como possibilitar a emergência de uma situação de aprendizagem criativa? Como ajudar a pessoa a desenvolver-se a partir do gesto espontâneo que só pode vir da sua própria subjetividade?

Como possibilitar a emergência de uma situação que se constitua em uma chance de aprender sobre a realidade e sobre si mesmo?

A forma como Winnicott pensa a respeito do surgimento do uso da imaginação, da ilusão e da fantasia, articuladas no conceito do fenômeno transicional e da criatividade, bem como suas idéias ligadas à questão da agressividade e da fusão dos impulsos é fundamental para que eu possa pensar sobre o campo de atuação do terapeuta dos P. A.

Este espaço em que o objeto é e não é ele mesmo, esta área de um "fazer" onde não há um objeto a conhecer enquanto tal, é fundamental na clínica. Ele é condição para que a criança possa retomar, resgatar fases do seu próprio processo de desenvolvimento da criatividade que, na visão de Winnicott, envolve o processo de aprendizagem.

A aprendizagem criativa envolve a participação da subjetividade, porém esta precisa estar atrelada ao diálogo com a realidade e também a uma certa disciplina que esta realidade impõe, sem a qual o ato criativo se perde.

Considerações finais

Acredito que buscamos um referencial teórico para melhor compreender os fenômenos estudados (dimensão conceitual) e para operar no campo de

atividade a que nos dedicamos (dimensão das práticas).

Não é qualquer teoria que tem ressonância dentro de nós e que nos faz sentido. O sentido (tem a ver com o conhecimento tácito, a crença e a vivência pessoal) é algo construído a partir de uma dramática inconsciente (articulada, desenvolvida e construída a partir de um percurso que envolve a nossa própria história.)

Descobrimos uma teoria com a qual nos sentimos identificados a partir de algo que é da ordem da subjetividade. Brincando um pouco a partir de Winnicott: as crianças brincam com os objetos como se eles não fossem apenas parte da realidade objetiva, mas também parte da realidade subjetiva. *Será que o que nós adultos fazemos é sonhar com a teoria? Será que brincamos com as teorias que criamos e descobrimos?*

Penso que podemos estabelecer um paralelo entre o que ocorre com a criança ao usar o objeto transicional e o que ocorre conosco no processo de uso e escolha de uma teoria.

Quando usamos a teoria como pano de fundo, como o invisível que estrutura e organiza um campo, podemos privilegiar a comunicação e a relação humana com o paciente. Podemos estabelecer um diálogo entre a teoria e o fenômeno que pode, então, ser observado e não reduzido a partir de um modelo teórico.

Quando a forma de relação que se estabelece com a teoria é feita nesta terceira área da experiência, podemos reconhecer quando ocorre uma fratura.

Quando a teoria não dá conta do observado, cria-se o espaço vazio.

A partir dos desencontros entre teoria e prática, é possível (quando o vazio pode ser tolerado) mobilizar-se o pensamento e estabelecer um novo diálogo entre teorias ou aspectos de teorias e realidade clínica.

Quando é possível fazer algo com a falta e transformá-la a partir do que a realidade oferece, há também a possibilidade de se poder fazer um tipo de articulação na qual se pode usar a própria subjetividade e enriquecê-la através do contato com a objetividade. É possível desenvolver um diálogo com a realidade e um enriquecimento da dimensão da objetividade, a partir da própria subjetividade.

Podemos buscar e encontrar uma teoria (ou zonas de superfícies, ou recortes entre diferentes teorias) para estudá-la e usá-la, estabelecendo um diálogo com a realidade que a prática clínica nos oferece.

Podemos, também, fazer uso da teoria como se ela fosse *a verdade, a certeza*, como fazia o conhecimento científico na vertente positivista do século XIX. Ou seja, podemos fazer como o garoto que usava o "lápiz flecha" para não brincar. □

Referências Bibliográficas

BION, W. R. (1975). *Aprendendo da experiência*. Buenos Aires: Paidós.

JONES, J. W. (1992). Conhecimento em transição. Rumo a uma epistemologia de Winnicott. In *The Psychoanalytic review*, vol. 79, nº 2, Summer 1992.

OGDEN, T. (1992). El sujeto dialeticamente constituido/descen- trado del psicoanálisis I. El sujeto freudiano 99-109. In *Libro Anual de Psicoanálisis*, 1992.

— (1992). El sujeto dialeticamente constituido/descen- trado del psicoanálisis II. Las contribuciones de Klein y Winnicott. 110-121. In *Libro Anual de Psicoanálisis*, 1992.

PAÍN, S. (1985). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Sonia Maria B. A. Parente
Rua Mario Amaral, 459 - ap. 12
04002-023 - São Paulo - SP

— (1989). *La fonction de l'ignorance*. Berne: Franfort. Main.

SAFRA, G. (1989). Momentos mutativos na psicoterapia psica- nalítica. Tese de doutoramento apresentada ao Departa- mento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia-USP.

STERN, D. (1992). *O mundo interpessoal do bebê*. Porto Alegre: Artes Médicas.

WINNICOTT, D. W. (1960). *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

— (1971). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Considerações finais

Aqui, depois de apresentar as referências bibliográficas para melhor compreender as diferenças epistemológicas entre o modelo freudiano e o modelo kleiniano, é importante