

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Maria Clara Carneiro Santiago

FORMAÇÃO INVENTIVA EM PSICOLOGIA:
problematizações à luz da autopoiese

Belo Horizonte
2016

Maria Clara Carneiro Santiago

**FORMAÇÃO INVENTIVA EM PSICOLOGIA:
problematizações à luz da autopoiese**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Roberta Carvalho Romagnoli

Área de concentração: Processos de Subjetivação

Belo Horizonte
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S235f	<p>Santiago, Maria Clara Carneiro</p> <p>Formação inventiva em psicologia: problematizações à luz da autopoiese / Maria Clara Carneiro Santiago. Belo Horizonte, 2016. 115 f.</p> <p>Orientadora: Roberta Carvalho Romagnoli Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.</p> <p>1. Psicologia - Estudo e ensino (Superior). 2. Psicólogos - Formação profissional. 3. Psicologia clínica. 4. Autopoiese. 5. Aprendizagem baseada em problemas. I. Romagnoli, Roberta Carvalho. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.</p> <p>SIB PUC MINAS</p> <p>CDU: 159.9:378</p>
-------	---

Maria Clara Carneiro Santiago

**FORMAÇÃO INVENTIVA EM PSICOLOGIA:
problematizações à luz da autopoiese**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Processos de Subjetivação

Prof^ª. Dr^ª. Roberta Carvalho Romagnoli – PUC Minas (Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Marisa Lopes da Rocha – UERJ (Banca Examinadora)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Ignez Costa Moreira – PUC Minas (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 24 de junho de 2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à professora Dra. Roberta Carvalho Romagnoli, orientadora deste trabalho, pela admirável postura de respeito e compromisso com a minha singularidade, por ter me incentivado, inspirado e encorajado a buscar lugares onde as “paixões alegres” pudessem ressurgir. Atribuo à Roberta o cuidado tão essencial de pensar a psicologia como possibilidade de criação do novo, de novos campos de problematização. Deixo aqui, com expressiva afetividade, a minha gratidão pela oportunidade de uma parceria que marcou a minha trajetória acadêmica e pessoal de maneira especial.

À professora Dra. Marisa Lopes da Rocha, por aceitar compor a banca examinadora e pelas valiosas contribuições que, sem dúvida, tiveram enorme relevância para o aprimoramento desta pesquisa.

À professora Dra. Maria Ignez Costa Moreira, por tão gentilmente aceitar o convite para a participação neste processo, e pelas imprescindíveis contribuições ao longo do meu período no mestrado. À Pitucha, a minha admiração e o meu carinho.

A Paula Bedran, pela presença constante. Este trabalho carrega marcas profundas da nossa convivência, sendo, antes de tudo, um dos significativos frutos do nosso feliz encontro. Obrigada pela leitura atenta e afetiva a estas e a tantas outras páginas que compõem as diversas narrativas da vida, as quais compartilhamos.

A Ana Paula, o meu agradecimento sincero e carinhoso. Seu incentivo foi fundamental para a construção deste trabalho, sendo inspiração para a ressignificação constante da nossa prática e para a sustentação de um desejo de pensar a clínica e a formação de maneira sensível. Obrigada por me incluir no seu tempo da forma mais acolhedora possível e por caminhar ao meu lado na busca pelo meu crescimento profissional e, sobretudo, pessoal.

A Soraia, que, com tamanha doçura, me inspira a ser cada vez mais comprometida com a coerência conceitual, ética e amorosa em nossos contextos de atuação.

A Maria Efigênia, por me ensinar que nenhum conhecimento teórico existente é maior que a prática clínica vivenciada com amor.

Em especial, à Clínica-escola de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – *Campus* Coração Eucarístico, pelo apoio institucional concedido a esta pesquisa e por seu fundamental papel na minha trajetória de formação que possibilitou fecundas experiências atualizadoras da minha potência inventiva.

Aos participantes do grupo de estudos “A dimensão ética em Maturana no domínio da clínica”, pelos fragmentos autobiográficos que deram real sentido aos nossos encontros e a este trabalho.

A vovó Nini e tia Mariângela, pelo incentivo irrestrito e por me darem tanto amor.

A Maria Elisa, minha irmã, com quem pude compartilhar as descobertas que este trabalho produziu, e a Bárbara Lavinsky, irmã de alma, por sempre me encorajar, com sua espontaneidade e delicadeza, a seguir em frente.

Às minhas companheiras na pós-graduação, Bárbara, Diná e Ana Maria, pela oportunidade de discutir ideias que configuraram este trabalho e por tantas outras preciosas trocas.

ALVARÁ DE DEMOLIÇÃO

O que precisa nascer
tem sua raiz em chão de casa velha.
À sua necessidade o piso cede,
estalam rachaduras nas paredes,
os caixões de janela se desprendem.
O que precisa nascer
aparece no sonho buscando frinchas no teto,
réstias de luz e ar.
Sei muito bem do que este sonho fala
E a quem pode me dar
Peço coragem. (PRADO, 2011a, p.37)

RESUMO

Esta pesquisa consiste em uma análise acerca da formação acadêmica em Psicologia, lançando luz sobre os múltiplos atravessamentos no domínio da prática clínica a partir da construção de sentidos e significados para questões que permeiam a realidade do graduando. O objetivo deste estudo foi problematizar a concepção de aprendizagem e ensaiar, com base no pensamento novo-paradigmático da ciência contemporânea emergente, um movimento em defesa da invenção, da consideração dos fluxos heterogêneos e intensivos que operam incessantemente na experiência pessoal do psicólogo clínico. Para tal, tomamos como referência a teoria da Biologia do Conhecer, de Humberto Maturana, no campo da neurobiologia, e seu conceito-chave para a compreensão dos sistemas vivos: a autopoiese. Evidenciando a intercessão das ideias desse autor com o estudo da subjetividade e suas contribuições à Psicologia, percorremos os trabalhos de Mony Elkaïm, no contexto das terapias familiares, explorando e ampliando seus diálogos com Gilles Deleuze e Félix Guattari. A pesquisa de campo consistiu na realização de um grupo de estudos com estudantes da graduação em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - *campus* Coração Eucarístico, para a produção de conhecimentos qualitativos fundamentada na interação complexa e dinâmica entre a subjetividade da pesquisadora e a dos indivíduos e demais elementos constitutivos da realidade pesquisada. Esse grupo funcionou como espaço de conversações, trocas, ressignificações e, sobretudo, como campo de afetamentos construído no “entre” todos e “entre” a minha condição de pesquisadora e psicóloga e a realidade do encontro com os participantes. Dessa forma, reconhecemos e atualizamos questões referentes ao trabalho da aprendizagem: a consideração das singularidades, das diferenças que se sobrepõem ininterruptamente na prática e que nunca podem ser abarcadas por um conhecimento encerrado em definições absolutas e totalizantes. Sem a pretensão de apresentar uma teoria sobre a formação, as reflexões oriundas deste trabalho revelam a necessidade da promoção de linhas de inventividade no contexto da formação acadêmica em Psicologia e ressaltam o potencial gerador de planos fluidos e sempre renováveis que a prática clínica contém.

Palavras-chave: Formação em Psicologia. Aprendizagem Inventiva. Clínica. Teoria Sistêmica. Autopoiese.

ABSTRACT

This research is an analysis about the academic background in Psychology, shedding light on the multiple crossings in the area of clinical practice from the construction of meaning and significance to issues that permeate the reality of the bachelor student. The aim of this study was to discuss the concept of learning, based on the new-paradigm thought of the emerging contemporary science, a movement in defense of the invention, the consideration of heterogeneous and intensive flows operating incessantly on personal experience of the clinical psychologist. For this, we refer to the theory of Biology of Knowing from Humberto Maturana in the field of neurobiology, and its key concept for understanding of living systems: autopoiesis. Evidencing the intercession of the ideas of this author to the study of subjectivity and its contributions to Psychology, we go through the work of Mony Elkaïm in the context of family therapy, exploring and expanding its dialogue with Gilles Deleuze and Félix Guattari. The field research consisted of a study group with graduate students in Psychology at the Catholic University of Minas Gerais - *campus* Coração Eucarístico for the production of qualitative knowledge based on the complex and dynamic interaction between the subjectivity of the researcher and individuals researched and other components of the studied reality. This group worked as a chatting space, exchanges, reinterpretation and, above all, as affecting field between us. Accordingly, we recognize and update issues relating to the work of learning: the consideration of singularities, differences that continually overlap in practice and that can never be embraced by knowledge ended absolute and totalizing settings. Without claiming to present a theory of the academic education, the observations from this study reveal the need to promote inventiveness lines in the context of learning and highlight the potential creator of fluid plans and always renewable that contains clinical practice.

Keywords: Academic background in Psychology. Inventive learning. Clinic. Systemic theory. Autopoiesis.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 DELINEANDO UM CAMINHO METODOLÓGICO	23
3 A TEORIA NOVO-PARADIGMÁTICA DE HUMBERTO MATURANA.....	37
3.1 A Biologia do Conhecer: um giro epistemológico.....	37
3.2 Ressonâncias e intercessores na psicoterapia sistêmica	47
4 A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO E A PRÁTICA CLÍNICA.....	59
4.1 Os desassossegos do território em questão	59
4.2 Singularidades, ressonâncias e novos universos de referência.....	71
4.3 A invenção como resistência na aprendizagem	78
4.4 Em busca da terceira margem	89
4.5 Só nos resta inventar	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE A	109
ANEXO A.....	111

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de dissertação parte de uma forte atração pela teoria de Humberto Maturana, biólogo contemporâneo, o qual, em seus estudos, busca compreender o viver humano, considerando o papel do indivíduo na constituição da própria realidade. Seu avançar intensificou um interesse particular pela formação do psicólogo clínico, já que possibilitou uma rica articulação entre as ideias desse autor e as várias indagações que esse campo suscita.

Frente à ampla gama de eventos com os quais precisamos lidar diariamente no contexto da graduação em Psicologia, somos convocados a uma atuação ética que nos possibilite experimentar o diferente – o encontro com o outro – abrindo mão de verdades absolutas para que possamos nos reinventar em nossa prática, ao passo que a própria Psicologia é reinventada. Evidenciando a relevância dos conceitos da obra de Maturana e ampliando, assim, a compreensão de sua teoria para o âmbito da formação acadêmica, este estudo revela importantes contribuições para questões que nos afetam de maneira incômoda e densa no contexto da universidade, principalmente no que diz respeito à dimensão ética da aprendizagem.

A situação da formação acadêmica atrai nossa atenção, sendo assunto presente tanto em discussões em nível formal, que abrangem aspectos do âmbito institucional, quanto em conversas informais entre estudantes e professores. O envolvimento dos graduandos com a entrada no campo dos atendimentos clínicos, a aplicação da teoria e as condições da transmissão do saber na universidade são temas frequentes. Ao iniciar esta pesquisa, embora atentasse para todos esses pontos de maneira sensível, relutei em deixar-me tocar por eles e me pôr a trabalho diante de um campo tão complexo e amplo. Contudo, fui, pouco a pouco, constatando a existência de uma afetação genuína por todas essas questões. No decorrer de todo o processo da dissertação, permitindo-me mergulhar mais profundamente no universo dos desassossegos do cotidiano acadêmico, identifiquei duas linhas passíveis de análise: a primeira é a prática clínica e sua dimensão imprevisível e inventiva, que escapa ao engessamento das teorias. A segunda diz respeito à busca por papéis que podemos desempenhar no contexto de nossas práticas, como se houvesse modelos ou fórmulas prontas no território de nossas atuações. Em torno desses dois aspectos, percebemos um eixo comum que se revela por meio de indagações persistentes: “o que é ser psicólogo?” Como atuar na clínica? Qual é a maneira de se fazer Psicologia? Existe, afinal, uma única maneira de se fazer Psicologia?

A obra de Maturana certamente nos ajuda a refletir acerca desses dilemas, uma vez que busca esclarecer conceitos básicos que dizem respeito à compreensão da constituição da realidade e das capacidades de conhecimento do homem, a fim de alcançar a noção de ser vivo. Portanto, debruçar-se sobre seu trabalho é deparar com reflexões acerca de questionamentos, tais como: “Como é que conhecemos?”.

Ainda que os trabalhos de Maturana sejam considerados importantes contribuições no processo de desdobramento da grande revolução paradigmática iniciada no século passado, não pudemos deixar de constatar a escassez de literatura no que diz respeito à conexão dos pressupostos inaugurados pelo autor com o campo de formação acadêmica do psicólogo, e, mais especificamente, com nossas possibilidades e nossos limites de conhecimento frente às realidades emergentes da clínica como contexto de escuta e intervenção.

Esta pesquisa destaca-se, dentre outras, pois parte do pressuposto de que a ética ultrapassa o território das normas e dos modelos de conduta, avançando, portanto, à dimensão das singularidades, e indica um paradoxo: as práticas no campo da formação acadêmica do psicólogo clínico, apesar de acolherem a imprevisibilidade inerente a todo ser humano, pecam por adotar um discurso teórico que acaba por mutilar a complexidade da clínica e do próprio processo de aprendizagem. Frente a isso, este estudo, ancorado nas ideias de Maturana, pretendeu lançar luz sobre a noção de ética, contribuindo, assim, para a formação e para a prática do psicólogo inserido no contexto clínico.

A partir de uma revisão bibliográfica da obra de Maturana, percebemos que este autor, ao elaborar a teoria da Biologia do Conhecer, revolucionou não somente a Biologia, como também diversos campos do saber, já que evidencia a inseparabilidade entre o viver e o conhecer tão bem expressa na seguinte afirmativa: “Viver é conhecer” (MATURANA; VARELA, 2001, p.194). A proposta de Maturana, nesse contexto, revela-se ousada, rompendo com antigos paradigmas da ciência tradicional, ao conceber os seres vivos como sistemas fechados para a informação e abertos para os fluxos de energia, além de considerar o caráter auto-organizativo, autoprodutivo e autorreferente que estes apresentam.

Pensando nessa nova concepção de sistema, Maturana pressupõe que aquilo que observamos é sempre a partir de nós mesmos, ou seja, é impossível separar o que observamos de nossas referências, de forma que “somos conhecedores ou observadores no observar, e, ao ser o que somos, o somos na linguagem” (MATURANA, 2009, p.37). O autor, assim, também constata que, no processo de conhecer, a linguagem é uma ferramenta imprescindível, já que nossas ações são o tempo inteiro inscritas nas conversações que estabelecemos com o meio. Portanto, os seres humanos estão em constante interação com o

contexto no qual se encontram, e o que resulta desta interação é um encontro estrutural, a partir do qual nos tornamos o que somos, ao longo de nosso viver, em congruência com o meio, ao passo que o meio é o que é em congruência conosco. Na perspectiva de Maturana, a realidade emerge para nós com base em nossas distinções, que são realizadas de maneira particular, conforme a singularidade de cada indivíduo.

O caráter subjetivo das distinções de um observador pressupõe a coexistência de múltiplas realidades, destituindo a verdade ou a realidade universal. Dessa forma, o que Maturana busca esclarecer é a necessidade da coconstrução no domínio da convivência dos seres vivos. Nosso domínio de ação é, portanto, concebido a partir do respeito mútuo e da colaboração. Isso nos permite reconhecer um plano de sentido comum que diz respeito às interseções que fazem surgir o heterogêneo, a diferença.

Entretanto, o trabalho no domínio da Psicologia em sua perspectiva clínica, seja na prática psicoterápica ou a partir de outro espaço de atuação, não se restringe à compreensão do funcionamento do sistema nervoso, área de abrangência dos trabalhos de Maturana. Nessa referência, a aprendizagem supõe a expressão dos acoplamentos estruturais, ou seja, o encontro que resulta em mútuas modificações entre as partes em relação – organismo e meio – que não se confunde com o resultado de uma mera adequação à realidade exterior (MATURANA; VARELA, 1995). Do ponto de vista do tratamento da subjetividade, a linguagem como organização da experiência, expressão dos códigos linguísticos, é perpassada por outro plano que compreende os devires incorporais, para além do âmbito do léxico e da sintaxe. Conforme Tedesco (2009), a linguagem, nessa outra vertente, é portadora dos acontecimentos, ou da variação do ser, assumindo um traçado móvel e criador.

Este trabalho de dissertação preserva, antes de tudo, o aspecto da minha relação pessoal com o tema posto em discussão. Os estudos de Maturana vêm despertando o meu interesse justamente por afetarem, no ponto mais recente do meu envolvimento com a prática, dimensões subjetivas, desassossegos que me convocam a promover rupturas no campo das condutas clínicas em que predominam intervenções puramente sistemáticas embasadas em conhecimentos elaborados previamente. As concepções desse autor me inspiram a buscar sentidos para a minha atuação, permitindo-me reconhecer a responsabilidade que tenho com as distinções perante o outro ao levar em conta a impossibilidade da neutralidade do terapeuta no sistema terapêutico. Mais do que isso: essa perspectiva desdobra em caminhos que surgem como uma política que converge, a meu ver, em críticas capazes de nos conduzir a uma nova maneira, ou novas maneiras, de tratar o problema da aprendizagem, agora com base no processo de produção de si. De forma mais abrangente, venho encontrando aportes

apaziguadores para refletir e ressignificar não somente a prática terapêutica, como também diversas possibilidades de agir e estar no mundo em relação com o outro, as alteridades, de modo a considerar a pluralidade de opiniões, aptidões e construções de realidade existentes nos contextos pelos quais circulo em meu cotidiano.

Para alcançar os objetivos deste estudo, esta pesquisa está dividida nas partes que se seguem.

No primeiro capítulo, apresentamos a proposta metodológica pela qual optamos neste trabalho, pautada na pesquisa qualitativa. Aqui, esclarecemos o acesso à dimensão processual do contexto investigado, a saber, um grupo de estudos constituído por alunos do curso de Psicologia.

No segundo capítulo, “A teoria novo-paradigmática de Humberto Maturana”, buscamos situar as ideias do autor dentro do percurso histórico-conceitual da consolidação do pensamento sistêmico contemporâneo, mostrando como as concepções de Maturana emergiram neste contexto, tornando-se pressupostos significativos para uma nova prática da ciência permeada pela noção de “objetividade entre parênteses”. Essa lógica é concebida a partir da consideração de uma nova ordenação do mundo que aponta para a condição de ser do homem como uma organização autopoietica, a qual produz de modo contínuo a si mesma. Para dar respaldo à discussão em torno dessa sustentação articulada ao tema da formação em Psicologia, foi necessário recorrer a estudos de outros autores que, na condição de importantes interlocutores, nos auxiliam na compreensão das inovações oriundas da tendência contemporânea emergente ao deslocarem a questão traduzida no plano da Biologia de Maturana para os domínios da Psicologia e da Filosofia. Assim, traçamos contundentes diálogos com os trabalhos de Mony Elkaïm, no campo das terapias familiares, e de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que extraem da noção de autopoiese uma possibilidade para pensar a produção da subjetividade.

Apresentamos, ainda, nesse capítulo, as conexões da epistemologia de Maturana com a psicologia clínica, evidenciando, assim, as contribuições da teoria deste autor, levando em conta a distinção por ele preconizada a respeito do ato de conhecer. Maturana (2009), ao propor a crença na impossibilidade de separar o observador do sistema observado, questionando a possibilidade de conhecimento objetivo do homem, inspira terapeutas de família que passam a incorporar tais ideias às práticas sistêmicas, resultando em mudanças fundamentais, tanto na distinção do papel do terapeuta quanto na concepção da psicoterapia. Mony Elkaïm, estudioso do campo da terapia familiar, se interessa pelas ideias de Maturana acerca da autorreferência e formula sua teoria – utilizada como ilustração nesse segundo

capítulo –, concedendo lugar ao terapeuta no sistema terapêutico. A análise dessas interseções permite a compreensão da conversação no espaço da psicoterapia, viabilizando a coconstrução de novos significados para o cliente. Além disso, o recurso aos trabalhos nesse campo dá consistência às ponderações em torno da formação acadêmica do psicólogo ao problematizar os elementos que compõem a prática e nossa implicação com estes, frutos de múltiplos cruzamentos entre componentes do aluno, do professor, da teoria, dos clientes e da instituição.

O terceiro capítulo apresenta o grupo de estudos “A dimensão ética em Maturana no domínio da clínica”, que se configurou como um dispositivo para acesso à realidade processual aberta ao plano de forças situado no contexto do desenvolvimento deste trabalho. Promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em parceria com a Clínica-escola de Psicologia da mesma instituição, *Campus* Coração Eucarístico, esse grupo revelou em seu curso uma importante inclinação para questões mais amplas e complexas relativas à prática clínica atrelada à formação acadêmica do aluno graduando em Psicologia.

A análise das narrativas do grupo, bem como as sensações que nossos encontros mobilizaram no campo de afetação que seu deu entre nós, revelaram uma percepção do contexto universitário muitas vezes marcado pelo incômodo por parte dos graduandos quanto a aspectos da formação clínica e pelos múltiplos atravessamentos desvelados na prática do psicólogo. Diante desse conteúdo, somos convocados a uma reorientação dos rumos da pesquisa e nos lançamos a uma compreensão mais ampla do embate entre teoria e prática não raramente vislumbrado em nosso cotidiano como um ponto problemático. Entendemos aqui que a inserção de novas perspectivas na formação, como a abordagem sistêmica ancorada na teoria de Maturana e sua ressonância com os estudos da subjetividade, encarna, em outro sentido, as complexas demandas da contemporaneidade ao interrogar o que está posto. Numa tentativa de entendimento das diversas contendas que atravessam o campo de formação do psicólogo, buscamos intervir na realidade, a fim de levar os estudantes a pensarem suas práticas a partir da destituição de uma visão naturalizada do conhecimento em que predominam os critérios de neutralidade, objetividade e tecnicismo. Avançamos, assim, na construção de uma aprendizagem inventiva que salvaguarda o valor do inédito e do imprevisível, da diferença em prol dos planos de expansão de vida proliferados nas composições que se produzem a partir de elementos de uma realidade que é sempre multideterminada, fluida, heterogênea e cambiante.

Esse terceiro capítulo aborda, ainda, o valor da busca responsável por múltiplos

sentidos às questões que nos afetam, não encerrando as discussões em torno de objeções cristalizadas em teorias e fazendo prevalecer, ao contrário, o aspecto autopoiético da aprendizagem. Uma reflexão importante é feita na tentativa de renovar a compreensão das experiências subjetivas dos participantes do grupo, ampliando o campo do possível e reconhecendo a disponibilidade inventiva do aluno como ingrediente básico para uma aprendizagem potente.

Nas considerações finais, ressaltamos que nosso intuito não foi indicar uma maneira definitiva de análise e compreensão da formação acadêmica. Essa posição se revelaria incoerente diante das construções que realizamos, cuja lógica é justamente a defesa da impossibilidade de que algo esteja definido em algum lugar. A complexidade da realidade da aprendizagem não nos autoriza a esgotar as discussões em torno dessa temática que carrega, em si, um caráter problematizador. Reforçamos, ainda, a importância de nosso compromisso ético com as rupturas que esperamos que aconteçam no cenário com o qual convivemos. Operar mudanças nos limites dessa referência, apostando na constituição de um espaço vivo e em constante transformação, depende da implicação de cada um de nós.

2 DELINEANDO UM CAMINHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa se insere na perspectiva da análise qualitativa, uma vez que sua proposta gira em torno da construção de sentidos e significados para a experiência vivenciada no contexto das interações entendidas como dinâmicas relacionais. Assim, a busca desses aportes se dará a partir da teoria de Maturana, em uma indissociabilidade das relações intersubjetivas no cotidiano. Torna-se, ainda, fundamental, para a elaboração e a execução deste estudo, a consideração da afirmação de que “[...] não podemos, doravante, aceitar a pretensão de um conhecimento desinteressado que apenas desvela a realidade de seu objeto” (PASSOS; BARROS, 2000, p.77). Nesse sentido, estamos conferindo relevância ao engajamento e à participação da pesquisadora na constituição e na emergência da realidade a ser conhecida no contexto da construção deste trabalho.

A fim de examinar as implicações do método qualitativo empregado neste estudo, é preciso distinguir o que entendemos quando nos referimos à subjetividade e, para tanto, recorreremos a Guattari (1992) como um importante intercessor capaz de respaldar a complexidade do nosso objeto de estudo. O reconhecimento da subjetividade como um “eu” autônomo, racional e individualizado era a visão predominante na tradição moderna, o que, segundo Soares & Miranda (2009), marcou uma perspectiva de mundo eminentemente universalista e dogmática do pensamento ao instaurar o dualismo interior/exterior como herança cartesiana que procede por categorias estáveis e representativas para as mais diversas formas de ver e estar no mundo. Em oposição a essas ideias, situados no contexto de formação acadêmica do psicólogo clínico, adentramos esse universo a partir de um grupo constituído por alunos de um curso de graduação, convictos da necessidade de evitar qualquer raciocínio determinista em relação ao cenário tratado.

A proposta contemporânea da ciência questiona antigos pressupostos da modernidade e redefine formas de entender os progressos da cultura e seus efeitos sobre a compressão da subjetividade e das relações histórico-sociais que organizam seus traçados. A proposta da contemporaneidade se traduz na ideia do conhecimento que interliga os vários domínios disciplinares, de forma que ver os componentes da realidade de maneira isolada e fechados sobre si mesmos, compartimentados, mina a possibilidade da existência de conexões entre eles. Morin (1999) é um dos grandes autores, no campo da Sociologia, que analisa a questão da reforma do pensamento como uma necessidade de deslocamento das antigas concepções, inaugurando, como denomina, o pensamento complexo: “[...] é o pensamento que se esforça para unir, não na confusão, mas operando diferenciações” (MORIN, 1999, p.33). Vivemos em

uma realidade multidimensional, na qual entender o ser humano implica reconhecer os elementos que o constituem e as relações ou interações que garantem o caráter transversal da subjetividade. Nesse cenário, não há espaço para as oposições, os binarismos, a substituição da certeza pela incerteza.

O conhecimento, sob o império do cérebro, separa ou reduz. Reduziremos o homem ao animal, o vivo físico-químico. Ora, o problema não é reduzir nem separar, mas diferenciar e juntar. O problema-chave é o de um pensamento que una, por isso a palavra complexidade, a meu ver, é tão importante, já que *complexus* significa “o que é tecido junto”. (MORIN, 1999, p.33).

Desse modo, entendemos que o contexto no qual realizamos esta pesquisa é também um todo aberto às multiplicidades, um universo que estabelece conexões incessantes com diversos outros elementos, o que não o constitui como uma instância acabada ou encerrada nela mesma. As subjetividades com as quais nossa investigação se conectou possuem dimensões próprias ao mesmo tempo que estão sempre a produzir novas relações e novos modos de ser a partir do encontro com a alteridade.

Para melhor alcançar a ideia decorrente da desconstrução dos dualismos e do princípio da separabilidade, seguimos recorrendo à proposta de Guattari (1992): pensar a subjetividade é ir além dessas concepções à medida que rompe com a compreensão simplista de sua produção apenas em nível individual e questiona o pensamento que qualifica a “identidade” como uma definição moldada, alheia e apartada dos contextos socioculturais que a produzem. Com isso, inaugura-se uma nova linha de pensamento, falando-se, portanto, em subjetividade plural, de formas múltiplas, perpassada por várias instâncias constitutivas, as quais não estabelecem hierarquia alguma, umas em relação às outras.

A geração das subjetividades não consiste na demarcação dos limites de um eu, enclausurado e interior, mas na ideia de que ele é o efeito de uma função ou operação que sempre se produz na exterioridade desse eu. O sujeito já não é uma unidade-identidade, mas envoltura, pele, fronteira: sua interioridade transborda em contato com o exterior. (DOMÈNECH; TIRADO; GÓMEZ, 2001, p.122).

Entendemos a subjetividade como um processo no qual o sujeito se apresenta como resultado da convergência de vetores de subjetivação da ordem do coletivo, isto é, como uma multiplicidade que “[...] se desenvolve para além do indivíduo, junto ao *socius*, assim como aquém da pessoa, junto a intensidades pré-verbais, derivando de uma lógica dos afetos mais do que de uma lógica de conjuntos bem circunscritos” (GUATTARI, 1992, p.20). Portanto, conceber a subjetividade nos aproxima da noção de um processo de produção de si que ganha forma ao se conectar com múltiplos elementos, como: as relações familiares, a mídia, a

cultura, a arte, o social, entre outros. A noção de identidade, assim, se perde dentro desse contexto. Qualquer tentativa de rotulação pode ser desfeita pela pulsação da subjetividade, ou seja, o movimento subjetivo traz para o sujeito a possibilidade de se desprender de rótulos e definições feitas *a priori* para habitar outros planos existenciais e, nas palavras do autor, se “re-singularizar” (GUATTARI, 1992, p.17).

Pensar o subjetivo é também efetuar produções de conhecimentos qualitativos que levem em conta as relações das subjetividades com o mundo que as rodeia. A abordagem qualitativa, nesse sentido, visa ao aprofundamento do universo dos sentidos e significados, tanto das ações quanto das relações dos indivíduos, lançando luz sobre uma realidade plurideterminada, imprevisível, interativa e histórica da subjetividade humana. Através de métodos e técnicas, enfatiza a busca pelo conhecimento de uma realidade, que, conforme Romagnoli (2009), traz o comprometimento com o estudo de seus aspectos, relações e conexões, entendidas como dimensões em permanente transformação e correlação umas com as outras. Ao tratar do papel do pesquisador na produção do conhecimento tendo como instrumento o método qualitativo, Turato (2005, p.510) afirma:

[...] o interesse do pesquisador volta-se para a busca do *significado* das coisas, porque este tem um *papel organizador* nos seres humanos. O que as “coisas” (fenômenos, manifestações, ocorrências, fatos, eventos, vivências, ideias, sentimentos, assuntos) representam, dá molde à vida das pessoas. Num outro nível, os significados que as “coisas” ganham passam também a ser partilhados culturalmente e assim organizam o grupo social em torno destas representações e simbolismos.

Grandesso (2000), ao tratar do significado como um tema central em seus trabalhos, analisa, de acordo com uma abordagem pós-moderna, a implicação desse conceito com um campo de sentido que envolve uma compreensão mútua e a criação, ou reconstrução, de um mundo possível. A referida autora propõe a seguinte distinção para o significado:

[...] não se dirige para o que está dentro, ou detrás do discurso, mas para um ponto de encontro no presente que aponta para algo que transcende o dito, em uma espécie de referência virtual, para uma construção de mundo possível, em um campo de consenso entre o mundo do intérprete e o do interpretado. (GRANDESSO, 2000, p.176).

Associamos ao significado a noção de construção de um novo que se faz por meio do campo do discurso, das narrativas, das palavras como domínio da enunciação de conteúdos e expressões distintas. Incluir a atividade de criação de sentido, por sua vez, implica ampliar nosso entendimento para além do universo linguístico e extralinguístico abarcado nas distinções acima (TEDESCO, 2001). Entendendo a subjetividade como sistema complexo e

heterogêneo, a partir de Rolnik (1999), vemos que esta é marcada pela capacidade de afetar e de ser afetada pelos universos que se encontram ao seu redor. Constantes bifurcações e abalos do meio promovem rupturas com a estabilidade, incorporando, assim, a criação de um novo mapa de sensações, um novo território existencial. Portanto, aquilo que vem de “fora”, o conjunto dinâmico de forças que constituem o universo sociocultural no qual nos inserimos, faz vibrar sensações na subjetividade, conduzindo à abertura para novos campos possíveis (ROLNIK, 1999). O sentido, diferentemente da ideia de significado, é o campo de forças que fazem emergir essas novas composições a partir dos afetamentos, presentes na dimensão molecular que se forma quando relacionamos, instigando, a todo momento, a tomada de novos contornos pela subjetividade. O significado, por si só, não conduz a um novo campo existencial, não devendo ser entendido como sinônimo de “sentido”. Significado e sentido são dois planos coexistentes, uma vez que o primeiro busca decifrar as sensações - fazer-se criação -, o que agita potências de desterritorialização, ou seja, rupturas mesmas que promovem a liberação de caminhos distintos, outras formas de desejo na afirmação do inesperado, que é a própria emersão do sentido. Trataremos mais adiante da compreensão da articulação entre esses dois planos ao introduzirmos a ideia de linguagem utilizada como norteadora nesta pesquisa e evidenciaremos como esta conexão se fez efetiva no campo no qual trabalhamos.

Neste momento, retomamos a relação dinâmica entre a realidade pesquisada e suas especificidades e a singularidade do pesquisador. Encontramos nessa concepção um aporte para a inclusão das percepções, sensações, dos afetos e vivências do próprio pesquisador, requisitos essenciais para a produção do conhecimento e para a atribuição de significados à realidade. Tendo isso em vista, para estudar e compreender as conexões entre a teoria de Maturana e a formação do psicólogo, foi necessário traçar um caminho metodológico que nos permitisse a sustentação da participação do pesquisador bem como a implicação do(s) sujeito(s) pesquisado(s). González Rey (2011) considera o caráter interativo do processo de produção do conhecimento, de forma que a relação pesquisador-pesquisado e as relações dos sujeitos pesquisados entre si constituem o principal cenário da pesquisa.

Acolher essa metodologia exige o abandono de qualquer tentativa de objetividade, escapando da lógica dos princípios descritivos e acumulativos relacionados à produção investigativa. A racionalidade pressuposta pela ciência clássica, fundamentada na consideração de uma só forma de conhecimento verdadeiro, é, segundo Santos (2002), a confirmação de leis ancoradas na ideia de ordem e estabilidade, e, de acordo com Chizzotti (2003), o reforço à crença ultrapassada na condição de neutralidade do pesquisador. Em

contrapartida a essas ideias, caminhamos na esteira da revolução científica que vivemos e, em sintonia com os marcos da reestruturação das condições epistemológicas e metodológicas que constituem o novo paradigma emergente da ciência, admitimos três pressupostos básicos: complexidade, instabilidade e intersubjetividade¹.

A escolha da metodologia se faz coerente com as ideias sustentadas ao longo deste estudo acerca da construção teórica de Humberto Maturana. Através de contribuições vindas do campo da neurobiologia, Maturana & Varela (1995) compreendem os sistemas vivos como auto-organizadores, evidenciando a potência criadora dos indivíduos, autônomos e capazes de gerar os componentes necessários para a manutenção da própria organização. Esse entendimento mina a possibilidade de pensarmos em interações instrutivas entre dois organismos, de maneira a redefinir, também, a noção de conhecimento, a partir da destituição da lógica da “objetividade” em detrimento das relações que as subjetividades criam em seu cotidiano:

O conhecimento não poderá entrar com passo firme no recinto das ciências sociais se pretender fazê-lo sob a concepção de que o conhecer é um conhecer “objetivamente” o mundo e, portanto, independente daquele (s) que faz a descrição de tal atividade. Não é possível conhecer “objetivamente” fenômenos (sociais) nos quais o próprio observador-pesquisador que descreve o fenômeno está envolvido. Foi justamente essa noção do “conhecer” que bloqueou firmemente a passagem do conhecimento humano para a compreensão dos seus próprios fenômenos sociais, mentais e culturais. (MATURANA; VARELA, 1995, p.17).

A noção de autopoiese foi formulada e amplamente discutida pelos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela, na década de 1970. Inicialmente apoiada em trabalhos no campo da neurobiologia, vai, aos poucos, despertando o interesse de estudiosos situados em outros domínios da ciência e desloca-se, especialmente, para a dimensão filosófica, sobretudo quando se trata de pensar a subjetividade na psicologia. Guattari (1992) vai além da função científica da autopoiese, considerando, em seus trabalhos, a possibilidade de abordá-la como potência e impulso de criação para novos universos de autorreferência. Se, para a Biologia, temos a autopoiese como eixo da criação e da sobrevivência do vivo, sendo esta mesma a organização própria dos sistemas, o interesse filosófico traz à luz sua expansão “[...] para além dos limites biológicos, para fazê-la atravessar instâncias físicas, sociais, técnicas e psíquicas” (KASTRUP, 1995, p.94).

¹ A proposta centrada no novo paradigma da ciência contemporânea distingue três dimensões, de acordo com Vasconcellos (2013): o pressuposto da complexidade, que implica a contextualização dos fenômenos e a colocação do foco nas interligações; o pressuposto da instabilidade, como consideração do caráter imprevisível e processual dos fenômenos; e o pressuposto da intersubjetividade, como reconhecimento da não existência de uma realidade independente do observador e que é, portanto, construída em espaços consensuais por diferentes observadores/sujeitos.

Como vimos, a subjetividade deixa de ser pensada como uma instância predeterminada e fixa para avançar ao campo dos componentes heterogêneos, sendo diferença pura ao não se deixar sobrecodificar pelos estratos. A subjetividade, para Guattari (1992), é tomada como processo: “Em outros termos, não se está mais diante de uma subjetividade dada como um em si, mas face a processos de autonomização, ou de autopoiese, em um sentido um pouco desviado do que Francisco Varela dá a esse termo” (GUATTARI, 1992, p.18).

Segundo esse autor, tudo se autoproduz em um movimento incessante, plural e dinâmico, dotado de uma capacidade intensa de efetuar conexões, agenciamentos com o “fora”. Com isso, pensar a produção do conhecimento é reconhecer o seu processo como invenção de si na esfera autopoietica, “[...] uma deriva, criada a partir dos acoplamentos com as forças do mundo” (KASTRUP, 2005, p.1275).

Este estudo consistiu no enfrentamento do trabalho árduo de acolher a complexidade que os questionamentos em torno da prática clínica suscitam em meu percurso e no percurso da investigação em torno da formação do psicólogo clínico na PUC Minas. Optar por este caminho reatualizou as marcas, muitas vezes angustiantes, que o cotidiano da formação do psicólogo clínico promove nas várias subjetividades com as quais se conecta, incluindo a minha e a dos alunos do curso, na sustentação dos modelos e das forças que perpassaram essas conexões. No momento em que iniciei esta pesquisa, encontrava-me completamente imersa na busca por posicionamentos na minha recente trajetória como psicóloga que operassem de maneira coerente com a escuta dirigida aos meus clientes, pautada em uma ética que promovesse a primazia das singularidades de cada indivíduo que se apresenta a mim e suas mais diversas demandas. A dimensão ética como comprometimento com a minha prática clínica diz respeito à consideração do papel dos contextos históricos singulares que destronam as verdades absolutas muitas vezes identificadas em situações em que um conhecimento posto *a priori*, pautado unicamente em teorias, categorizações e métodos universais, é lente absoluta para o entendimento das realidades com as quais nos deparamos no contexto da formação acadêmica. Sentia falta, todavia, de espaços em que pudesse problematizar e, com sorte, construir significados para tantas interpelações. Ao mesmo tempo, cultivava um interesse genuíno pelo aprofundamento das noções ligadas à Biologia do Conhecer de Humberto Maturana, cujos estudos me serviam de inspiração para dar novos significados à prática, uma vez que trazem reflexões sobre a ética. Para Maturana (2009), a preocupação ética tem lugar nas relações, de qualquer natureza, quando alguém leva em conta o outro, a si mesmo e as consequências que suas ações podem produzir no outro, ou em si mesmo, e age a partir da decisão de querer, ou não, tais consequências.

Foi com a criação do grupo de estudos “A dimensão ética em Maturana no domínio da clínica” que pude aliar dois desejos: o estudo e a busca de sentidos de maior amplitude para o meu fazer diário atravessado por múltiplos questionamentos, o que acabou resultando no delineamento desta pesquisa. Demo (2006) confere especial atenção à postura questionadora do cientista, tão necessária à tarefa de descobrir e criar, e compreende que a identificação do pesquisador com o tema é o motor propulsor da produção do conhecimento:

É o processo de pesquisa que, na descoberta, questionando o saber vigente, acerta relações novas no dado e estabelece conhecimento novo. É a pesquisa que, na criação, questionando a situação vigente, sugere, pede, força o surgimento de alternativas. (DEMO, 2006, p.34).

Para conhecimento da articulação da perspectiva novo-paradigmática de Maturana à formação do psicólogo clínico a partir do referencial sistêmico, tivemos como dispositivo para a busca da investigação acerca da dimensão processual da realidade posta para análise o referido grupo de estudos - promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) com o apoio da Clínica de Psicologia da mesma instituição (*Campus* Coração Eucarístico). Essa proposta, que também assumiu o caráter de intervenção, foi iniciada em março de 2015 e finalizada em maio do mesmo ano, com o objetivo de ampliar as reflexões no campo de estudo das noções de Maturana, a partir da leitura e da compreensão de textos do autor e de estudiosos de sua teoria previamente selecionados – artigos, capítulos de livros e outras produções bibliográficas. Atrelando a necessidade da pesquisa à demanda por parte dos alunos graduandos em Psicologia da PUC Minas por espaços de produção do conhecimento que ultrapassem o domínio da sala de aula, esse grupo – composto por estudantes a partir do sexto período do curso interessados no tema proposto – se desenvolveu em seis encontros. Dessa forma, trabalhamos com as ideias novo-paradigmáticas de Maturana com posteriores discussões coletivas acerca de sua perspectiva ética conectada à prática do psicólogo clínico sob o viés sistêmico, o que nos conduziu a problematizações em relação ao modo de conhecer no contexto acadêmico da formação.

Tabela 1 - Caracterização dos participantes do grupo de estudos (alunos)

Identificação	Idade	Semestre/ano em que ingressou no curso	Período em curso	Previsão de formatura (Semestre/ano)
P1	22	1º/2012	7º	Sem previsão
P2	24	2º/2012	6º	1º/2017
P3	36	2º/2011	8º	1º/2016
P4	41	1º/2011	9º	2º/2015
P5	38	2º/2011	8º	1º/2016
P6	58	1º/2011	9º	2º/2015
P7	50	1º/2011	9º	2º/2015
P8	22	2º/2012	6º	1º/2017

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

O grupo foi ofertado aos graduandos do curso como atividade de extensão do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC Minas em parceria com a Clínica de Psicologia do Curso de Psicologia do *Campus* Coração Eucarístico e se constituiu por meio da inscrição espontânea dos interessados pela temática divulgada. A proposta de estudo foi amplamente discutida com os participantes no primeiro encontro e durante as semanas em que as discussões ocorreram, com o intuito de resguardar a dimensão intersubjetiva e interativa do processo. Alguns tópicos contidos no plano de estudo elaborado previamente por mim foram revistos à medida que identificamos no coletivo a necessidade de ampliar pontos mais relevantes reconhecidos ao longo do percurso. Tendo isso em vista, Morin (1994) faz crítica aos programas para o futuro que operam sob a lógica da previsibilidade que denota projeções abstratas e mecanicistas que os acontecimentos desbancam. As reflexões do referido autor caminham ao encontro do que acreditamos ser caro à nossa investigação, sobretudo por salientarem que “[...] o cenário de ação do pesquisador pode se modificar em função das informações, dos acontecimentos, dos imprevistos que sobrevenham no curso da ação” (MORIN, 1996, p.284).

Dentre as várias possibilidades de avanço envolvidas metodologicamente na pesquisa qualitativa, buscamos a promoção da construção dialógica por meio das dinâmicas relacionais que nos envolveram nesses encontros. Isso significou uma importante entrada para o que pretendíamos: problematizar realidades particulares do contexto de formação do psicólogo, lançando luz sobre o universo de significados, crenças, valores e atitudes, na ampliação de um

espaço mais profundo das relações que, segundo Minayo (2010), não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Um importante recurso o qual utilizei para o acesso à processualidade do coletivo foi o “diário de campo” que, como o próprio nome já diz, funcionou como um instrumento de anotação ao qual recorri em diversos momentos do desenvolvimento dos encontros com o grupo. Nele, pude pontuar não somente as construções realizadas no coletivo, mas também toda a gama de percepções, sentimentos e sensações aflorados em mim durante todo o processo, o que considerei de extremo valor para a elaboração dos capítulos deste trabalho, dada a relevância da minha posição de observadora participante. Sobre a importância desse recurso, Neto (2010) afirma:

O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico em anotações for esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado. (NETO, 2010, p.63).

O caráter interativo e intersubjetivo do campo no qual a pesquisa se realizou foi a condição da expressão comprometida com a construção de narrativas organizadoras dos discursos e das experiências compartilhadas vividas por cada participante do grupo. O desenvolvimento dos encontros revelou o desdobramento de questões amplas e complexas relativas à prática clínica e como esta é percebida pelos participantes, considerando o contexto do graduando em Psicologia e as múltiplas inquietações do âmbito da ética que atravessam o cenário de sua formação. Com isso, realizamos uma análise das narrativas construídas por meio das vivências e reflexões suscitadas no campo. Para tanto, foi feita uma distinção da linguagem como reorganização da experiência com a implicação da coconstrução de significados para as questões potencializadas nos discursos que dizem respeito, direta ou indiretamente, à prática clínica em Psicologia.

O estudo e a análise das narrativas se justificam na seguinte ideia salientada por Grandesso (2000, p.205):

Uma narrativa constrói na linguagem, independentemente de qual seja o seu modo (epopeia, drama – tragédia ou comédia – ou história), o ainda não-dito, o inédito, em um novo arranjo congruente que integra em uma história diferentes e dispersos eventos, cujo significado decorre da narrativa como um todo.

Tomar a linguagem aqui como organizadora da experiência não nos permite, todavia, reconhecer o universo dos signos linguísticos como único elemento que compôs os

agenciamentos e arranjos que se deram no campo. Domènech *et al.* (2001) atribuem à dimensão do conjunto de signos e da estrutura lógica ou sintática da linguagem a condição de um dos dispositivos de produções de conexões, sendo seus efeitos apenas parte de uma trama também constituída por elementos para além das palavras, dos relatos, histórias e explicações elaborados no universo linguístico e que se fazem mais importantes do que o próprio conhecimento do discurso com base em uma semântica objetivista de um relato ou narrativa:

O linguístico e o discursivo certamente estabilizam relações e geram relações, mas não são, em essência, questões interacionais e interpessoais. O que torna possível qualquer relação ou intercâmbio é um regime de linguagem, incorporado em práticas que capturam os seres humanos sob diversas formas, inscrevem, organizam, formam e produção dessa mesma linguagem. (DOMÈNECH; TIRADO; GÓMEZ, 2001, p.127).

Se, por um lado, temos uma prática centrada na enunciação de signos como organização da realidade a partir de leis gerais e universalisantes, exercendo, portanto, a função representativa da palavra, por outro, há o caráter performativo dos signos – sentido pragmático -, criação e invenção da realidade. O que elucidamos aqui, entretanto, não deve ser entendido como um paralelismo entre dois planos que se contrapõem e que exigem de nós a escolha por um desses dois polos de entendimento. Deleuze & Guattari (1995) vão além do dualismo traçado entre a vertente formalista da linguagem e a vertente pragmática da mesma. A noção que os autores apresentam a respeito dessa relação intrínseca e de interdependência entre dois planos distintos é o que vislumbramos nas conversações ocorridas durante os encontros do grupo de estudos. Ou seja, acreditamos que os mesmos operam por imanência, estando presentes na linguagem de forma justaposta.

A interpretação das ideias contidas nos textos estudados como elaboração linguística da teoria realizou-se como representação ou organização do real ao buscar um significado que se remetesse a nível estratificado e, portanto, invariante de um discurso científico específico. Sem sombra de dúvidas, todos nós que ali nos encontrávamos éramos (e somos) pertencentes a contextos de mundo particulares, carregamos histórias subjetivas e circulamos na vida com base em modos próprios de ser, com nossas condições corporais, antes mesmo que qualquer intenção de interpretação recaísse sobre nós. Contudo, não foi somente com a enunciação dos conteúdos teóricos e com o ato de evidenciar o objeto representado pelos códigos dominantes como processo inteligível que a produção de realidade se fez possível. As conexões efetuadas pelas palavras, atualizadoras dos afetos, também potencializam proposições, fazendo desaparecer, assim, as fronteiras rígidas entre os pressupostos hegemônicos da linguagem

instituída, favorecendo transformações incorpóreas produtoras de sentidos inéditos. Sendo assim, dentro da proposta de construção e reconstrução de significados, associamos à linguagem em sua potência narrativa o poder de convocação e atualização dos abalos, afetações e intensidades que se deram no decorrer da experiência do grupo, impulsionando a emersão de novos mundos entre os participantes. As forças que operavam mudanças já se encontravam presentes no domínio das sensações de nossos corpos de forma virtual, em potência que se atualiza ou não nas relações que traçamos, nos agenciamentos que se formam a partir dessas relações. Com efeito, temos o que Tedesco (2001) define como ato de criação, ou seja, a consideração do caráter inventivo da linguagem que traz, em si, a imprevisibilidade do novo.

Apoiado no pensamento sistêmico novo- paradigmático, a construção desta pesquisa se deu a partir da correlação do acesso à dimensão processual da realidade apresentada por meio das narrativas e em outros planos de afetação do grupo de estudos com os pressupostos de Maturana. Vale ressaltar que, mais do que colher dados e realizar a partir deles uma análise neutra e isenta, pôde ser desenvolvida, com esta atitude, uma nova e importante construção a partir da problematização no campo da formação acadêmica do psicólogo, com base na lógica inventiva que emerge no próprio processo de investigação. Para Kastrup (1999, p.235), “[...] a invenção é, em seu sentido primordial, invenção de problemas, pois é a invenção de problemas que coloca a cognição em devir, sendo o primeiro passo para a invenção de si e do mundo”. Com isso, essa investigação se ancorou na noção da produção de uma psicologia que é reinventada permanentemente, ou seja, um saber sempre em vias de se construir.

Durante o processo de conhecer a realidade estudada, promovemos intervenções e transformações na relação dos alunos envolvidos na pesquisa com o contexto de formação habitado por eles, bem como em meu eixo organizador do trabalho na clínica. As conversações dialógicas em torno das questões relacionadas à formação acadêmica inspiradas em Maturana atualizaram e produziram deslocamentos, rupturas e desestabilizações de ideias hegemônicas tidas, até então, como possibilidades únicas de se pensar a prática clínica. Esse caráter propositor de novas lógicas de pensamento acerca do universo de inserção dos diferentes atores participantes da pesquisa salvaguarda o aspecto inventivo e processual que buscamos ressaltar e que se evidencia em uma ideia elucidada por Kastrup & Passos (2013, p.264): “[...] Há uma dimensão da realidade em que ela se apresenta como processo de criação, como *poiesis*, o que faz com que, em um mesmo movimento, conhecê-la seja participar de seu processo de construção”.

Trilhar o caminho dessa investigação só foi possível mediante a consideração da

dimensão processual que a configurou. Aqui não tratamos de uma coleta de dados, mas de uma produção que se deu na dimensão coletiva da construção. Barros & Kastrup (2009) apresentam uma concepção de produção do conhecimento centrada no acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividades. Essas autoras compreendem o trabalho do pesquisador no campo como um espaço onde há “concentração sem focalização” (BARROS; KASTRUP, 2009, p.57), o que significa dizer que o que predomina não é a busca de informações, mas a abertura do pesquisador - que nesta abordagem é um cartógrafo – ao encontro. Embora não tenhamos realizado uma cartografia, priorizamos alguns importantes eixos inspirados em tal prática para situar a maneira como nossa interação com o campo se deu. Ao adentrarmos o contexto de formação do psicólogo clínico através das lentes dos alunos e do contato com eles e suas narrativas, tudo nos parecia muito vago e sem contornos. Esse primeiro contato nos colocou a necessidade de acompanhar um processo, entendendo que não se tratava de um ambiente de formas a serem representadas, mas de possibilidades inventivas que só puderam se realizar por meio de conexões e elos entre a pesquisadora e os participantes. Assim, traduzimos a ideia de que “[...] a pesquisa se forma nesse ‘entre’ que é composto pela rede de práticas discursivas e não discursivas, não estabelecendo, portanto, uma totalidade fechada” (MIRANDA; MOURÃO, 2016, p.164). Falas, afetos, sensações, lembranças e histórias relacionados às experiências dos alunos se revelavam e se somavam aos meus relatos e afetos. O trabalho aqui realizado acabou consistindo, portanto, no cruzamento de inúmeras falas, expressões e reflexões teóricas dos participantes com as questões da própria pesquisadora, resultando na produção de um mundo comum e, ao mesmo tempo, heterogêneo, a partir de uma lógica relacional implicada na multiplicidade do encontro.

Ainda com base nesse raciocínio, cabe reconhecer que o aparato conceitual de Maturana identificado no decorrer deste estudo não foi utilizado, na elaboração do texto da dissertação, apenas como norte epistemológico para sustentar as conexões com as problematizações que emergiram nos diálogos do grupo de estudos. Os conceitos usados ao longo dos capítulos foram incorporados aos movimentos de criação e geração de significados durante os próprios encontros, de forma que eles mesmos possibilitaram tanto a aparição de conteúdos relacionados à formação clínica tal como ela é vista pelos participantes quanto inspiraram a resignificação conjunta das nossas experiências. Sendo assim, assumimos com os conceitos o compromisso de contribuir para o trabalho do psicólogo clínico em benefício da dimensão ética, sobre a qual buscamos refletir, indispensável no espaço da nossa prática como afirmação da potência inventiva.

Todos esses procedimentos me possibilitaram experimentar diversas sensações, afetos e vivências de distintas intensidades das trajetórias singulares dos estudantes. Ao mesmo passo, percebi minhas emoções aflorarem e reatualizarem outras tantas marcas, até então ocultas, do contexto de minha atuação profissional. Tudo isso corrobora a ideia de que o pesquisador é parte fundamental da pesquisa ao levar para o campo, pela inevitável instauração de sua autorreferência, histórias encarnadas e, ao mesmo tempo, se deixar afetar por tantas outras narrativas subjetivas que perpassam o cenário dos encontros.

Assim, quando pensei em propor a criação do grupo de estudos com vistas a este trabalho de dissertação, quis envolver duas questões: 1) tem potencial para ser útil a quem o estou oferecendo como possibilidade?; 2) o que aprendi com esta experiência? Há um posicionamento que só tem crescido em mim, como psicóloga e pesquisadora, na tentativa de compreensão do que Humberto Maturana coloca como “acoplamento estrutural”. Quis muito que essa proposta se encaixasse como algo que produzisse afetamentos, a começar por mim, e nas pessoas com as quais me relacionei neste espaço específico. Nossos acoplamentos estruturais são assim definidos, segundo a epistemologia de Maturana (2004, p.47):

A realização da vida ocorre nas interações do organismo com o seu meio, em um devir espontâneo de câmbios estruturais em que organismo e meio vão se transformando congruentemente enquanto o organismo mantém sua organização e adaptação ao meio no decorrer de todas essas mudanças estruturais [...].

Percebemos, ao longo do período em que o grupo de estudos se constituiu, profundos abalos que nossos encontros produziram tanto na pesquisadora quanto nos alunos. Da minha parte, reconheço que o espaço das reflexões coletivas instaurou o alívio tão necessário, uma vez que vi a vida libertada de muitos impasses e restaurada em sua potência criadora. Isso, em sentido mais estreito, significou a abertura para o campo da formação que prioriza menos os limites que esta oferece e mais as possibilidades que podemos engendrar, como psicólogos, a partir do inesperado. Quanto aos alunos, as falas reveladoras da expressão de problemas contemplaram o sentido emergente que tantos questionamentos carregam, fazendo-os acolher a responsabilidade com a própria formação, implicada com a indagação constante da postura ética que cada um pode sustentar na prática. Logo, mútuas afetações se descortinaram com a intersecção de nossas subjetividades, histórias e narrativas postas em jogo.

Por fim, devo ressaltar que nenhuma das histórias pertencentes às tramas particulares dos participantes foi utilizada separadamente neste estudo. O que aqui procuramos realizar condiz com o retrato do grupo, nunca com o de seus componentes individualmente. Dessa

maneira, deparamo-nos com a complexidade da realidade vivida pelo coletivo - psicólogos, aprendizes, pesquisadores, indivíduos em busca de um sentido coconstruído para as nossas inquietações, que, apesar de aliadas a fragmentos subjetivos de cada um de nós, pertencem a um território comum a todos: repensar os modos de aprender, fazer e nos constituir no domínio da psicologia clínica.

3 A TEORIA NOVO-PARADIGMÁTICA DE HUMBERTO MATURANA

3.1 A Biologia do Conhecer: um giro epistemológico

Com o propósito de entender os avanços da cultura contemporânea e seus processos generativos perpassados pela história sociocultural como contexto para a construção da subjetividade configurada no desenvolvimento dos paradigmas científicos, cabe uma breve apresentação do que chamaremos aqui de “novos paradigmas da ciência contemporânea” ou “ciência novo-paradigmática emergente”. Schnitman (1996, p.12) situa a emergência desses espaços contemporâneos: “O contexto da cultura contemporânea catalisou a formação de novas ciências e novas perspectivas sobre as ciências, promovendo assim um meio cultural e tecnológico cujos componentes se amalgamam e já não são configurações isoladas”.

Desse modo, as novas perspectivas em ciências são frutos de múltiplas teorias contemporâneas advindas de diversos campos do saber e preconizam a consciência do crescente papel construtivo da complexidade, da auto-organização e da não-linearidade. Essas modificações são pautadas pela dissolução dos discursos homogeneizantes e totalizantes da ciência e da cultura clássica, revelando uma tendência novo-paradigmática da ciência contemporânea emergente que propõe a ultrapassagem de uma dimensão epistemológica específica: a objetividade. Para pensar essa nova configuração do pensamento contemporâneo, recorreremos novamente a Schnitman (1996), que sublinha a necessidade da posição ética no lugar da possibilidade de fundamentar exclusivamente nossos atos em uma realidade objetiva, refletida em uma verdade única à qual somos meramente agregados.

As manifestações científicas, culturais e terapêuticas inspiradas nesses novos conceitos emergentes propõem a desconstrução da lógica da regularidade, da centralização e dos focos privilegiados em favor de uma ótica multidimensional, mostrando a insuficiência das respostas genéricas e totalizantes. Nesse contexto, “[...] utiliza-se uma ótica de diferença, de descentralização, de alternativas, de flutuações. Aparecem junto aos aspectos construtivos e processos organizativos a mudança e a incerteza” (SCHNITMAN, 1996, p.11).

A compreensão tradicional de sujeito também cai por terra, uma vez que a definição de um sujeito universal, estável, individualizado e, portanto, limitado a uma condição representativa é interpelada por outras novas imagens: fala-se de subjetividade distribuída, socialmente construída, dialógica, descentrada, múltipla, nômade, produzida pela linguagem (DOMÈNECH; TIRADO; GÓMEZ, 2001). Segundo Rocha (2006), a ideia de universalidade perde força e pensar na produção do homem e do conhecimento na contemporaneidade

significa rejeitar as crenças restritas de acesso à verdade, de reconhecimento, de imitação. Morin (1999), ao discorrer sobre a condição humana nos marcos novo-paradigmáticos da contemporaneidade, afirma, em um sentido semelhante, que o conhecimento não está relacionado à busca por uma teoria unitária, mas sim à afirmação das ligações e articulações entre as disciplinas e as subjetividades.

Como nos diz Vasconcellos (2013), o conhecimento científico do mundo é construção social, em espaços consensuais, por diferentes sujeitos/observadores. Como consequência, o sujeito coloca a “objetividade entre parênteses” e trabalha considerando automaticamente o “multiversa”, entendido como uma possibilidade de admitir múltiplas versões da realidade – tudo isto de acordo com as operações de distinção dos observadores, que somos nós, seres humanos, quando nos encontramos na tentativa de descrever e explicar algo. Com base nesses pressupostos, a ciência passou a questionar a possibilidade do conhecimento objetivo do mundo tido, até então, como pressuposto fundamental do paradigma moderno.

O contexto para o desenvolvimento dessas novas ideias decorreu, em parte, das contribuições vindas da neurobiologia, por meio de Humberto Maturana, autor que questionou o conhecimento ao colocar o foco da ciência no observador, sendo este o grande responsável por traçar a realidade como um padrão recursivo das distinções que faz. Sendo assim, ao propor a inexistência de uma realidade externa ao observador, preconizando a ideia de que a organização das informações obtidas se dá através daquele que observa, o autor contribui para a complexificação do pensamento sistêmico novo-paradigmático. Vasconcellos (1995), ao estudar as contribuições de Maturana para a ciência contemporânea, caracteriza essa nova configuração paradigmática como afastamento da pretensão de objetivar ou atingir a “realidade”, com a consequente implicação do observador no sistema que descreve – autorreferência ou autorreflexibilidade (VASCONCELLOS, 1995, p.95).

Humberto Maturana, autor contemporâneo, neurobiólogo e professor do Departamento de Biologia da Faculdade de Ciências da Universidade do Chile, desenvolve seu trabalho em torno de inquietações referentes à origem das condutas humanas e das configurações do viver em torno de circunstâncias políticas, econômicas, culturais e familiares possíveis. A partir de noções advindas do campo da biologia, constrói sua teoria (Biologia do Conhecer) pautada, sobretudo, no aspecto autoconstrutivo do homem, como um ser vivo particular, coerente com as emoções que determinam sua história individual. O autor encontra, assim, pressupostos que visam a explicar fenômenos como a cognição e a linguagem, atento à complexidade dos sistemas vivos, questão central a ser discorrida. As ideias de Maturana são apropriadas como pressupostos fundamentais pelo pensamento sistêmico novo-paradigmático, rompendo com as

noções tradicionais da ciência, conforme veremos adiante.

A ultrapassagem do paradigma tradicional da ciência propiciou o aparecimento de novas concepções acerca da compreensão da realidade, a partir da inclusão do observador no sistema. Em conformidade com essa ideia, a teoria de Maturana se constitui considerando os sistemas vivos como sistemas autopoieticos, fechados e determinados estruturalmente, o que significa dizer que “[...] o sistema se relaciona com o ambiente de acordo com a sua estrutura naquele momento” (VASCONCELLOS, 2013, p.137). Vale ressaltar que o termo “sistemas abertos”, muito usado no início do pensamento sistêmico, dizia respeito à relação do sistema com o meio e às trocas oriundas desta interação. Contudo, o termo "sistemas fechados" aqui tem outra dimensão, pois se refere ao nível operacional, ou seja, ao trânsito de informações dentro do sistema, insistindo nas características de auto-organização e recursividade dos sistemas complexos, em sua autopoiese. Para Alarcão (2000, p.27),

A ideia de que o sistema é operacionalmente fechado, isto é, de que é responsável pelo resultado das suas operações (feitas a partir das perturbações que realiza com o meio) faz dos sistemas vivos entidades completamente auto referenciais (*sic*), dotadas de uma lógica interna. Esses sistemas são, então, autopoieticos, isto é, são sistemas que se auto produzem (*sic*).

A mudança de eixo contida nessas ideias transfere a ênfase da realidade externa para a realidade interna, ou seja, coloca o foco no organismo vivo como um sistema que opera de maneira processual e em relação com o meio e com os demais organismos. Trata-se, segundo Pellanda (2009), de uma nova atitude epistemológica que acolhe o trabalho interno do sistema que se auto-organiza e se complexifica a partir dos ruídos externos que são apenas desencadeadores de mudanças, nunca instrutivos ou determinantes.

O conceito de autopoiese destaca-se na da teoria de Maturana, uma vez que funciona como um modelo explicativo do funcionamento dos seres vivos como sistemas fechados. Para darmos prosseguimento à proposta do autor, cabe, aqui, esclarecer a noção de organização e de estrutura. Maturana (2001) se refere à organização como o conjunto de relações que se dão entre os componentes de um sistema que fazem com que ele seja reconhecido em determinada classe. É, portanto, o que define a identidade do sistema. Para maior entendimento da definição de organização, Vasconcellos (2013, p.138) ilustra:

Por exemplo, o que define um conjunto de elementos como um relógio é a configuração das relações entre esses elementos, ou seja, a organização do sistema. A organização do sistema é necessariamente invariante e não é possível haver mudança de organização e o sistema permanecer com a mesma identidade: se alguém retirar alguns dos elementos do sistema relógio, por exemplo, o mostrador

com os ponteiros, nem esse conjunto, nem o conjunto dos demais elementos que sobraram serão mais distinguidos como relógio. Perdeu-se a organização ou a configuração de relações entre os elementos que os definia como relógio.

Aprender a noção de estrutura, por sua vez, é fazer referência ao campo das relações concretas que constituem um determinado organismo, ou sistema, que pode ser, por exemplo, atualizada num corpo biológico, de acordo com Maturana (2001). Dada a condição de sistemas fechados que os organismos apresentam, as interações entre eles e o meio ocorrem sempre no sentido de desencadear mudanças estruturais no estado interno que não são, contudo, determinantes, isto é, não se constituem como modificações que o meio externo institui ao sistema sem que haja, por parte do organismo, um movimento de concordância.

A organização característica dos seres vivos é a autopoiese que, de maneira recursiva, tem como produto a organização do ser vivo em questão, que produz a própria organização. Ao tratar das ideias dos referidos autores, Sancovski e Kastrup (2008) ressaltam que, a partir do axioma $SER = FAZER = CONHECER$, Maturana e Varela questionam o modelo de representação e conferem relevância à noção de cognição: “O ato cognoscente não é algo que se faz sobre as bases seguras de um sistema cognitivo preexistente, ou de um mundo dado, mas se confunde com a própria criação do ser vivo e de seu mundo” (SANCOVSKI; KASTRUP, 2008, p.170). Nesse sentido, o fenômeno do conhecer passa inevitavelmente pela experiência, e este processo, por meio do qual o indivíduo se constitui, é pessoal, individual e singular.

Sendo assim, o entendimento do funcionamento autopoietico dos seres vivos está profundamente imbricado com a questão da representação. Maturana (2004), firmemente ancorado em pesquisas empíricas no campo da neurobiologia e estudando o sistema nervoso de alguns animais, como em seus trabalhos a partir de investigações acerca da visão dos pombos para o questionamento de uma realidade objetiva, nega a possibilidade de representação de algo externo no interior dos sistemas. Seus estudos analisam a atividade da retina, apontando a capacidade de ver dos seres vivos como um fenômeno subjetivo, já que está relacionado à estrutura neurofisiológica do sujeito que conhece, nunca a um mundo objetivo situado fora do sistema. Logo, operar com a ideia de sistemas fechados é repensar nossa relação com o mundo, isto é, conceber o ato de conhecer como uma forma de invenção, e não de representação.

A novidade acerca do entendimento dos seres vivos proposta por Maturana e Varela sugere uma importante re colocação da solução dominante na ciência clássica, que insistia em afirmar que o ambiente determina e controla o curso do sistema, e passa a reconhecer que os

seres vivos se caracterizam pela incessante produção de si mesmos e pelo constante engendramento da própria estrutura. Todavia, admitir que os seres vivos não são dados, tampouco organismos sobre os quais incidem transformações, não nos permite desconsiderar a importância da relação que têm com o ambiente. Baseada nessa perspectiva, Rapizo (1996) argumenta que os sistemas autopoieticos, ao não admitirem “interações instrutivas”, relacionam-se com o meio acoplando-se a ele, coevoluindo e modulando recursivamente as mudanças em suas estruturas. Esse movimento permanente é o que garante a sobrevivência do sistema em questão.

Ainda com foco na análise acerca da autopoiese, Vasconcellos (2013) aponta para uma configuração de relações concretas que caracteriza aquele sistema como um caso particular daquela classe, com aquela identidade ou organização, e pode-se alterá-la sem que se perca a organização distinguida pelo observador. Tudo isso ocorre sob a condição de ser do homem como uma organização autopoietica, ou seja, sua natureza autônoma auto-organizativa que lhe possibilita, portanto, produzir de modo contínuo a ‘si próprio’. Maturana e Varela preconizam a seguinte noção de autopoiese: “[...] Os sistemas vivos são entidades autônomas, apesar de eles dependerem de um meio para sua existência concreta e intercâmbio de material; todos os fenômenos relacionados a eles dependem da forma pela qual sua autonomia é realizada” (MATURANA; VARELA, 2001, p.133).

Refletir sobre o que é o viver dentro das condições de vir-a-ser dos seres vivos no domínio de sua existência gerou uma inquietação em relação à noção da ciência tradicional referente à objetividade. Maturana (2009), então, indaga: “Como é que conhecemos?”. Para responder ao questionamento apresentado, o autor nos diz que “[...] somos conhecedores ou observadores no observar, e ao ser o que somos, o somos na linguagem” (MATURANA, 2009, p.37). Dessa forma, como seres humanos na linguagem, nós não podemos nos afastar da experiência de observar, pois somente através dela é que somos capazes de conhecer de fato dada realidade.

A questão que percorremos em nossa análise é justamente a ideia de um mundo que não está pronto quando chegamos a ele, o que requer a aceitação do ato de conhecer como instrumento principal para sua construção. Nessas condições, o fenômeno do conhecer surge sempre em coerência com as circunstâncias, em acoplamento dinâmico dos organismos com o meio. Pellanda (2009) faz vista ao pensamento de Maturana, apresentando-o como uma abordagem circular, uma vez que reconhece a inseparabilidade do processo de conhecer e do viver:

[...] podemos afirmar que não existe conhecimento sem experiência pessoal, onde o sujeito do conhecimento emerge juntamente com o seu conhecer. Nessa ótica, não pode haver um conhecimento formal que possa ser pensado independentemente do fenômeno vivido do conhecer/viver. (PELLANDA, 2009, p.39).

A “objetividade-sem-parênteses”, noção do território da ciência clássica, de acordo com Maturana (2004), é uma perspectiva segundo a qual os objetos existem independentemente do observador e de acordo com suposições ontológicas prévias sobre o observar. Já na lógica da “objetividade entre parênteses”, não existe realidade independente de um observador, de forma que tudo o que é dito é dito por um observador. O caminho da “objetividade entre parênteses” possibilita a coexistência de múltiplas realidades à medida que, nas palavras de Maturana (2009, p.47), “[...] nenhuma proposição explicativa é uma explicação em si”. Ao passo que um observador, ao aceitar ou rejeitar uma explicação, age de acordo com seu modo particular de escutar, tornando certa explicação válida ou não em função de sua referência. Assim, cada observador determina aquilo que para ele é uma explicação plausível. Nessa linha de pensamento, então, não existe erro ou equívoco, visto que cada observador, à sua maneira, distingue aquilo que lhe é autorreferente. Em conformidade com essas ideias, Vasconcellos (2013) aponta que a realidade emerge para nós com base em nossas distinções. Distinguir, portanto, é condição *sine qua non* para que se possa ver algo. Dessa forma, só existe o que se distingue. O caminho para a distinção se dá no processo de conviver na linguagem, a qual está conectada à coordenação de ações consensuais. Nessas circunstâncias, “[...] o que um observador vê como o conteúdo de um linguajar particular está no curso que seguem as coordenações consensuais que tal linguagem envolve, em relação com o momento da história de interações em que elas têm lugar” (MATURANA, 1998, p.153).

A linguagem no enfoque de Maturana, segundo Rapizo (1996, p.36), tem papel fundamental na construção da realidade, do conhecimento e da subjetividade: “[...] não há realidade independente da linguagem, que é a propriedade singular da organização e definição do humano”. Reafirma-se, portanto, que a capacidade do observador de conhecer está relacionada ao modo como este explica o fenômeno. De acordo com Maturana (2009), explicar é sempre propor uma reformulação da experiência a ser explicada de uma forma aceitável para o observador. Assim, o autor esclarece que:

Quando escutamos uma proposição explicativa ou uma reformulação da experiência e a aceitamos como explicação, o que aceitamos não é uma referência independente de nós, mas uma reformulação da experiência que satisfaça algum critério de coerência que nós mesmos propomos explícita ou implicitamente. (MATURANA, 2009, p.47).

Em outras palavras, o ser humano, implícita ou explicitamente, espera que se cumpra algo, com fundamento nas emoções, para aceitar como válido. Isso equivale a dizer que o agir humano nas relações conduz a uma vida cotidiana a partir de algum “substrato epistemológico” que especifica os critérios para as afirmações que serão tidas como válidas a partir dele. Tais critérios são distinguidos no escutar na história de um indivíduo, em relações consensuais de condutas com seus pares, e possibilitam ver um comportamento dentro de um espaço relacional, por exemplo, no contexto familiar, ou mesmo em outro contexto, em que o indivíduo está inserido, e que ocorre, portanto, devido às circunstâncias que o fazem emergir como algo válido no campo de distinções deste indivíduo. Elkaïm (1990, p.86) identifica nas formulações de Maturana a seguinte condição necessária para uma explicação possível: “[...] a observação do fenômeno deduzido por um observador que satisfaça às condições requisitadas em seu domínio de experiência”.

Tendo em vista que a distinção que o observador realiza como uma forma válida de se conhecer ou explicar algo só é uma operação possível na interação com o meio, Maturana (2009, p.60) reflete:

Toda interação implica num encontro estrutural entre os que interagem, e todo encontro estrutural resulta num desencadilhamento ou num desencadeamento de mudanças estruturais entre os participantes do encontro. O resultado disto é que, cada vez que encontros recorrentes acontecem, ocorrem mudanças estruturais que seguem um curso contingente com o curso desses. Isto ocorre conosco no viver cotidiano, de tal modo que, apesar de estarmos, como seres vivos, em contínua mudança estrutural espontânea e reativa, o curso de nossa mudança estrutural espontânea e reativa se faz de maneira contingente com a história de nossas interações.

O que Humberto Maturana identifica é a existência de um acoplamento estrutural do sistema vivo com o meio, ou seja, um fenômeno no qual as interações entre o sistema e o meio, ou as interações entre os elementos de um sistema, modificam-se uns aos outros. “[...] A consequência disso tudo é que somos como somos em congruência com nosso meio e que nosso meio é como é em congruência conosco, e quando esta congruência se perde, não somos mais nada” (MATURANA, 2009, p.63). Dito de outra maneira, um organismo só existe como sistema dinâmico se conservar um fluxo de mudanças estruturais recorrentes em suas interações. Kastrup (2007) analisa os acoplamentos estruturais como interações que asseguram a sobrevivência do organismo, de forma que o meio comparece com perturbações que poderão afetar, desestabilizar, promover abalos no organismo. Não se trata, contudo, de transmissão de informação. O meio não determina as mudanças que o organismo pode vir a sofrer. Ao contrário, o meio só conduzirá o organismo à mudança se entre eles houver uma

adaptação mútua, isto é, uma compatibilidade sempre dependente das condições individuais de estrutura de cada uma das partes envolvidas – organismo e meio.

Temos, nesse sentido, a linguagem como uma prática social constitutiva do humano e do modo com que este vive, desconsiderando a transmissão direta de informação para privilegiar a criação do mundo e da realidade através de referenciais particulares construídos em nossa dinâmica de experiência como seres humanos em relação.

O curso que segue a história dos seres vivos em geral - e a história dos seres humanos em particular - surge, momento a momento, definido pelas emoções e, mais especificamente, por desejos e preferências que ocorrem no entrelaçamento da biologia humana com a cultura na qual o indivíduo está inserido, determinando, em cada instante, suas ações. Fundamentado na ideia de que as emoções são centrais na vida dos seres humanos, já que definem o espaço relacional onde se encontram e o curso do viver de cada indivíduo inserido em uma cultura, Maturana (1993, p.32) destaca:

Aquilo a que atribuímos sentido na vida cotidiana, quando falamos de cultura ou de assuntos culturais, é uma rede fechada de conversações que constitui e define uma maneira de conviver humano como uma rede de conversações de emoções e ações que se realiza como uma configuração particular de entrelaçamento do atuar e do emocionar das pessoas que vivem esta cultura.

Se o ser humano surge, então, em algum momento, na história do “linguajar”, ou seja, em um fluir recursivo de conversações e coordenações de sentimentos, sendo, portanto, um ser cultural, dizer que as circunstâncias preexistem ao indivíduo não é uma afirmação válida, já que há uma dinâmica relacional envolvida em toda ação humana. Esse raciocínio nos conduz à ideia de que os sistemas autopoieticos, apoiados na condição de sistemas autônomos, não admitem, segundo Rapizo (1996), interações intrusivas. Em contrapartida, “[...] o que distinguimos como unidades em relação acoplam-se, encaixam-se e co-evoluem (*sic*), modulando recursivamente as mudanças em suas estruturas permitindo ao sistema sua continuidade” (RAPIZO, 1996, p.34).

A ideia da linguagem como constitutiva redefine, portanto, o ser humano como portador de uma potência de construção e reconstrução de significados no intercâmbio social, contrapondo-se à noção de realidade objetiva. É possível, mediante a proposta de Maturana, pensar na busca de significados para as experiências vividas antes de procurar pelos fatos, já que o conhecimento, nesta vertente, pertence ao domínio do intersubjetivo e os sentidos são construídos nos espaços comuns dos indivíduos em relação.

Assim, reconhece-se que o ser humano vive em um mundo construído por ele mesmo

através da história de acoplamentos e de possibilidades de contato com a diversidade de sentidos que inclui nossa corporalidade, nossa biologia e a articulação dos discursos que emergem da história pessoal, de maneira sempre singular. Grandesso (2000, p.231), coerente com o pensamento de Maturana, sintetiza essa posição: “[...] culturas distintas, à medida que organizam distintas redes de conversação e, portanto, distintas narrativas, definem diferentes modos de viver e, portanto, domínios psíquicos, mentais ou espirituais singulares”.

Por fim, Maturana (2009) propõe a reflexão ética, como preocupação com as consequências que nossas ações têm sobre o outro. Vivemos em um mundo com múltiplas verdades, onde não há a realidade tal como ela existe, mas a realidade a partir da experiência. Com base nessa distinção, torna-se fundamental, vistas as ideias de Maturana, para a “aceitação do outro como legítimo outro na convivência” a compreensão deste sem exigências, o que significa abrir espaço para interações recorrentes com o outro, pautadas pelo respeito e pelo cuidado sem transformar as relações humanas em relações hierárquicas, em que um saber tido como verdade absoluta é outorgado.

Tratamos aqui de compreender a construção teórica de Humberto Maturana, identificando as possíveis conexões dos conceitos deste autor com as peculiaridades da psicoterapia. Dessa forma, percorreremos os trabalhos de Mony Elkaim que, além das contribuições vindas da Biologia do Conhecer, abrigam interlocuções com importantes estudiosos e suas teorias. No entanto, mais do que lançar luz sobre a prática clínica, nosso percurso orienta-se em direção a problematizações férteis no campo da formação acadêmica do psicólogo. Sendo assim, neste ponto, vale retomar a questão que enraíza a própria investigação de Maturana (2001): “Como é que conhecemos?”. Como vimos, a tentativa de responder a esse questionamento se encontra no raciocínio biológico do autor baseado na noção de autopoiese. O desenvolvimento cognitivo, ou seja, a capacidade de conhecer dada realidade estaria, nesse sentido, associado a “[...] uma deriva, criada a partir dos acoplamentos com as forças do mundo” (KASTRUP, 2005, p.1275), e não ao domínio da representação de estados que seguem uma ordem invariante. A capacidade de um organismo de afetar e ser afetado, de gerar e de sofrer perturbações é o que corresponde ao processo de constante transformação e produção de si.

O conceito de autopoiese pode ser ampliado para além do entendimento dos seres vivos, como o fez Maturana (2001) no campo da biologia. A distinção da autopoiese é também empregada para se pensar filosoficamente a subjetividade. Se tudo se autoproduz, em um movimento constante, múltiplo, dinâmico e inventivo, a subjetividade passa a ser abordada a partir de seu caráter de transversalidade, que, segundo Kastrup (1995),

fundamentada nas ideias de Guattari (1992), significa entendê-la como sendo produzida por múltiplos componentes heterogêneos, fatores de subjetivação, como as instituições, os objetos técnicos, os saberes, etc. Além disso, é imanente a um campo social que contém situações de ordem incorporal, acontecimentos, linhas de virtualidade que não se sustentam apenas no campo das formas visíveis.

A subjetividade não se confunde com o sujeito, não é individual, pessoal, mas é um conceito que visa embaralhar as dicotomias sujeito-objeto, indivíduo-sociedade, corpo-psiquismo, homem-natureza, natureza-artifício, interior-exterior, todas elas caras à abordagem tradicional. (KASTRUP, 1995, p.94).

Aqui, a ideia de autopoiese produz efeitos. Assim como Maturana (2001) problematiza a relação organismo-meio, evidenciando uma inseparabilidade entre eles, pensar a subjetividade é também redefinir as fronteiras entre o interior e o exterior. Nesse sentido, a subjetividade, para Guattari (1992), não é dada como um em si, mas se produz mediante processos de automatização, ou de autopoiese.

A linguagem, nesse viés, também passa a adquirir uma nova conotação, extrapolando a concepção de Maturana (2009) de que esta opera única e exclusivamente organizando as experiências e resignificando-as através de narrativas e contextos dialógicos. Na perspectiva de Tedesco (2001), o universo linguístico, consagrado como forma privilegiada de tradução do mundo, é um modelo que deve ser ampliado na direção do entendimento de que a linguagem é também uma prática criadora, que mobiliza potências de diferenciação, inaugura sentidos e, com eles, novos mundos que escapam ao regime dos signos. Tateamos aqui uma via incorpórea que intervém através do invisível, do não dizível, muito mais do que do ato de representar e definir significados. A linguagem para além do conteúdo é também expressão, rompe com a permanência do visível engendrando novas relações produtivas que se desprendem da ordem de identificação existente (DOMÈNECH; TIRADO; GÓMEZ, 2001).

Evidenciamos, portanto, o duplo funcionamento da linguagem. Pensar autopoieticamente a subjetividade é compreendê-la em contínuo movimento de criação que acolhe formas heterogêneas e fluidas, produzidas nos agenciamentos, nos acoplamentos que estabelecem relações de multiplicidade entre os elementos em interação. A linguagem, assim, é mais um dispositivo, dentre vários, que compõem esses arranjos, ora armazenando e formatando ideias no contexto das práticas sociais, ora promovendo a libertação dessas amarras e inaugurando novos horizontes.

Sem dúvida, tentar apreender a passagem de uma visão do mundo calcada na

objetividade para outra que inclui a história, a complexidade e a realidade dependente do observador, ao estudarmos as ideias de Maturana, nos convoca necessariamente a uma reflexão ética. Não somente os pressupostos desse autor, mas a proposta contemporânea da ciência, de modo geral, se orienta para uma consideração ética e estética do ser humano e de seus contextos sociais, sublinhando uma posição enraizada na responsabilidade por nossas construções de mundo e por nossas ações.

3.2 Ressonâncias e intercessores na psicoterapia sistêmica

O contexto histórico-conceitual da construção teórica de Maturana, bem como os demais pressupostos significativos no quadro do pensamento novo-paradigmático emergente – advindos de contribuições de autores como Edgar Morin, Ilya Prigogine, Félix Guattari, dentre outros – possibilitou a elaboração de trabalhos em diversos campos científicos, culturais e terapêuticos (SCHNITMAN, 1996). No território da terapia familiar sistêmica, Mony Elkaïm é reconhecido como um expoente que, fundamentado nos progressos da cultura contemporânea, constrói sua teoria baseada em reflexões acerca dos cruzamentos que acontecem na prática da psicoterapia, oferecendo subsídios para se pensar, também, a formação em Psicologia com especial atenção à sua dimensão clínica. Na busca de respostas para questionamentos a respeito dos limites e possibilidades do psicólogo nesse contexto, Elkaïm (1990) inaugura novos rumos que refletem nitidamente o movimento vivo, imprevisível e autorreferencial da prática.

À medida que expande sua construção teórica, Elkaïm (1998) busca interlocuções com autores de diferentes campos do saber, como a química, a biologia e a filosofia, sendo fiel à própria tendência da contemporaneidade que avança ao traçar a dimensão do intersubjetivo na produção do conhecimento. O autor, assim, encontra ecos, efeitos de ressonâncias, com os intercessores, sem abolir, contudo, o caráter de criação e diferença que o seu pensamento singulariza de maneira irreduzível.

Segundo sua abordagem, as situações com as quais o terapeuta se envolve em sua prática incluem três níveis. O primeiro deles, o autor chamou de “estratificado”, baseado na compreensão do conceito de estratos da obra *Mil Platôs*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Esse termo é utilizado por Elkaïm (1998) para definir o campo das teorias, da técnica, dos códigos dominantes. São os modelos explicativos que, para o terapeuta, podem constituir “caminhos reais” para dar sentido ao que observa.

Para falar de outro nível, transpondo as possibilidades explicativas da parte

estratificada, o autor se aproxima do estudo sobre a autorreferência, identificado nas pesquisas de Humberto Maturana e Francisco Varela. Interessado pela visão dos referidos biólogos acerca do sistema vivo, autopoietico, tendo como função única produzir a si mesmo, Elkaim (1990) desenvolve todo um aparato teórico para refletir questões da prática clínica, permeada pelo conceito de ressonâncias, que faz alusão ao papel do terapeuta inserido em um sistema terapêutico.

A partir da concepção de “objetividade entre parênteses”, preconizada por Maturana, Elkaim traça uma nova configuração no quadro das psicoterapias em defesa de uma prática clínica que inclua o próprio terapeuta. “Reconhecendo-se como inevitáveis as interações entre observador e sistema, quando se trata de “sistemas de observação” ou “sistemas observantes”, reconhece-se que a neutralidade é impossível na tarefa terapêutica” (VASCONCELLOS, 1995, p.127).

Pensar a concepção de família nesse contexto teórico implica a constatação de que esta é um sistema autônomo, uma complexidade capaz de auto-organização. É, portanto, um sistema fechado, autorreferente e autopoietico. Seus comportamentos são determinados antes por sua estrutura do que pelos *inputs* recebidos do ambiente. Neste ponto, vale retomar a noção de “sistema fechado” preconizada por Maturana. O autor define os seres vivos como sistemas fechados, neste caso, à informação: “[...] de acordo com o princípio do fechamento estrutural do sistema, seu comportamento não pode ser determinado de fora, por qualquer informação que seja, e o ambiente não pode ter com esses sistemas uma interação instrutiva” (VASCONCELLOS, 2013, p.209). Logo, para Maturana & Varela (2001), informação corresponde a instrução².

Mony Elkaim, ao pensar em uma forma de trabalhar com os sistemas terapêuticos, também confronta a concepção acerca da objetividade do terapeuta, sem, no entanto, deixar de considerar a relevância da Teoria Geral dos Sistemas e da Cibernética de primeira ordem³ para o desenvolvimento da terapia de família. Passa, assim, a interessar-se pela noção de

² A noção de “sistema fechado” à qual faremos referência ao longo deste trabalho não condiz com a ideia preconizada pela Teoria Geral dos Sistemas, vertente organicista formulada por Ludwig von Bertalanffy, quando esta utiliza o mesmo termo para designar a impossibilidade de trocas entre o sistema e o meio. Com base nas ideias novo-paradigmáticas, distinguimos os sistemas como sistemas fechados para a informação e abertos aos fluxos de energia. Sendo assim, não é o meio que muda o sistema através de *inputs*, mas é o próprio sistema, com suas flutuações próprias e através de sua capacidade de auto-organização, que permite as perturbações que irão conduzi-lo a um novo estado.

³ A Cibernética é uma vertente mecanicista da ciência que se desenvolve paralelamente à TGS. Em seu primeiro momento (Cibernética de Primeira Ordem), se relaciona a técnicas de controle, automatização e inovações tecnológicas, sendo relevante para o desenvolvimento de uma visão homeostática dos sistemas, tendo como regra a estabilidade (VASCONCELLOS, 1995). Tanto a TGS quanto a cibernética de primeira ordem contribuíram para a complexificação da terapia sob o enfoque sistêmico.

autorreferência, buscando nos trabalhos de Maturana – contextualizados no desenvolvimento da ciência contemporânea novo-paradigmática – uma orientação teórico-conceitual.

Para Maturana (2001), a questão primordial é a emergência do observador. Para explicar, então, como surge o observador, propõe uma definição para sistema vivo, fazendo alusão ao fenômeno da cognição. Para tanto, pressupõe a lógica inventiva do sistema cognitivo, sublinhando a noção de autopoiese, que considera os sistemas vivos como sistemas autoprodutores, o que permite distinguir o caráter dinâmico fechado dos sistemas ao levar em conta a autonomia dos mesmos que mantém sua organização invariante, apesar das condições de mudança ocorridas no meio.

Maturana (2001) afirma que o fenômeno do conhecer passa inevitavelmente pela experiência, e este processo, através do qual o indivíduo constrói o seu conhecimento, é pessoal, individual e singular. Segundo esse autor, o conhecimento não é absorvido da maneira com que se apresenta ao mundo, mas vai ao encontro das percepções do observador.

Visto que o conhecimento a respeito de uma dada realidade consiste naquilo que fazemos em nossas distinções, entendemos, com base nas ideias de Kastrup (2007), a concepção da cognição como um processo de “invenção de si e do mundo”:

Maturana e Varela fazem da regularidade das formas cognitivas algo que merece ser explicado, sendo seu suporte explicativo uma inventividade considerada intrínseca à cognição. Eles orientam, assim, o sentido da investigação, que se configura como uma crítica ao pressuposto filosófico de que conhecer é o mesmo que representar. (KASTRUP, 2007, p.129).

Na análise de Kastrup (2005), a política de invenção rejeita a ideia de que o mundo preexiste e de que o conhecimento, portanto, é dado como um saber anterior, baseado em modelos de representação da realidade. A Biologia do Conhecer também capta o processo de conhecer que contrapõe a busca de leis e princípios invariantes como condições de funcionamento dos indivíduos, já que pressupõe que o ambiente promove perturbações, mas não informa de maneira instrutiva.

Para Maturana (2001), a capacidade de criar um mundo próprio é uma das características mais importantes da estrutura humana, o que só é possível por meio da ação e da experiência, encadeadas de maneira circular. Assim, “[...] todo ato de conhecer faz surgir o mundo” (MATURANA; VARELA, 2001, p.32). Em outras palavras, conhecer não é representar, mas criar.

Inspirado por tais ideias, Elkaïm (1990) enfatiza a importância das interações do sistema com o meio, compreendendo o papel do contexto nas mudanças estruturais,

responsáveis pela permanência da sua organização. Assim, passa a pensar as conexões das famílias com os contextos em que estas se encontram inseridas para entender muitos dos sofrimentos apresentados por seus membros, com o intuito de direcionar suas intervenções no sentido de auxiliá-las. Nessa articulação de contextos, defende-se que, nas intervenções com famílias e casais, ocorre um processo dinâmico, no qual o terapeuta constrói o grupo familiar, ao mesmo tempo que este constrói o terapeuta nas interações que são estabelecidas.

Pensar as práticas de terapia sistêmica implica atribuir significado ao contexto para a compreensão das questões que permeiam o viver humano, levando em conta a interação do indivíduo com os outros seres humanos. Assim, Maturana (2001) nos aponta a noção de acoplamento estrutural, fundamental para a construção da teoria de Elkaïm. Pensar na complementaridade estrutural entre um sistema determinado por sua estrutura e seu meio requer a consideração das interações do indivíduo com o meio e com os outros indivíduos essenciais para a construção dialógica dos significados das experiências vivenciadas. De acordo com essa concepção, torna-se necessária à prática clínica a aceitação da inclusão do terapeuta no sistema terapêutico, reconhecendo sua história de interações, o que significa dizer, para o autor, que não há transferências de informações: “[...] a comunicação efetua-se em um processo de pareamento, de interseção de construções de mundo” (ELKAÏM, 1990, p.99).

Tendo em vista a opinião de Elkaïm (1990), segundo a qual aquilo que o psicoterapeuta descreve surge em uma interseção entre seu meio e ele próprio, não sendo possível, neste caso, separar suas propriedades pessoais das situações que descreve, é possível pensar que o modo como o terapeuta se envolve em sua prática clínica está relacionado à sua visão de mundo, a qual, por sua vez, também emerge em seu campo de experiências, que lhe é singular. Segundo a abordagem de Elkaïm:

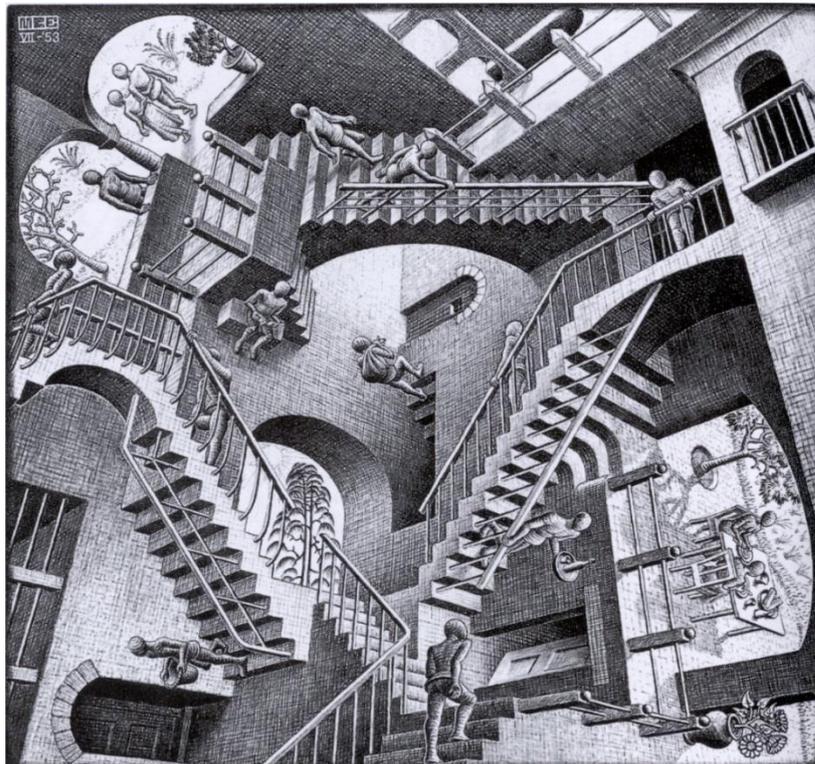
Aquilo que o terapeuta sente remete não somente à sua história pessoal, mas também ao sistema onde emerge esse sentimento: o sentido e a função desse vivido transformam-se em instrumentos de análise e de intervenção a serviço do próprio sistema terapêutico. (ELKAÏM, 1990, p.15).

Elkaïm (1990) pressupõe que no quadro da psicoterapia não é a verdade ou a realidade que importa, vista sob a lógica objetivista da ciência clássica, mas a construção mútua do real, o *multiverso* como ideia contida na construção teórica de Maturana e Varela. Ocorre, portanto, pensar o sistema terapêutico como um espaço ao qual o terapeuta é incorporado, como mais um membro do sistema.

A partir da distinção de que o entendimento do nosso mundo é construído com os

outros em nosso campo experiencial, Maturana (2004) busca esclarecer a necessidade da colaboração e da coconstrução nos domínios de ação dos seres vivos. Essa lógica, articulada à prática da terapia sistêmica, nos permite considerar a importância da coexistência das múltiplas realidades envolvidas no espaço de encontro do terapeuta com os demais indivíduos envolvidos em tal processo, a fim de construir novas realidades possíveis coerentes com o contexto do sistema em questão. O artista M. C. Escher representou, com bastante clareza, a possibilidade de combinação de diferentes realidades, conforme podemos verificar na Figura 1. Uma escada com um homem subindo não poderia estar simultaneamente servindo de descida para outro homem se não levarmos em conta a coexistência de distintas – e, muitas vezes, até contraditórias – perspectivas, noção que nos é apontada por Maturana.

Figura 1 – *Relativity* – M. C. Escher



Fonte: Escher (1953)

O que Elkaim (1990) busca ao formular sua teoria fundamentada nas ideias de Maturana é evidenciar a relevância da mútua construção do real no espaço da psicoterapia, apontando para a interseção entre o que o cliente apresenta e o que o terapeuta vive. O que emerge perante tal interação é denominado pelo autor como ressonâncias e constitui uma ponte importante entre terapeuta e cliente e entre estas instâncias e os vários sistemas

envolvidos. Carellos (2001) nos ajuda a compreender a noção de ressonâncias ao esclarecer que estas se manifestam através de sentimentos, percepções, construções que incluem crenças e/ou regras importantes para a história dos diferentes membros de um sistema terapêutico. Diante disso, colocar a “objetividade entre parênteses” possibilita a consideração da existência de um “multiversa”, ou seja, uma pluralidade de domínios de realidade diferentes, mas igualmente legítimos. A situação psicoterápica também ocorrerá na amplitude do “multiversa”, uma vez que configura uma interseção entre diferentes modos de distinguir a realidade, modos estes próprios de duas instâncias: terapeuta e cliente. Duas percepções genuínas da mesma realidade nos levam, portanto, a pensar a prática do terapeuta e vê-lo como um observador participante. Dessa forma, “[...] a história de cada encontro é sempre singular: é a história daquela família, daquele terapeuta e daquele lugar” (ALARCÃO, 2000, p.241).

O encontro com os trabalhos de Félix Guattari, no campo da filosofia, também significou mais um importante avanço no quadro explicativo proposto por Mony Elkaïm para o reconhecimento do último nível compreendido na psicoterapia, segundo a abordagem em questão: o nível heterogêneo. Para Elkaïm (1996), a visão do referido psicanalista e esquizoanalista adverte quanto à necessidade de cuidados na aplicação das mesmas leis a sistemas distintos, realidade semelhante à qual cercava, por exemplo, o estruturalismo – perspectiva de grande importância e popularidade na França – que colocava ênfase na aplicação das mesmas estruturas a campos heterogêneos. Quanto à relevância das formulações de Guattari para o contexto das psicoterapias:

Sua observação impactou-me, já que eu sempre havia sido particularmente sensível aos elementos singulares, únicos para cada indivíduo. Isso me levou a cunhar o conceito de *singularidade* em terapia familiar, que defino como aqueles elementos que não podem ser reduzidos a nossos moldes explicativos e permanecem inexplicáveis. (ELKAÏM, 1996, p.205).

As observações de Félix Guattari a respeito da TGS, em forma de críticas e reconhecimento dos limites dessa abordagem, fizeram Elkaïm (1996) avançar em sua construção teórica na consideração da instabilidade, da imprevisibilidade e das diversas alternativas possíveis de mudanças nos sistemas. A TGS, por sua vez, entende que os sistemas tendem aos estados estáveis, próximos ao equilíbrio, independentemente das perturbações que sofrem (ELKAÏM, 1996). Assim, os comportamentos seriam sempre previsíveis e passíveis de controle. Contudo, o foco nas leis gerais mais do que nos elementos intrínsecos de um sistema particular restringe as possibilidades de abertura e a dimensão inovadora que as

interações podem deflagrar, conforme Guattari (1981) pontua:

O acontecimento, os traços singulares, que para os estruturalistas eram apenas artefatos, resíduos, inimigos da alegria de estruturar, tornaram-se para os sistemas pontos de declinação de um possível “em conserva”, catalisadores de “zonas de escolhas relativas”. [...] as singularidades podem igualmente ser levadas a essas diversas condições de resíduos, de objetos parciais, ou de esboços de uma mudança calculável. Mas não deixam de constituir o lugar de um outro possível a partir do qual poderá se desenvolver um antes e um depois, rupturas, coordenadas de espaço, de tempo de substância. (GUATTARI, 1981, p.163).

Em fins da década de 1970, Elkaïm (1996) se interessa pelo trabalho de Ilya Prigogine, prêmio Nobel de Química, acerca dos sistemas afastados do equilíbrio. Com essa perspectiva, passou a incorporar à sua teoria a ideia de não-linearidade e de bifurcação que, conforme estudos no domínio da termodinâmica, admite que, diante de qualquer perturbação, “[...] a história das flutuações do sistema situa-se no interior das normas dele” (ELKAÏM, 1990, p.53). Isso permitiu reforçar a convicção de que a evolução de um sistema não se encontra ligada a leis gerais, mas às suas propriedades singulares que, nas interações com o meio e com os contextos específicos com os quais se depara, assume novos contornos, novos modos de funcionamento imprevisos até então e marcados por uma dimensão criadora e potente. A respeito dessas contribuições, Elkaïm (1998, p.314) assume:

Essa nova abordagem me parece descrever muito melhor a nossa prática do que aquela elaborada por Ludwig von Bertalanffy. Por que sugere que a história tem condições de desempenhar um papel não redutível a uma causalidade de caráter determinista: ela dá lugar à evolução, estando ligada fundamentalmente à intersecção entre o passado e o contexto presente, intersecção essa capaz de abranger os elementos aparentemente anódinos e a-significantes, cuja ampliação permite, porém, que se modifique a totalidade do sistema.

Incorporando essa nova perspectiva à prática da psicoterapia, passa-se a trabalhar com famílias longe da visão do equilíbrio, mas tendo elementos para lidar com as mudanças e os riscos que essas comportam em favor das singularidades do contexto do qual fazem parte. Ampliam-se, assim, as possibilidades que permitem que a família encontre o que lhe for mais conveniente, de maneira mais libertadora, com vistas a mudanças. O afastamento do equilíbrio desvencilha tanto a família quanto o próprio terapeuta do engessamento dos modelos predefinidos de intervenção e análise da situação psicoterápica. Abre, portanto, caminhos, flutuações, que operam a partir de agrupamentos únicos entre os elementos dos diversos protagonistas - particularidades genéticas, biológicas, aspectos sociais e culturais, dentre outros.

É exatamente a partir da consideração desses elementos singulares formadores de agrupamentos que Elkaïm (1998) identifica mais um nível que compõe a sua prática.

Os três níveis propostos por Elkaïm (1998) para uma situação de psicoterapia e relevantes para se pensar a formação acadêmica encontram-se em inter-relação. Apesar de distintos, são inseparáveis e indispensáveis em nossas reflexões acerca do universo clínico e seus múltiplos atravessamentos. A prática contém todos esses níveis juntos. Primeiramente, temos a teoria, a parte estratificada que, como pressupostos teóricos subjacentes à construção da realidade, por parte do terapeuta, são importantes ingredientes, de caráter universal, que se conectam a outros – os outros dois níveis - como as ressonâncias e os acasos do contexto terapêutico, para fazer emergir intervenções inéditas e singulares em cada caso, que sempre é único e particular.

A terapia familiar de Elkaïm nos permite ampliar as reflexões acerca da prática clínica e da formação do psicólogo ao inaugurar uma nova configuração no quadro das psicoterapias sistêmicas. Além da conexão das ideias de Maturana com os conceitos de Elkaïm, outras articulações são possíveis entre a teoria dos seres vivos de Maturana e a prática do terapeuta. Nesse sentido, o que Maturana (2009) pressupõe ao dizer da busca do observador pelo conhecimento a fim de explicar determinado fenômeno pode ser aplicado à psicoterapia, já que o que o terapeuta realiza em seu trabalho, inserindo-se no sistema, é propor uma reformulação da experiência que lhe é apresentada por seu cliente de uma forma aceitável e coerente com seus critérios de validação, ao passo que aceita o outro (cliente) em sua legitimidade, sem que haja verdades absolutas e saberes outorgados. Dessa forma, a prática terapêutica se constitui do encontro simultâneo do terapeuta com o cliente, no sentido de interagir e desenvolver formas pertinentes de trabalho em coerência constante com o contexto do indivíduo – ou da família – envolvido no processo. Portanto, em vez de instruir o cliente propondo condutas e ações, o terapeuta coparticipa, escuta e promove a compreensão legítima do cliente sobre a situação distinguida como “problemática”, apostando nas singularidades de cada indivíduo numa postura colaborativa, em um espaço intersubjetivo de diálogo. De acordo com essa perspectiva, Grandesso (2000) afirma:

Antes de ser um interventor que opera sobre um sistema (família, casal, indivíduo, por exemplo) para mudá-lo em uma dada direção, previamente definida como “mais funcional” para o sistema, o terapeuta passa a ser visto como mais um no sistema. No lugar de intervir, o terapeuta co-participa (*sic*) do sistema terapêutico, atuando para uma transformação co-evolucionária (*sic*) que conta com a surpresa e o imprevisível à medida que os sistemas produzem sua própria mudança. (GRANDESSO, 2000, p.137).

Maturana (1993) apresenta mais uma importante noção que nos inspira a refletir sobre a condição de coconstrução da relação terapeuta-cliente. Trata-se da ideia de cultura patriarcal, entendida como um contexto ordenado por autoridade e relações de subordinação que desconsideram a legitimidade de cada indivíduo. Ao apontar críticas a essa realidade, sugere pensar que os sistemas sociais e as pessoas, de maneira geral, por sua forma peculiar de operar, autorizam certas instâncias a definir o que é normalidade e anormalidade, saúde e doença, permitindo, portanto, que os comportamentos e situações em seu viver próprio sejam classificados.

Em nossa cultura ocidental atual, esse poder ou autoridade é socialmente concedido a essas pessoas sob o pressuposto de que elas dominam um conhecimento objetivo e que esse conhecimento as capacita a distinguir entre seus companheiros, seres humanos, aqueles que estariam na categoria dos psicologicamente sãos daqueles que estariam na categoria dos psicologicamente doentes. (MATURANA; MÉNDEZ; CODDOU, 1988, p.145).

Podemos observar nessa afirmação que toda situação vivenciada em um sistema humano é, constantemente, distinguida pelos indivíduos, em coexistência social, como disfunções, e podem, portanto, assumir uma configuração de rótulo, numa tentativa de satisfazer expectativas sociais. As distinções provenientes de interações interpessoais num sistema social podem levar à estabilização de um padrão de contradições emocionais por meio da exigência de comportamentos nos seres humanos, os quais, muitas vezes, pressupõem a validade de certos protótipos sem questionar, a priori, a legitimidade destas construções de realidade. Dessa forma, pensar o trabalho clínico é compreender o terapeuta como aquele que colabora com o cliente/família, no sentido de ressignificar a “disfunção” junto ao sistema com o qual trabalha.

A psicoterapia sistêmica com referência na ciência contemporânea à qual nos referimos, conforme apontado anteriormente, privilegia uma prática que inclui o observador, possibilitando um intercâmbio entre os conhecimentos singulares, tanto do terapeuta quanto dos clientes. A partir dessa consideração, pode-se pressupor que as práticas sistêmicas enfatizam o diálogo em torno da distinção do problema. Tal concepção pôde ser alcançada por meio da ideia de Maturana (2009) acerca da relevância da linguagem, como uma forma de coconstrução da realidade. Dessa forma, “[...] a linguagem é um fenômeno social no qual o fluxo de interações recorrentes entre os organismos nela envolvidos constitui o domínio de existência dos participantes enquanto o domínio de sua realização como seres vivos” (MATURANA; MÉNDEZ; CODDOU, 1988, p.157). O campo das psicoterapias, portanto, é

orientado pela maneira de operar através de conversações, no entrelaçamento das histórias de cada uma das partes que compõem o sistema terapêutico. Falamos, assim, em colaboração, ou seja, na premissa básica que permeia a prática clínica aqui elucidada.

O entrelaçamento do “linguajar” e do emocionar é o que chamamos de conversar (MATURANA, 1993). Tendo em vista que a colaboração que surge nas conversações implica uma aceitação mútua daqueles que constituem o sistema terapêutico, é inevitável falar de um fluxo emocional, já que as emoções guiam as conversações de confiança e respeito nas relações humanas. As emoções estão na base de qualquer ação humana e, portanto, também constituem a prática do terapeuta. Considerar a legitimidade do outro é possibilitar a existência de um multiverso no campo dos saberes do terapeuta e do cliente para que se alcance uma coconstrução da realidade pertinente com a singularidade do indivíduo em psicoterapia, desconsiderando as situações de contradição emocional nas quais este se encontrava, *a priori*, envolvido. Por outro lado, tendo a linguagem como decifração de signos em uma lógica de afetos, de aspectos incorpóreos que alargam e expõem a variabilidade do plano de expressão, desdobram-se novas maneiras de ser, capazes de desvincular modelos ou princípios reguladores da realidade. Deleuze e Guattari (2001) discutem o entrecruzamento desses dois polos da linguagem, analisando os modos de potência e formas de desejo que as palavras ou códigos carregam, para além do sentido representacional:

Um tipo de enunciado só pode ser avaliado em função de suas implicações pragmáticas, isto é, de sua relação com pressupostos implícitos, com atos imanentes ou transformações incorpóreas que eles exprimem, e que vão introduzir novos recortes entre os corpos. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.24).

Podemos, então, perceber as contribuições que a visão de Humberto Maturana traz para a ciência contemporânea e, conseqüentemente, para a prática psicoterapêutica pensada a partir da formação acadêmica. Com sua perspectiva, que dá lugar à participação do observador no sistema que observa, a mudança na condução do processo terapêutico torna-se indispensável. Primeiramente, o elo entre terapeuta e cliente adquire um lugar de relevância, que antes não tinha. Esse elo passa a ter um caráter positivo no trabalho do terapeuta. As ressonâncias permitem flexibilizar o campo dos possíveis e levar à mudança. O terapeuta, portanto, faz parte do sistema terapêutico e atua em colaboração com este em relação ao entendimento que se desenvolve pela conversação terapêutica, ao mesmo tempo que toma distância para refletir, fundamentado em modelos explicativos que façam sentido para ele, o que amplia o contexto de intervenção no processo psicoterápico. O sentido e a compreensão

das narrativas que perpassam o espaço terapêutico são construídos pelas pessoas na conversação, no uso da linguagem umas com as outras. O papel do terapeuta é promover um espaço conversacional livre e facilitar um processo dialógico com o cliente na coconstrução de novos sentidos, novas distinções e novas realidades.

Concluindo, a psicoterapia acontece em um movimento de interseção. A obra de Humberto Maturana nos aponta o cuidado que devemos manter quando submergimos em uma objetividade que nos conduz a pensar linearmente nas diversas situações que vivemos, incluindo o processo terapêutico. Suas ideias nos convidam a pensar o viver humano como uma forma de nos relacionarmos uns com os outros, na convivência, abrindo espaço para conversar e refletir. O contínuo fluir de transações sensoriais e experienciais que orientam nossa consciência e nossas vivências ocorre na linguagem, entendida a partir de seu duplo funcionamento. O campo das afetações, do “entre” os sujeitos que estão sempre constituindo lugares, indagações e questões, atinge também o espaço da psicoterapia, na medida em que o terapeuta, sem abdicar de sua autorreferência, permite a conversação na busca de novos significados e sentidos mais libertadores para o sistema com o qual atua.

Pensando a autopoiese para além de um conceito biológico e transpondo a barreira do interesse epistemológico pelas ideias de Maturana e a clínica, somos conduzidos a refletir a produção do conhecimento no campo da formação acadêmica em Psicologia, atualizando questões geradoras de incômodos que este contexto carrega: “quem somos nós como psicólogos?”. Que papéis assumimos no cenário de nossas práticas? Os questionamentos carregam uma via média entre o concretismo de uma realidade já pautada em respostas e soluções de problemas, do tipo “há uma fórmula para aprender a ser psicólogo” e a aposta na invenção de novas realidades, experimentadas a cada momento, no nosso viver. Mas o que, de fato, estaríamos sustentando no cotidiano da formação? Haveria a impossibilidade de operar a autopoiese? Como o processo de formação se abre para as forças e as formas de subjetivação mais permeáveis à experiência e à processualidade?

4 A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO E A PRÁTICA CLÍNICA

4.1 Os desassossegos do território em questão

O grupo de estudos “A dimensão ética em Maturana no domínio da clínica” foi pensado com o objetivo de enriquecer a investigação acerca das noções de Maturana e suas possíveis conexões com a clínica, sobretudo no que diz respeito ao campo da terapia sistêmica na referência da Ciência Contemporânea. A proposta inicial foi baseada na leitura e na compreensão de textos do autor e de estudiosos de sua teoria – artigos, capítulos de livros, dentre outras produções bibliográficas. Embora acreditemos na relevância de produções no âmbito das abordagens sistêmicas inspiradas em Maturana, tomando alguns autores como referência, não pretendemos, com esta experiência, nos ater a teorias e pressupostos sistematizados *a priori*. Lançamo-nos, assim, também na busca pela construção de novos ensaios, ou seja, de caminhos inventivos através das reflexões coletivas, gestadas nos encontros, perpassadas pela dimensão ética da obra desse autor.

Esse grupo de estudos, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC Minas com o apoio da Clínica-escola de Psicologia da mesma instituição, *campus* Coração Eucarístico, surgiu com o encontro do meu desejo, como pesquisadora e psicoterapeuta, de ampliar reflexões no campo de estudo do pensamento sistêmico novo-paradigmático e da demanda por parte dos alunos por espaços de discussões que ultrapassassem o domínio da sala de aula.

O trabalho com os alunos se deu em seis encontros, revelando, em seu curso, um importante desdobramento de questões mais amplas e complexas relativas à prática clínica atrelada à formação do aluno graduando em Psicologia. Os registros, cuidadosamente feitos por mim em um “diário de campo”, não se eximiram de necessária e inevitável impregnação por uma subjetividade diluída nos relatos dos alunos participantes, produzindo também, neste sentido, relevante ressonância com os desconfortos denunciados por eles mesmos, dos quais trataremos adiante.

Cautelosos nos passos e com evidente curiosidade no olhar, os alunos adentram a clínica de Psicologia carregando um misto de desconfiança e interesse pela proposta de estudo, inicialmente baseada em discussões acerca de uma temática por eles pouco conhecida. Por algum motivo estavam ali. Naquele instante, todavia, ainda desconhecíamos, eles e eu, os rumos que as discussões em grupo assumiriam. À medida que as pessoas se apresentavam e contextualizavam seus interesses particulares pelo trabalho em questão, um súbito desconforto

se desvelou: discursos marcados por tons angustiantes e falas comprometidas por um descompasso entre teoria e prática vivenciado no processo de uma formação acadêmica, ao mesmo tempo que careciam – imploravam – de esperança na existência de lugares mais profícuos no âmbito da universidade.

As construções que ressaltamos neste trabalho, emergentes das experimentações coletivas no espaço de nossas discussões, se deram a partir do entendimento da linguagem como forma de conhecer determinada realidade e como meio de produção de novos significados para as questões problematizadas por nós, além da aposta nos encontros como criadores de dimensões “entre” que afetam a construção de novos sentidos, na exterioridade que força a subjetividade a buscar novos mundos.

Ancorados em Grandesso (2000), compreendemos o papel fundamental da linguagem para a constituição de nossas narrativas, tendo a coconstrução de significados para as experiências no plano da clínica como chave para pensar o ensino e a prática ao buscarmos afastar a lógica propositiva e instrutiva constantemente geradora de desconfortos. Promovemos, assim, o processo de mudança de significados, associando-o à linguagem, com base nas histórias pessoais de cada participante e as relações particulares que estabelecemos com a prática: “[...] Nesse processo de construção e reconstrução do significado, encontra-se o processo dialógico no qual coevolucionam a singularidade de uma produção individual e uma dimensão social dos atos da fala” (GRANDESSO, 2000, p.201).

O processo de construção de significados se constituiu, sem dúvida, como uma importante dimensão para nós à medida que possibilitou, associado à linguagem como função representativa da palavra, a reorganização e a ordenação de novos campos e realidades próprios das histórias pessoais dos alunos e das práticas de ensino e aprendizagem que circundam o universo acadêmico. Porém, entendemos que esse aspecto não foi o plano norteador primordial do nosso trabalho, uma vez que a proposta dialógica defendida pelo construcionismo social, apesar de avançar ao traçar a dimensão do intersubjetivo e do relacional, oferece apenas uma análise parcial de nossa realidade pessoal, como atestam Domènech, Tirado, & Gómez (2001). Assumimos, assim, que o dispositivo linguagem-discurso-significado, por si só, pode se revelar uma via de acesso reducionista para pensar a subjetividade, desconsiderando o universo de fluxos, conexões e agenciamentos que se encontram no plano do não-discursivo, ou seja, agenciamentos que podem sustentar a atualização do virtual. Segundo Lévy (2011), o virtual corresponde ao que existe em potência e não em ato, a um aglomerado de forças que acompanha situações. Nesse sentido, o virtual nunca está presente, desprende-se dos acontecimentos apenas no instante em que se realiza,

em que “acontece”. Produtor de efeitos, o virtual inventa espaços e tempos. Seguindo essa linha de pensamento, Tedesco (2009) lança luz sobre o processo de construção de sentido, no qual se realiza a presença de pressupostos implícitos às palavras gerados na exterioridade do que tradicionalmente é denominado de linguagem. Para além da prática centrada no uso de representações e de expressões que constituem o campo da representatividade, há a incorporação do “entre”, das afetações e da experimentação para a constituição de lugares e indagações, fazendo emergir questões anteriormente impensadas.

A realidade divide-se em duas modalidades de produção de realidade. No primeiro, plano de dizibilidade, localizam-se as práticas centradas no uso de signos, isto é, toda e qualquer atividade envolvida com a expressão. No outro, as práticas empíricas que envolvem os corpos e coisas. É o plano das ações, das visibilidades. De outro, os atos, as realizações vinculadas às enunciações, de outro, as ações mudas. Da gênese empírica das formas de visibilidade criam-se modos de ver e fazer ver; já da produção das formas de dizibilidade, surgem maneiras específicas de falar, regimes de discursos ou de signos [...]. (TEDESCO, 2003, p.86).

Focalizamos, portanto, as ressonâncias entre o caráter representativo da palavra, isto é, o universo dos códigos e da organização da realidade através das narrativas geradoras de novos significados, e o aspecto performático dos signos como desestabilização, afetação, mapa de sensações que possibilita a abertura para o campo de criação e invenção da realidade a partir da afirmação do inesperado. Nesse sentido, a abertura para novas expressões e novos territórios existenciais também se deu com a circulação dos afetos entre nós, para além das análises sistemáticas e dos modelos teóricos que estabelecem as significações. Com isso, captamos trajetórias singulares, fluxos invisíveis e de efeitos variados que teceram a trama dos nossos encontros, ideias, impressões, sensações que compuseram o campo de afetamentos construídos no “entre” a minha formação acadêmica e a minha condição de pesquisadora e a realidade dos alunos. Essas relações desvendam algo que escapa, mas que é intenso, que não tem forma, mas é detentor de uma potência que subsiste na conexão com esses estudantes.

“O que traz vocês aqui?”: a pergunta dirigida aos participantes guardava o sabor de minha própria curiosidade. O que faria aqueles estudantes abrirem mão de seus compromissos, sobretudo numa sexta-feira à tarde, quando muitos já poderiam estar desfrutando um merecido descanso após uma semana de intensas atividades acadêmicas? O que os movia à clínica-escola, estrutura física e cenário atualizador da dimensão da prática na formação? Perguntava, ao mesmo tempo, a mim mesma: “o que me traz aqui?”. Parecia que algo para além da busca por ampliação do conhecimento teórico existia em nossos campos de interesse. No início, o silêncio. Ninguém se arriscava a revelar o sentido de sua presença ali.

Será que sabíamos, ao certo, que sentido havia nisso? Quanto a mim, preocupava-me em justificar a formação do grupo, ou seja, a necessidade do estudo para a elaboração da minha pesquisa de mestrado, e, de antemão, expressava meu agradecimento a cada um deles pela participação. Foi quando um dos alunos se manifestou, intensificando o clima de tensão já propiciado pela pergunta inicial. Pronto. O instante seguinte já era tomado pela enxurrada de vozes trêmulas, queixas, desabafos. Meu sorriso desconcertante denunciava a densidade do encontro, que imediatamente, traçou uma via de afetamentos entre nós. Inundados por falas reveladoras do descontentamento, nossos corpos sentiam o estranho tremor ocasional que o estar na universidade instaura quando nos vemos destituídos de nossa potência. Relações povoadas por sentimentos de desânimo e desamparo diluíam o contorno de nossas subjetividades, de maneira que, em poucos minutos, o que tínhamos era um estado de completa justaposição de experiências e, principalmente, de sensações. Fendas por onde a alteridade nos atinge se abriram, num movimento de desprendimento das formas e das ações que não podiam mais ser contidas pelo rigor da direção de uma cena com base em um roteiro preestabelecido. Minha condição de pesquisadora não abarcava, definitivamente, a dimensão da superioridade em relação ao grupo, e isto ficou claro para todos nós, pois me sentia completamente envolvida a ponto de entender que relutar contra essas desestabilizações não era uma possibilidade. Acabara de ser incluída e, convocada a participar, vi as metas traçadas para o grupo serem, pouco a pouco, desmontadas.

Minhas idealizações quanto à concretização desse projeto de estudos sofreram intensos abalos e transformações em cada reunião do grupo. Tomada pela expectativa do primeiro encontro, jamais imaginaria que a pauta de nossas conversações poderia, em algum momento, convergir para discussões acerca da formação acadêmica. O desenrolar das falas e sensações tomadas por tantas problematizações fez seus efeitos sobre meu corpo, bem como sobre o corpo e sobre a subjetividade daqueles estudantes. De início, era o medo. Recusava as queixas sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos no percurso da graduação, temendo o emergir de minhas memórias também marcadas por passagens incômodas no contexto universitário. Contudo, senti-me inevitavelmente disponível, convencida de que só podemos existir, de fato, nas relações, nos acoplamentos que dão consistência aos fluxos da vida e se abrem às multiplicidades.

Detendo-nos aos incômodos revelados no primeiro encontro, a pergunta “quem sou eu como psicólogo?”, contaminada por uma lógica da ciência tradicional, se fez um refrão constante e apropriado para a busca de sentidos para a formação que os alunos Tateavam, e que, inevitavelmente, atravessa as conversações em torno do tema da clínica. Assim, a

tentativa de responder às várias indagações propiciadas pelas ideias de Maturana naquela ocasião reacendeu a chama do desconforto quanto à formação do terapeuta. Foi a partir daí que pude me apropriar de uma procura de significados mais extensa, haja vista a necessidade de me reconhecer no exercício da densidade de nossa profissão, admitindo, no contexto do grupo de estudos como sistema em jogo, aquilo que Elkaïm (1996) denomina como ressonância. O que o referido autor preconiza é a noção de que, quando inseridos em determinado sistema, o que sentimos não diz respeito somente a nós e à nossa história pessoal, mas também se encontra vinculado a todo o sistema, e esclarece: “[...] diferentes sistemas humanos parecem entrar em ressonância sob o efeito de um elemento comum, assim como corpos podem colocar-se a vibrar sob o efeito de uma frequência determinada” (ELKAÏM, 1990, p.171). As ressonâncias, portanto, se deram com o pareamento das intersecções de distintas realidades e múltiplas experiências subjetivas: as minhas e as dos graduandos.

Mas, afinal, em que consistiam as queixas do grupo? No caso, os alunos faziam alusão à tendência que as experiências clínicas, em muitos momentos endossadas pelos professores e supervisores do curso, possuem de fomentar intervenções engessadas na teoria. Tal queixa diz da necessidade arbitrária de fazer encaixar no campo de trabalho conceitos e definições previamente apreendidos sem um questionamento inicial que possa verificar sua validade, pensando nas singularidades que emergem em cada caso. Segundo relatos dos participantes, a busca indiscriminada pela adequação e pela afirmação da existência de um problema, por exemplo, quando nega a condição particular de cada situação e de cada encontro com os quais lidamos na prática, obscurece também a potência do psicólogo.

Não foi difícil perceber que as queixas revelavam, em sentido primordial, uma formação acadêmica impregnada pela ciência clássica. Tomando como ponto de partida indagações dos alunos que colocam em pauta a tentativa de compreensão do “papel” que estes poderiam, ou não, desempenhar no contexto de suas práticas profissionais, sejam elas clínicas e/ou outras, traçamos um mapa de impressões que diz respeito ao que eles esperam que seja a formação, como se houvesse respostas prontas e soluções finais que garantissem a eficácia de nossas atuações como psicólogos, ou uma identidade profissional fixa, assegurada a partir de perguntas direcionadas ao “mestre”, instauradoras, portanto, de uma hierarquia, ela mesma rejeitada nos discursos comumente produzidos no campo de nossos desassossegos.

Com apego à noção de representação, as expectativas dos alunos giravam em torno da conservação da estabilização, sempre temporária, como se fosse possível uma conduta ou solução cognitiva pragmática e, de preferência, guiada por regras (KASTRUP, 2007). Como

vimos, a perspectiva da cultura contemporânea, por sua vez, sustenta a dissolução dos discursos homogeneizantes e totalizantes, entendendo que há sempre histórias no plural, compositoras de um mundo complexo onde as respostas não são diretas e estáveis: “[...] não existe narração ou gênero do discurso capaz de dar traçado único, um horizonte de sentido unitário da experiência da vida, da cultura, da ciência ou da subjetividade” (SCHNITMAN, 1996, p.17).

No território da formação acadêmica, a ideia de modelos de conduta parece imperar, dificultando o próprio processo de aprendizagem em razão da compreensão equivocada de sua natureza. O que pretendemos focar aqui é justamente uma noção de aprendizagem distinta daquela à qual nos mantemos vinculados, resquícios de uma ciência clássica objetivista no domínio da cognição. A superação do pensamento tradicional recusa a noção de que conhecer não é senão representar e propõe o alargamento do conceito de cognição. Para Kastrup (2001), “[...] a aprendizagem é, sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização. A experiência de problematização distingue-se da experiência de reconhecimento” (KASTRUP, 2001, p.17). O conceito de perturbação, cunhado por Maturana e Varela (2001), nos ajuda a entender a experiência de problematização ao passo que se constitui como uma alternativa ao conceito de informação. De acordo com os referidos autores, o meio perturba, mas não informa, o que significa que o sistema, ao se conectar com os ruídos externos, lança mão de novos arranjos para o seu funcionamento, e isto corresponde à criação e à invenção de novos modos de ser cunhados a partir de seu caráter de autoprodução. Assim, com a chegada de novas perturbações, o organismo ou sistema não se limita à busca de soluções em um mundo preexistente. Ao contrário, o sistema se lança ao ‘desmanchamento’ das formas, procurando se engendrar com um universo fluido de sentidos e portador da diferença.

A fim de escapar da lógica dos lugares hierarquizados, do universo das formas preexistentes e do estado de sujeitos obedientes que entoam o coro da representação na convivência acadêmica, recorreremos à análise de Deleuze e Guattari (2002) acerca do conceito de devir. Se estamos considerando a produção da diferença como um elemento profícuo para sustentar a dimensão inventiva da aprendizagem, é coerente pensar em algo que subjaz às formas, que abarca a multiplicidade, aquilo que não pode ser previamente detectável somente através da experiência. Os autores expõem o seguinte raciocínio sobre o devir:

[...] todos os devires já são moleculares. É que devir não é imitar algo ou alguém, identificar-se com ele. Tampouco é proporcionar relações formais. Nenhuma dessas duas figuras de analogia convém ao devir, nem a imitação de um sujeito, nem a

proporcionalidade de uma forma. Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais *próximas* daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo. (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p.67).

Quando os alunos perguntam “qual é o nosso papel?”, num primeiro momento, buscam marcas de pertencimento a uma categoria que lhes permita realizar, com segurança e certezas, o exercício de sua profissão. A pergunta é, nesse instante, a delimitação de um território e a entrega, muitas vezes esvaziada de autonomia, à determinação do professor, da teoria ou mesmo das demandas institucionais. Fiel à ordem e à fixação em modelos de conduta, a realidade dos estudantes se traduz na lógica da raiz central, ou da segmentaridade, que é, segundo Deleuze e Guattari (2011), a perspectiva de um tronco centralizador (modelo-árvore) que procede por dicotomia, na primazia dos pontos de estratificação e rigidez. É o plano da repetição, o plano de organização.

Em outros momentos, as mesmas indagações que transmitem a busca pela segurança em que a formação estaria ancorada revelam o distanciamento em relação à dependência do direcionamento do outro, avançando ao campo da heterogeneidade que escapa à centralização em torno de qualquer eixo dominante. Um dos participantes confirma esse raciocínio: “Ficamos, muitas vezes, enrolados em rótulos que dizem respeito a conceitos. Acabamos nos vendo engessados em nossa prática, segundo aquele que detém o poder, ou seja, o professor, o livro, a teoria [...]. Devemos ir além disso” (P1)⁴.

As inquietações também guardam um sentido de escape ao caos experimentado diante do vazio com o qual se deparam e que precede à própria necessidade de singularização no campo da produção de nossas subjetividades, bem como da precipitação de contornos inéditos à prática da psicologia. Rolnik (1999), no texto *Novas figuras do caos: mutações da subjetividade contemporânea*, esclarece que os desassossegos que desfazem a ordem e mobilizam o caos não devem ser tomados como elementos de uma experiência paralisante conservadora da resistência às mudanças e à construção de novos mundos. Num sentido contrário, propõe a dissolução da polaridade ordem/desordem como combate ao regime identitário que desconsidera o caráter complexo e heterogenético da subjetividade, em defesa de “[...] uma estabilidade que se faz e refaz a partir das rupturas de sentido, incorporando as

⁴ Os participantes do grupo de estudos “A dimensão ética em Maturana no domínio da clínica”, realizado no período de março a maio de 2015, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), em Belo Horizonte (MG), serão identificados, ao longo dessa dissertação, com a abreviatura P. O recurso do número seguinte à letra identificará as falas dos diferentes componentes do grupo.

composições de forças responsáveis por cada uma dessas rupturas” (ROLNIK, 1999, p.4).

A repetição e a diferença colocam-se, assim, num plano de coexistência, de imanência. Tomando como exemplo a Psicanálise, Deleuze e Guattari (2011) apontam o risco de analisar determinada situação de maneira territorializada, o que pode apontar para uma desatenção em relação às linhas de fuga certamente presentes: pulsões e objetos como estágios sobre o eixo genético, formações edipianas, territorialidades endurecidas. Apoiando-nos, num outro sentido, sobre uma linha de fuga, veremos emergir dimensões que compreendem a multiplicidade mais do que o conseguido pela raiz dicotômica. A lógica binária, ainda dominante em muitos campos, deve ser, portanto, revertida e os eixos constituintes de sua estrutura, vistos como opções políticas para problemas, como entradas e saídas, como novas conexões.

Conforme já dito, da minha parte, parecia haver um enorme receio de fazer ecoar falas tão enodadas de um mal-estar que, em algum nível, condena as relações dos graduandos com a transmissão no meio acadêmico. A desestabilização encontrava-se intensificada de tal maneira que imobilizava meu corpo perante a impossibilidade de configurar os acontecimentos do grupo em um único mapa. Escapar ao planejamento inicial de estudo sistemático acerca das ideias de Maturana, dimensão do estratificado, para incluir a abertura às questões vividas como perturbadoras no cenário da formação apontava, no “entre” das pulsações de nossos primeiros encontros, o medo da fragilidade e da chance de fracassar em nossos propósitos. Sem pretender negar a relevância de discussões em torno da formação do aluno na universidade, me rondava, até aquele momento, uma sensação de inquietude, como se o que estivéssemos promovendo ali fosse assumido como uma postura meramente contestadora e de rebeldia em relação aos modelos de ensino e de difusão do saber que não nos levaria a lugar algum, e que não caberiam na proposta oferecida para aquele campo de discussão. Endossar o coro de reclamações e insatisfações frequentes no cotidiano dos graduandos estava fora de cogitação. Contudo, buscamos um caminho de reinvenção, acreditando em representações de vias de acesso possíveis à renovação e em uma ruptura que privilegie o compromisso com a formação e, em sentido mais amplo, com a clínica, para além daquilo que a mantém institucionalmente. Fazer esse movimento é legitimar a dimensão da invenção e da restauração dos elementos singulares coerentes com a lógica da ciência contemporânea, privilegiando uma aprendizagem potente e inventiva.

Segundo o grupo, há uma escassez de possibilidades oferecidas no curso que visam à articulação da teoria com a prática, no que se refere a abordagens teóricas distintas daquelas ditas por eles “hegemonizadas”. Uma insatisfação em relação à grade curricular (modelo

estratificado e rígido) também se faz presente, ora entendida como uma acomodação por parte dos próprios alunos que não lutam por mudanças que poderiam ser alcançadas por meio da apropriação de espaços e projetos que a universidade teria condições de oferecer para a criação de novas e diferentes propostas, como esta que eles haviam acabado de acolher ao se apresentarem como participantes nas discussões: “[...] Há no currículo algumas disciplinas e elas te limitam, engessam” (P2).

Regidos pela lógica do respeito à formação e sem qualquer intenção de cair na velha ladainha da culpabilização, acolhemos a riqueza dos depoimentos, a partir do movimento de dar voz às questões que nos envolvem na cena acadêmica, sustentando um interesse comum – nosso, dos alunos, dos professores, da instituição: uma universidade que promova a aprendizagem produtiva, ou seja, contemporânea. Sendo assim, o que poderia conferir sentido a falas, ora reativas ora angustiadas, em torno das (im)possibilidades experimentadas na relação dos alunos com a prática clínica se revelou, nesse primeiro instante, como a aceitação pelos graduandos da responsabilidade sobre a própria formação, sem que houvesse sua delegação ao outro. Derrida (1999) concede especial atenção à responsabilidade em sua análise empregada ao contexto universitário, instigado, a princípio, pela origem e pelas formas com que esta se faz presente e nossa representatividade no meio acadêmico. Para o autor, todo questionamento em direção à nossa responsabilidade na situação acadêmica já é, por si só, uma implicação responsável:

Pode-se sempre deixar de responder e recusar a interpelação, o apelo feito à responsabilidade. Pode-se até mesmo fazê-lo sem forçosamente calar. Mas a estrutura desse apelo à responsabilidade é tal, tão anterior a qualquer resposta possível, tão independente, tão dissimétrica por vir do outro em nós, que a própria não-resposta se encarrega *a priori* de responsabilidade. (DERRIDA, 1999, p.83).

Nossa proposta, muito mais do que oferecer respostas pontuais às diversas problemáticas que atravessam o cotidiano dos cursos de graduação e da prática do psicólogo clínico, caminha em direção a uma problematização a partir da emersão de realidades que convocam a articulação de duas dimensões específicas: a formação do psicólogo e a ética. Problematizar, aqui, salvaguarda o sentido de lançar luz sobre dúvidas, incômodos, desconfortos, encontros e desencontros vivenciados no exercício do trabalho do psicólogo em formação sem, no entanto, reduzir a existência destes à necessidade desenfreada de uma solução de pronto. Sendo assim, o que buscamos é o direcionamento do olhar em torno daquilo que nos instiga e nos inquieta, apostando, a partir das próprias questões postas como impasses, na invenção de novos cenários nos quais possamos nós, psicólogos, encarnar

possibilidades mais libertadoras no campo de nossas atuações.

Kastrup (2007), ao se debruçar sobre a investigação em torno da invenção, recorre aos trabalhos de Humberto Maturana e Francisco Varela para tratar do estudo da cognição na atualidade. Conforme aparece em sua obra, ressalta o conceito de autopoiese dos referidos autores esclarecendo que um sistema vivo não se distingue por uma tendência ao equilíbrio, mas como sistema autopoietico: “[...] o que significa defini-lo como um sistema que tem como atributo essencial produzir a si mesmo” (KASTRUP, 2007, p.130).

Com base nessa ótica e levando em conta o constante movimento de engendramento de nossa estrutura, pensar-nos, seres vivos, como organismos no meio no qual nos encontramos inseridos, é considerar o aspecto autocriador que apresentamos. É nesse plano que situamos nossa capacidade inventiva diante das perturbações que se apresentam a nós ao problematizarmos o exercício de nossa profissão, ou seja, assumimos que resistir à crença de que o saber e a realidade são instâncias prontas e encerradas é compreender que todo e qualquer saber está sempre em vias de se construir. É o que Kastrup (2007) adverte ao reconhecer a Psicologia e a aprendizagem como potências que se reinventam o tempo inteiro:

Não podemos esperar que grandes rupturas nos cheguem prontas. Precisamos, cada um de nós, operar pequenas mudanças, nos limites de nossa prática. Cada um deve fazer a sua parte, agir localmente, até que rupturas maiores advenham dos agenciamentos entre essas pequenas mudanças. (KASTRUP, 2007, p.239).

As reflexões frutificadas nos primeiros encontros, as quais giraram em torno das inquietações referentes à formação e a seus múltiplos atravessamentos no contexto de aprendizagem do trabalho clínico, inspiraram um novo olhar sobre a pesquisa à qual nos propomos. Acolher as falas dos alunos que emergem de um cenário marcado pelo mal-estar na universidade nos coloca necessariamente implicados com a potência destes discursos de acionarem formas de conexão com as contribuições de Humberto Maturana para a psicologia clínica. Isso vai ao encontro de uma significativa dimensão problematizadora que nossa prática requer, conforme Maturana, Méndez e Coddou (1988), no texto *O emergir da patologia*, apontam:

Uma das peculiaridades de nosso trabalho em psicologia clínica é que a maior parte do tempo estamos sobre a premência de ter que decidir, ou ajudar a decidir sobre questões de saúde mental. Em decorrência disto, raramente paramos para refletir sobre as noções cognitivas e sociais que fundamentam e conferem validade ao que fazemos ao participar de tais decisões. (MATURANA; MÉNDEZ; CODDOU, 1988, p.144).

Enxergando, assim, o desconforto como uma força que nos incita a criar disposição para fazer existir uma diferença e propiciar incessantes conexões com territórios ainda em descoberta, o grupo de estudos passou a promover a destituição da lógica da objetividade, a fim de sustentar a ideia da postura do psicólogo clínico mais condizente com as noções novo-paradigmáticas de Maturana (2009). O que se propõe, então, é pensar que a nossa condição de psicólogos não está definida pela posição destacada de quem tem acesso privilegiado a uma realidade independente. Com base nessa análise, contrapomos a lógica da “objetividade-sem-parênteses”, conforme Maturana (2009): “[...] no caminho explicativo da *objetividade-sem-parênteses* agimos como se o que dizemos fosse válido em função de sua referência a algo que é independente de nós” (MATURANA, 2009, p.46).

Os desafios da clínica na contemporaneidade começam pela resistência à lógica generalista, o que significa, em última instância, a destituição do saber hegemônico preconizado pela prática que envolve a classificação do sujeito. Para que possamos entender essa afirmação, analisamos, a partir das ressonâncias que se deram no grupo de estudos, a tarefa que nós, psicólogos e profissionais de saúde, devemos assumir: fazer da clínica um ato inclassificável. Assumir essa responsabilidade é a valorização constante de uma indagação a nós mesmos: “onde está a invenção da subjetividade?”. Especificidades e histórias de vida outrora apagadas ganham atenção e restituímos a singularidade de cada cliente.

Surge como aspecto de nossas conversações em torno da clínica a problematização da patologização de características frequentemente atribuídas aos indivíduos, nossos clientes, fundamentada na visão da ciência médica que produz soluções imediatas através da indicação medicamentosa com a distribuição de sintomas em quadros de transtornos associada à prescrição de procedimentos diagnósticos descritivos. Essa maneira de tratar o indivíduo vai, então, ao encontro das demandas da sociedade contemporânea, na qual se faz presente a busca por métodos rápidos e eficazes para os mais diversos problemas. Fiore (2005, p.369) argumenta nessa direção ao advertir que “[...] o discurso médico, de orientação fisicalista, produz ressonância no senso comum porque nele predomina a solução imediata através de mecanismos simples e concretos, sendo assim mais acessível e de mais fácil absorção”.

Em conformidade com tudo isso, Maturana, Méndez e Coddou (1988), alertam sobre o risco de pensar que a pretensão de um conhecimento objetivo nos dá autoridade e poder para agir em defesa daqueles que procuram nossa ajuda:

Alegamos que as afirmações sobre saúde a questão da saúde e da doença são rótulos sociais que são atribuídos mediante a pressuposição de que revelam uma realidade objetiva apontando propriedades e qualidades objetivas daqueles que examinamos.

Além disso, afirmamos que, nesse sentido, tais rótulos são errôneos e socialmente perigosos. Afirmamos que são equivocados porque toda realidade é consensual, é um fenômeno social, e, portanto, a noção de doença como uma característica objetiva de um indivíduo é um disparate. (MATURANA; MÉNDEZ; CODDOU 1988, p.154).

Contrariamente a essa perspectiva, o psicólogo observa, experimenta e descobre como os seres humanos realmente são, tendo, para tal, a consciência da impossibilidade de ocupar um lugar privilegiado de uma realidade objetiva. Portanto, possibilitará o emergir de uma nova crença na realidade, construída a partir do ato de observação, num “linguajar” com o cliente, mas, sobretudo, nas forças e intensidades que circulam entre os corpos, tanto do terapeuta quanto do cliente. De acordo com essa tendência, Romagnoli (2007) esclarece que a clínica se efetua no plano intensivo da transversalidade, do circuito de agenciamentos e acontecimentos que nos libertam dos lugares fixos de terapeuta e cliente e promovem a convergência da heterogeneidade, da diferença. A clínica, assim, é entendida como um modo de expressão coletiva, conectiva, no qual a circulação do desejo está sempre associada à dimensão imprevisível e inventiva que se abstém de uma obediência ao dominante (terapeuta ou teoria) e avança, através da intercessão terapeuta-cliente, ao rearranjo de forças para a criação de novos sentidos. Assim, tem-se em vista não a intervenção propriamente dita ou meramente a mudança de perspectiva frente ao problema determinado, decorrente da própria conversação, mas a desterritorialização dos lugares de apego ao sintoma, enrijecidos até então nas queixas e dificuldades reveladas no espaço terapêutico. Realizando uma reflexão acerca do coletivo, Passos & Barros (2009) insistem na transversalidade como alternativa às formas definitivas e objetivistas das intervenções clínicas. O que interessa é o que se passa no encontro e para além das formas instituídas da clínica.

No território clínico, cada encontro é único. Muitas vezes, somos capturados pela teoria de tal maneira que acabamos cegos diante da tentativa de apreender a realidade exclusivamente pelas análises sistemáticas, estabelecendo campos de significações endurecidos sem levarmos em conta a força de engendramento de nossos corpos, ou seja, outros planos que compõem a trama terapêutica. A formação teórica é, sem dúvida, um ingrediente necessário para que o terapeuta não se perca em suas intervenções, mas se alia a outros planos que nos colocam, de maneira mais direta, entregues aos encontros.

4.2 Singularidades, ressonâncias e novos universos de referência

Mony Elkaïm constrói sua teoria, no campo da terapia familiar, bastante atento aos diversos aspectos que atravessam a formação do terapeuta. A perspectiva desse autor, fruto de respostas e ampliações significativas acerca do trabalho clínico, fornece para nós subsídios para reflexões a respeito da aprendizagem ao ser capaz de conectar elementos que compõem a prática, entendendo-os como componentes que se entrecruzam continuamente. Elkaïm (1990), assim, nos ajuda a pensar os múltiplos cruzamentos entre aluno, professor, teoria, clientes e instituição.

Em seus primeiros trabalhos com implicações psicoterapêuticas e na formação de terapeutas, Elkaïm (1998) se volta para a análise do que denominou “singularidades”, ou seja, os elementos particulares, heterogêneos, aqueles que não se encaixam no quadro de possibilidades explicativas do campo. A preocupação com a não redução das distintas situações observadas na prática às mesmas leis e a constatação do perigo da aplicação de estruturas comuns a toda e qualquer realidade encontraram respaldo no contato do referido autor com as formulações de Félix Guattari. A ideia de intervenções que visam a ampliar a singularidade tanto do terapeuta quanto do cliente se aproxima da noção de “nível semiótico”, proposta por Guattari, em oposição a de “regras intrínsecas” (ELKAÏM, 1990). Assim, a intercessão das singularidades dos membros do sistema terapêutico, ou a reunião dos elementos heterogêneos, produzem um novo movimento que conduz à abertura de novos horizontes, novas construções, novos mundos.

No processo terapêutico, sem dúvida, considerar os elementos heterogêneos expande o contexto de intervenção, uma vez que o terapeuta não intervém apenas com base em uma grade explicativa previamente escolhida por ele, mas também acolhe o potencial transformador dos elementos que surpreendem. Para além dos modelos teóricos e dos códigos dominantes que marcam indivíduos e lugares, determinando, muitas vezes, condutas segundo “aquele que sabe” (o professor) ou “segundo aquilo que os livros contam” (teoria), há, na prática terapêutica, uma dimensão a ser considerada que diz respeito às flutuações existentes nos encontros.

Muitas vezes, essas flutuações se dão tendo como sustentação a ressonância, entendida como “[...] um caso particular de reunião constituída pela intersecção de diferentes sistemas em torno de um mesmo elemento. As ressonâncias são elementos redundantes que ligam os universos mais divergentes [...]” (ELKAIM, 1990, p.175). Não é um dado objetivo, mas nasce entre as situações e as subjetividades. Geralmente a ressonância manifesta-se em uma situação

em que a mesma regra aplica-se à família de origem do terapeuta, à família que está sendo atendida, à instituição em que se dá este atendimento, ao grupo de supervisão, dentre outros. Logo, se constitui por elementos semelhantes, comuns a diferentes sistemas de interseção.

Esse conjunto, criado por diferentes elementos em inter-relação, podendo ser de ordem genética, biológica, ligados a regras familiares ou a aspectos sociais e culturais, promove a abertura às singularidades e à construção do real de pessoas e de grupos pertencentes a diferentes sistemas. É importante pontuar que a ampliação ou não das reuniões criadas pelos elementos heterogêneos envolvidos no sistema em questão é o que conduz, ou não, este sistema a uma mudança. No caso do grupo de estudos retratado aqui, percebemos claramente a ressonância no “entre” dos encontros, atuando como um catalisador para o destino do nosso trabalho. O apego dos alunos à ideia de um conhecimento palpável e à aliança com os modelos teóricos como garantia na prática clínica constituiu-se entre nós como uma regra implícita, uma vez que eu, como pesquisadora, também me conduzia, a princípio, na busca por um fazer determinado por um único direcionamento como caminho possível para a realização do conhecimento: o grupo não poderia se desviar da proposta de estudos elaborada previamente. A instituição universitária, por sua vez, opera na lógica tradicionalista das formas, de determinações e regras, implícitas ou não, que podem mutilar a potência criativa da aprendizagem. Se, por um lado, uma série de singularidades autorreferenciais são colocadas em ação – as expectativas do aluno, a vivência da pesquisadora, a realidade da instituição – por outro, elas mesmas dizem respeito a todos os protagonistas do sistema que compomos.

Considerar tais elementos ampliou o contexto de construção no processo da pesquisa, expandindo seus limites. Os estudantes, ao falarem dos incômodos vivenciados na universidade, revelando a busca por lugares de estabilidade que, conforme acreditavam, poderiam ser garantidos pela afirmação de uma identidade de psicólogo, diziam do contato particular que têm com a prática clínica. No grupo, trabalhamos a partir desses relatos, ou seja, com aquilo que, na relação deles com a formação acadêmica, avaliaram como relevante para ser expresso em nossos encontros. Tais recortes feitos pelos alunos trouxeram os sentimentos e as construções deles em relação ao processo de aprendizagem experienciado até então. Prisioneira de uma ordem preestabelecida, duvidei, nos primeiros encontros, da possibilidade de produzirmos algo escapando da lógica de funcionamento proposta inicialmente. O que observamos aqui é que a construção do real dos estudantes compôs, juntamente com a minha, a ressonância: “preciso me conter nas bordas da previsibilidade”.

Passamos, então, a enxergar essas construções como valiosas informações para entrarmos em contato com nossos estados subjetivos, utilizando-as como instrumento para o avançar de nosso trabalho. O tema comum, ligado tanto aos alunos, quanto a mim e à instituição, carregava, de início, muito mais o risco de bloquear do que de flexibilizar o processo do grupo de estudos. Foi necessário admitirmos o lugar de “risco” que a ressonância instaura: as próprias desestabilizações que, quando bem exploradas, criam uma diversidade de passagens possíveis. Senso assim, partimos dos incômodos que nos rondavam promovendo um agrupamento legítimo e transversal, que não se reduziu à soma das suas partes componentes, mas se deu na interligação de elementos de universos distintos e mobilizou as mais variadas sensações.

Com relação ao processo terapêutico, o conceito de ressonância se complexifica e avança a todos os sistemas em jogo em uma mesma situação, como uma espécie de linha transversal que ultrapassa perceptivelmente os sentimentos vividos que dizem respeito não somente ao terapeuta ou ao cliente. Inclui-se, assim, “[...] desde as regras importantes para a história dos diferentes protagonistas até as regras de caráter institucional, social ou de outra natureza” (ELKAÏM, 1998, p.321).

Não sabemos se os modelos explicativos podem ressoar com os endurecimentos e com as repetições e provocar algo nos alunos. Em um primeiro olhar, deparamo-nos com o apego dos estudantes ao plano teórico, muitas vezes, por insegurança e por acreditarem que têm o poder de explicar qualquer situação na clínica. O uso da teoria e de técnicas como receitas a serem repetidas e aplicadas denuncia ora o receio diante da imprevisibilidade dos atendimentos ora o contágio pelas demandas institucionais estabelecidas pelas relações pedagógicas que fazem com que o aluno prefira seguir disciplinado por aquilo que imagina que o professor/supervisor queira que ele realize no campo da prática. Contudo, é importante frisar que não se trata de desqualificar as teorias, mas sim de problematizar o seu uso, os efeitos que essas promovem nos encontros tanto com os autores e suas obras, quanto com os clientes.

Os enquadres explicativos representados pelas teorias são entendidos como estratos, “[...] fenômenos de espessamento no Corpo da terra, ao mesmo tempo moleculares e molares: acumulações, coagulações, sedimentações, dobramentos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.230). Os estratos, portanto, pressupõem meios codificados e substâncias formadas. Apresentam, todavia, uma grande mobilidade, já que carregam consigo a potencialidade da renovação quando atravessados pelo plano molecular. Assim, podem ser usados de forma segura e inquestionável, mantendo a subjetividade mais cristalizada, ou podem ser usados

como uma superfície aberta a agenciamentos. Essas duas dimensões são necessárias, mas, por um raciocínio de imanência, nenhuma delas é suficiente. A vida seria um sistema de estratificação complexo e, ao mesmo tempo, um conjunto de consistência, coexistências que perturba a ordem e as formas. Recorrendo, mais uma vez, à obra de Félix Guattari, desta vez em sua parceria com Gilles Deleuze, Elkaïm (1998) analisa o campo das teorias e das técnicas como estratos no contexto da formação do psicólogo clínico:

Tomo de empréstimo desses autores o termo “estratificado” para designar os códigos dominantes, o quadro de possibilidades explicativas que nos permite dar um sentido ao que observamos. Para o terapeuta, todos esses eixos de significação podem constituir “caminhos reais”, siga ele uma orientação psicodinâmica, estrutural, sistêmica, estratégica ou qualquer outra. (ELKAÏM, 1998, p.325).

O conceito de estratos torna-se indissociável de algo que, embora distinto dos estratos, se faz nele: agenciamentos. A noção de agenciamento se diferencia do pensamento dualista, das oposições binárias, trazendo a ideia de um contato mais imediato entre os elementos de um dado campo: “[...] fazem-se nos estratos, mas operam em zonas de decodificação dos meios: primeiro, extraem dos meios um *território*. Todo agenciamento é, em primeiro lugar, territorial” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.232). Embora nasçam no território, os agenciamentos não se reduzem a ele. Ao contrário, se lançam para conectar, para se associar às diferenças e heterogeneidades que permitem que outra coisa se construa, se produza na realização de sua autopoiese.

Na relação do homem com os instrumentos da sua prática, por exemplo, não existe distância observada por uma concepção binária (sujeito e objeto); essas categorias são deslegitimadas pela ideia de que a prática humana se faz sempre em contatos diretos, em agenciamentos. Sendo assim, pensar a dimensão da clínica é também desterritorializar lugares que coordenam nossas vidas como hábitos e ritos rigidamente demarcados que teimam em escapar da indagação. Tanto o terapeuta quanto o cliente se desprendem de significações presentes até então e se reinventam a partir de conexões inéditas que estabelecem na relação terapêutica.

Uma das frequentes queixas presentes na fala dos alunos ecoa em direção às questões burocráticas do curso. Alunos e professores se veem, semestre após semestre, capturados pelo nível dos estratos, o que denota uma realidade esterilizante se não houver uma abertura ao entendimento dos elementos singulares que se estabelecem como diferença. Uma das alunas relata que vinha atendendo a um caso na clínica-escola sob supervisão de um determinado professor e, no semestre seguinte, ao refazer a matrícula, foi “lançada pelo sistema” a outra

turma de supervisão, completamente distinta da anterior, principalmente no que dizia respeito à abordagem teórica adotada como referencial para a prática. Essa nova configuração implica, para ela, a ressignificação da construção do caso clínico, o que, num primeiro momento, se traduz como um entrave ao processo terapêutico, o qual vinha caminhando em direção a intervenções que não são mais compatíveis com a proposta do professor supervisor que assume o caso posteriormente. Essa situação, comumente retratada também em conversas informais com os graduandos, desvela a ambiguidade vivida por eles frente às medidas administrativas da universidade: “[...] querem que tenhamos habilidade para conduzir os casos, mas não conseguimos avançar no processo com o cliente porque a instituição determina o que devemos fazer” (P6).

Como proceder diante da hegemonia da burocracia? Os atravessamentos que a prática clínica comporta nesse cenário são vários e sempre existirão. Se a prática não deve ser automática e robotizada como a instituição parece insistir em nos convencer, caberia ao estudante, e só a ele como alguém que se apropria do próprio fazer, resistir às tentativas reducionistas que despotencializam as forças de criação e invenção. Por mais impetuosos que sejam os mecanismos burocráticos da instituição, sempre haverá arranjos internos a serem feitos, bifurcações, linhas de fuga. Assim, também, entendemos que a construção de uma clínica, de um fazer clínico, está para além dos limites e possibilidades das distintas abordagens.

Entendemos que a aprendizagem não corresponde a uma reprodução mecânica dos conteúdos explicativos, mas é, antes de tudo, uma atividade criadora, sempre em devir. Não se trata de desprestigiar a teoria, nem de querer ignorar ou mesmo exterminar as relações burocráticas que conduzem o funcionamento da instituição, mas de relançar a importância dos estratos para a possibilidade de conexões que estes podem fazer com o próprio aprendiz e do poder de convocação da inventividade que o produto desse agenciamento aluno-teoria evidencia. A relevância, portanto, não está nas extremidades. A teoria por si só não garante destreza no domínio do conhecimento a respeito da realidade, seja ela qual for, que atravessa o cotidiano da prática. O aprendiz, por sua vez, não poderia reger a própria prática desprovido de referenciais instrumentais. Para Kastrup (2007), aprender algo é eliminar distâncias. A aprendizagem de um instrumento musical, por exemplo, só acontece de fato quando ultrapassa a necessidade de adequação ao instrumento para criar com o instrumento. “[...] Aprende verdadeiramente aquele que cria permanentemente na relação com o instrumento, reinventando-se também como músico de maneira incessante” (KASTRUP, 2007, p.173).

Vemos nas noções Maturana (2000), num sentido semelhante, uma possibilidade

importante de intercâmbio acerca da ideia de emersão do observador e a formação acadêmica contemporânea. A formulação da noção de autopoiese como busca de recolocação do problema da investigação biológica questiona e redefine a solução predominante, até então, que consistia em conceber os seres vivos como sistemas de tratamento de informação, organismos constituídos de entradas e saídas, que emergem, como observadores, como entidades preexistentes em um meio preexistente. A novidade se deu com a introdução da ideia de que o observador, no caso, o aprendiz, não ocupa uma posição de observador neutro, e tampouco à parte da realidade com a qual se depara, já que com ela estabelece uma relação de reciprocidade entre organismo e meio e, no nosso caso, entre o aprendiz e a teoria, entre o professor e o aluno, entre o terapeuta e o cliente. O conceito de acoplamento estrutural, de Maturana e Varela, é o que nos permite entender esse processo:

Quando estamos em interações recorrentes na convivência, mudamos de maneira congruente com nossa circunstância, com o meio, e num sentido estrito nada é obra do acaso, porque tudo nos ocorre num presente interconectado que vai se gerando continuamente como uma transformação do espaço de congruências a que pertencemos. (MATURANA, 2009, p.65).

O acoplamento com o mundo externo, segundo Kastrup (2001), corresponde a um agenciamento, a uma comunicação entre fluxos heterogêneos. Possui, assim, uma face que conecta fluxos diversos de ordem técnica, biológica, linguística – dimensão dos significados – e uma face que opera num nível distinto das formas visíveis de sujeito e representação para promover a circulação de processos, forças, intensidades e afetos (KASTRUP, 2001). É nesse último plano que a aprendizagem tem lugar.

Sem dúvida, a aprendizagem no plano da clínica não corresponde simplesmente à transmissão de técnicas e de aplicação de teorias, mas constitui um processo conjunto entre aluno, professor, teoria, terapeutas e clientes que resulta sempre em contornos únicos e inéditos. É um trabalho que se baseia na compreensão do movimento em que acontece, nos seus elementos heterogêneos e na análise das ressonâncias que ocorrem entre os sistemas em jogo. Para Escóssia e Tedesco (2015), o desafio é justamente a investigação das formas – a delimitação das regularidades apreensíveis por leis – de maneira indissociada da dimensão processual, do plano coletivo das forças moventes. O que constatamos, no que toca à questão da aprendizagem, é que o olhar voltado exclusivamente para o plano das formas instituídas, sejam elas os modelos teóricos, a palavra do professor ou mesmo as demandas da instituição, é insuficiente, visto que a própria grade explicativa, ou, conforme Elkaïm (1996), o nível estratificado, é “[...] efeito de recortes temporais do processo, correspondendo a determinados

momentos e fases do contínuo movimento de variação gerado pelo encontro” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015, p.99). Sendo assim, aprender só pode ser uma situação pensada e analisada no momento em que transcorre.

As ideias enunciadas por Mony Elkaïm nos são caras à medida que servem de inspiração para ensaiarmos caminhos para uma perspectiva ética das práticas clínicas e, mais do que isto, nos auxiliam a pensar a dimensão ética que atravessa também o contexto da formação acadêmica. Elkaïm (1998) aponta para a restituição de um espaço de responsabilidade no contexto de uma sociedade marcada pelo progressivo recuo do indivíduo de suas singularidades. Distinguindo os três níveis propostos pelo autor – estratificado, ressonâncias e heterogêneo – deparamo-nos com a necessidade de que o estudante os perceba na prática de maneira inter-relacionada. Esse movimento pode delinear uma importante implicação do aprendiz com o fazer clínico e com a própria realização – autopoiese – da aprendizagem, visto que apoiar-nos sobre um só universo de referência, conforme a tendência da ciência tradicional, é sempre um risco.

O enfoque preconizado por Mony Elkaïm implica a saída das coordenadas energético-espaço-temporais e a entrada de novos paradigmas, de ordem ética, quando se trata de constituir certos tipos de objetos em sua consistência auto-referencial. O objeto familiar não é jamais dado como preexistente, mas como um objeto que deve ser recriado, no sentido da recriação estética, por meio de modelizações idiossincráticas. As modelizações que estão em curso no processo, e esta dimensão ética que escapa à definição científica do objeto; esta produção mutante de alteridade; esta emergência de pontos, de singularidades [...] trazem o impacto necessário que, na medida do possível, nos levam a novos universos de referência. (GUATTARI, 2000, p.196).

Vemos, assim, a dimensão do estratificado em acoplamento com as singularidades, ou plano intensivo, de forma a constituir um campo de virtualidades perpassado pelo nível das ressonâncias, o que permite sempre a emersão do potencial inovador no contexto da aprendizagem. A ética, nesse sentido, estaria na compreensão de que alunos e professores necessitam dos modelos teóricos para reflexão e construção de hipóteses acerca dos acontecimentos da prática – afastados da utilização da teoria de maneira totalizante e automatizada –, da análise das ressonâncias entre eles e entre os demais sistemas em jogo (cliente, instituição, famílias de origem) e dos agrupamentos de elementos heterogêneos para a abertura de novos campos do possível.

A ética à qual nos referimos não se confunde com a restauração dos códigos morais e de princípios normativos para a suposta sustentação da ordem social perdida. Trata-se, sobretudo, de uma atitude crítica de si mesmo e do envolvimento pessoal de cada um de nós com a prática. É uma posição relacionada à reflexão problematizadora e contínua sobre nossas

ações. Rodrigues e Tedesco (2009) fazem o seguinte esclarecimento sobre essa distinção:

São circunstâncias singulares em que as certezas, garantidas por um julgamento anterior, foram destituídas e que, portanto, exigem de seus participantes a coragem de arriscarem novos modos de agir. Consequentemente podemos falar de acontecimentos que abrem uma distância entre aquilo que se é e aquilo que se pode vir a ser e inauguram novas possibilidades de vida. (RODRIGUES; TEDESCO, 2009, p.77).

Seguindo essa orientação, a aprendizagem é o próprio exercício da resistência como superação do reconhecimento daquilo que já existe. É a criação de novos territórios existenciais a partir das desestabilizações. É, ao mesmo tempo, a experimentação de novas relações com os códigos dominantes e a invenção de novas maneiras de lidar com as formas instituídas (teoria, professor, instituição, etc.) e, como afirma Kastrup (2001), a invenção recíproca de si e do mundo, bem como a invenção de problemas.

4.3 A invenção como resistência na aprendizagem

Diante do primeiro contato com as noções de Humberto Maturana, os participantes do grupo de estudos demonstraram um nítido estranhamento, entendido como fruto de uma inegável sensação de que aquelas construções teóricas, em totalidade, teriam um difícil alcance por eles. Naquela ocasião, surgiram indagações a respeito da escrita peculiar do autor, da densidade da linguagem utilizada por ele em seus textos e da emergência de diversos conceitos inéditos que requerem esforço para serem apreendidos. Pouco a pouco, ficou claro para nós que nosso espaço de discussão reatualizava a necessidade da busca por uma compreensão para além da pretensão de esmiuçar, uma a uma, as definições propostas teoricamente. Em contrapartida, a leitura do texto revelou, com a explanação dos graduandos sobre o conteúdo abordado, uma preservação das características singulares e do entendimento pautado na autorreferência daqueles estudantes. Não por mera coincidência, o eixo temático do encontro em questão consistia em analisar e trabalhar a noção de coconstrução da realidade a partir da rejeição da crença de “verdade”.

Foi preciso dar relevância, para a construção de nossas ideias, à forma particular de cada participante de ler e conceber o texto escrito. Esse drible foi alcançado, inevitavelmente, em coerência com as ideias do próprio autor: “[...] explicar é sempre propor uma reformulação da experiência a ser explicada de uma forma aceitável para o observador” (MATURANA, 2009, p.40). Abolindo, assim, a perspectiva de uma objetividade no campo da

explicação, o grupo se mostrou mais à vontade para compartilhar pensamentos e ampliar o lugar das conexões. Questionamentos que pareciam, até então, insolucionáveis foram, aos poucos, ganhando contorno com a relativização da busca desenfreada por respostas únicas, prontas e absolutas. Diferentemente da ideia previamente vislumbrada de que teríamos que entender, a qualquer custo, uma verdade objetiva expressa nas pressuposições do texto, passamos a assumir a coexistência de múltiplas realidades desencadeadas por uma mesma fonte de informação.

Vasconcellos (2013, p.140) explica a argumentação baseada na *Biologia do Conhecer*:

A validação das experiências subjetivas se fará, criando espaços consensuais, nos quais a ciência possa se desenvolver, com o novo pressuposto, que é o da intersubjetividade. Fica claro, então, que esse jamais será um espaço de verdade, mas um espaço de consenso, de acoplamento estrutural entre observadores.

Frente a essas constatações, somos convocados a redefinir a maneira como concebemos o processo de ensino/aprendizagem. Nossos encontros, entendidos como espaços legítimos de construção do conhecimento, trouxeram à tona a necessidade de reconhecer e validar os acoplamentos com as forças do mundo. As sensações que surgiram nos estudantes diante da leitura do texto foram amplificadas, revelando que a conexão com a teoria guarda contornos únicos e imprevisíveis. Quando entramos em contato com a leitura, vimos aflorar em nós diferentes desestabilizações, perturbações e toda uma gama de afetamentos que certamente acionaram em cada um, de maneira singular, a possibilidade de circulação de fluxos com a conexão de multiplicidades de ordens distintas. Com isso, a tentativa de apreensão empírica dos conceitos dentro das condições representativas e objetivistas da cognição, pautada em princípios e leis invariantes, cede lugar a uma aprendizagem portadora da diferença (KASTRUP, 2005).

Encontramos, nesse ponto, uma interseção clara com a obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Para esses autores, um livro nada mais é do que uma multiplicidade e a leitura, um agenciamento que nada tem a ver com um sistema hierárquico definido por entradas e saídas únicas.

Não se perguntará nunca o que um livro quer dizer, significado ou significante, não se buscará nada compreender no livro, perguntar-se-á com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com que corpos sem órgãos ele faz convergir o seu. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.18).

Deleuze e Guattari (2011) defendem que, pela multiplicidade, não há sujeito nem objeto, mas linhas que são redimensionadas de acordo com as leis variáveis de combinação

realizadas. A exemplo de um livro que pudesse expor, em uma única página, uma variedade infinita de acontecimentos vividos, determinações históricas, indivíduos, grupos e formações sociais, os autores fazem alusão a um plano de consistência, ou imanência, no qual convivem instâncias virtuais produtoras das singularidades, “anéis abertos”, precedentes às formas constituídas pela interioridade de uma substância ou de um sujeito. A fim de ilustrar essa lógica da multiplicidade conectável, propõem o conceito de rizoma, um campo de forças heterogêneas que agenciam e resultam em outras formações. Assim, aprender é dispor-se às conexões que se formam entre os conceitos e o aluno.

Saímos da lógica da solução de problemas e avançamos a uma política cognitiva de invenção de problemas. A busca pela verdade na aquisição de conceitos e métodos como garantia para que se possa conhecer algo está limitada a um processo de solução de problemas, pautada na ideia de que as informações chegam de um mundo preexistente e operam com regras invariáveis no sistema cognitivo. No contexto contemporâneo, por sua vez, caminhamos pela via que Kastrup (2005) denomina “aprendizagem inventiva”.

Encontramos ressonância desse modo de pensar na obra de Humberto Maturana ao reconhecermos, pelo contato com a obra do autor, que é impossível determinar de fora o que o sistema pode operar, ou seja, é inconcebível ter com o meio externo uma interação instrutiva. Se a teoria não pode operar como um modelo que sobrecodifica nossas ações, todo relato na prática clínica é um relato subjetivo e os sentidos se desdobram em múltiplas narrativas que, conforme concluímos, não vêm do olhar externo do psicólogo. A situação terapêutica resguarda a dimensão autopoietica ao refutar qualquer tipo de instrução do terapeuta direcionada ao cliente. O excesso de certezas no território da clínica que coloca o terapeuta como “aquele que tudo sabe” cai por terra e, com isto, um alívio paira sobre nós. Como diz um dos participantes:

Ter humildade e uma atitude respeitosa perante o cliente significa entender que nosso saber teórico é sempre posto à prova pelo saber do cliente. Não se trata, porém, de desqualificar o conhecimento teórico que estudamos e aprendemos em sala de aula e nas supervisões, mas de pensar numa escuta que nos permita construir sentidos com o cliente. (P3).

Assumir esse enfrentamento na busca da restauração da formação que almejamos requer uma análise que parta em direção à universidade e que se proponha a repensar as relações entre a graduação e a formação profissional que leva em conta uma pluralidade de conexões desse território com as dimensões políticas e sociais. Para tanto, torna-se necessário desfazer a suposta crença de que esse espaço – a realidade da transmissão do saber clínico na

instituição acadêmica e sua prática – estaria apartado dos dispositivos que imperam sobre a sociedade contemporânea. Romagnoli (2006), no texto *Algumas reflexões acerca da clínica social*, ao comentar as relações de poder que perpassam nossas inserções profissionais, fundamenta seu raciocínio naquilo que o filósofo Michel Foucault examina como “biopoder”.

Vivemos em sociedades de controle cada vez mais amparadas nas malhas da globalização. Nessas sociedades, normas pretensamente flexíveis, das quais não conhecemos as fontes de autoridade e nem as fronteiras por elas demarcadas, sucedem-se velozmente, capturando nossos sonhos e nossos ideais. (ROMAGNOLI, 2006, p.50).

Foucault (1999) observa que os sistemas jurídicos de poder produzem sujeitos que subsequentemente passam a representar. As noções jurídicas de poder parecem regular a vida política por meio de limitação, proibição, regulamentação e controle, embora apregoe um discurso de “proteção” aos indivíduos relacionados àquela estrutura política, disseminando a escolha e a possibilidade de opção na humanidade. Todavia, os sujeitos a elas condicionados são formados, definidos e reproduzidos de acordo com as exigências delas. Nesse sentido, ao retomarmos a análise de Romagnoli (2006), vemos que a fiscalização, como analisada por Foucault (1999) como produto da modernidade, surge em substituição à punição, sem, no entanto, se eximir da condição de “poder sobre a vida”.

No século XIX, a luta contra a exploração surgiu em primeiro plano. E, atualmente, a luta contra as formas de sujeição – contra a submissão da subjetividade – está se tornando cada vez mais importante, a despeito de a luta contra as formas de dominação e exploração não terem desaparecido. Muito pelo contrário. (FOUCAULT, 1995, p.236).

A luta com a qual nossa sociedade se confronta diante desse sistema de controle social não se faz presente apenas em um único território. Além do sistema judiciário, a questão do poder está impregnada em distintos terrenos onde circulam saberes, ou seja, formações discursivas, e as práticas que as compõem. Assim, também entendemos as práticas culturais discursivas como substratos marcantes em outros campos e sistemas, como é o caso da Psicologia. Estendemos essa compreensão à situação representacional no plano da universidade, onde também o poder instaura suas verdades normativas.

Para Bedran (2003), dar prosseguimento ao debate em torno das questões da universidade e da produção acadêmica, entendida, antes de tudo, como produção de subjetividade, é necessariamente considerar as relações de poder que nos envolvem:

Uma instituição circunscreve, enquadra, disciplina alunos e professores. O poder dissemina-se e mostra os seus efeitos na nossa prática diária: a maneira de tratarmos a produção do aluno, as demandas às vezes tirânicas dos alunos ao professor, as exigências administrativas, que burocratizam em demasia as relações professor/aluno/instituição, etc. (BEDRAN, 2003, p.41).

Tateamos, assim, três instâncias interconexas: a universidade como instituição, a formação em Psicologia e a clínica. Não há como prever um divórcio, um afastamento ou mesmo uma diferenciação entre essas vertentes, uma vez que apartá-las umas das outras seria o mesmo que tratar nossas questões de maneira a desconsiderá-las em suas totalidades, negligenciando a força de convocação que as mesmas carregam somente quando levamos a cabo o engendramento ininterrupto no qual se encontram.

A constante sensação de representação e reprodução de modelos de conduta previamente instaurados no exercício do trabalho clínico se revelou nas discussões coletivas do grupo de estudos, legitimando mais um impasse. De fato, a teoria como técnica quase mecânica a ser aplicada a um aluno passivo, e não como um trabalho colaborativo, conjunto, em que cada parte, professor e aluno, assume seu protagonismo, mina a potência da aprendizagem e a própria implicação do aprendiz como eixo fundamental para a mudança, qualquer que seja esta, no processo de formação.

A respeito dessas ideias, o grupo faz alusão ao conto *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa⁵, o qual apresenta a história de um homem que evade toda e qualquer convivência com a família e com a sociedade, preferindo a completa solidão do rio, lugar em que, dentro de uma canoa, rema “[...] rio abaixo, rio a fora, rio a dentro” (ROSA, 2005, p.82). Por contradizer os padrões de comportamento considerados normais, ele é visto como desequilibrado. O narrador-personagem é seu filho, o qual relata toda a tentativa de comunicação por parte da família, vizinhos e amigos com o solitário remador. Diante da recusa por qualquer contato, a família, já tendo experimentado a dor e a aflição produzidas pela inusitada atitude do pai, se acostuma com seu abandono e, aos poucos, cada um dos personagens – mãe, irmão e irmã – mudam-se de cidade. O único a permanecer é o narrador, que carrega, durante toda a história, intenso desejo de entender os motivos do afastamento do pai e que, de maneira obstinada, persiste na busca por ele, chegando até mesmo a ansiar substituí-lo.

As primeiras referências ao pai que o conto traz mostram um homem que esteve

⁵ ROSA, João Guimarães. *A terceira margem do rio*. In: ROSA, João Guimarães. **Primeiras histórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p.77-82.

sempre ligado à regra, aos padrões vigentes e à normalidade:

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos. (ROSA, 2005, p.77).

Vimos que as palavras do narrador buscam evidenciar o retrato de um homem “normal”, que em nada destoa das outras pessoas do local. Contudo, ao fazer esse movimento de ruptura com a “normalidade”, isto é, com os padrões e com as expectativas sociais, isolando-se na canoa, o pai passa a pertencer à categoria do diferente, o que produz, imediatamente, reações esterilizantes nas pessoas:

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia. (ROSA, 2005, p.78).

É neste ponto, ou seja, com a consideração de que a atitude do pai passou a ser vista como a conduta de um homem que foge da tentativa de satisfazer expectativas sociais aceitas como objetivamente legítimas, que questionamos as noções de saúde e de doença: o que queremos dizer quando afirmamos a existência de um problema? Para Maturana, Méndez e Coddou (1988, p.144), “[...] um problema é algo que alguém vive como uma dificuldade e que ele ou ela assim o define para si próprio, ou para alguma outra pessoa”. O problema só existe quando há a afirmação ou aceitação de sua existência. O que queremos dizer é que, na situação interativa dos personagens do conto com o pai, o problema identificado no ato da partida daquele homem foi definido como tal no contexto social (problema de saúde mental, sofrimento, perda de controle). Problemas psicológicos passam a existir somente mediante a aceitação de afirmações: “[...] por isso todos pensavam de nosso pai a razão que não queriam falar: doidera” (ROSA, 2005, p.78).

O isolamento do pai, ainda que instigue profundamente o filho, é entendido por este, na contramão das demais opiniões, como uma atitude ousada, marcando significativa diferença, como algo que resiste ao habitualmente aceito. O pai, nesse sentido, é alguém que ousa desafiar as regras estabelecidas, que propõe o novo, o diferente, o inesperado.

Esse conto foi para nós bastante ilustrativo, uma vez que demonstra o processo de busca pela dimensão inventiva que a clínica na contemporaneidade salvaguarda. A terceira margem do rio, como o próprio título do conto, é a exaltação da criação de novas

possibilidades que a escuta pode promover se assumimos nosso lugar de terapeutas implicados com o aspecto da invenção, da recriação e ressignificação de sentidos para os relatos de nossos clientes. Essa terceira margem do rio só é possível de ser alcançada quando nos destituímos das certezas, entendendo que nosso lugar de homens “ordeiros”, “cumpridores”, “quietos” deve ser, constantemente, desterritorializado para que possamos sustentar aquilo que é o nosso desejo, isto é, a consideração dos aspectos singulares, nossos e de nossos clientes, que, juntos, produzem combinações únicas e singulares.

Um caminho possível de ser trilhado rumo à invenção de propostas mais desafiadoras e produtivas se descortinou à medida que o grupo conferiu importância à mudança de perspectiva identificada nas ideias de Maturana (1989, p.79) com respeito à linguagem:

A existência humana na linguagem configura muitos domínios de realidade, cada um constituído como um domínio de coerências operacionais explicativas. Estes distintos domínios de realidade são também domínios de condutas que geramos na convivência com o outro e que, como redes de conversações (redes de coordenações de ações e emoções), constituem todos os nossos âmbitos, modos e sistemas (institucionais) de existência humana. Nestas circunstâncias, a realidade em qualquer domínio é uma proposição explicativa da experiência humana.

Portanto, entendemos a linguagem como a forma de conhecer determinada realidade e como meio de produção de novos sentidos para o que se apresenta em nossa prática clínica. Passamos, assim, a vislumbrar a coconstrução de significados na prática do psicólogo com seus clientes, em um ininterrupto afastamento da lógica propositiva que nos diz “o que fazer”, como se houvesse um método aplicável a toda e qualquer situação que se enfrenta no cotidiano dos atendimentos.

A coconstrução de significados como ferramenta para a invenção na clínica certamente amplia nosso olhar para zonas de aprendizagem criadoras e potentes, mas incluir aqui a dimensão dos sentidos torna nossa análise ainda mais rica. Desse modo, as interações no contexto da psicoterapia constituem um domínio autopoiético de mudanças ao englobarem, além da ressignificação constante na linguagem das queixas e vivências apresentadas pelo cliente, o universo de fluxos e conexões que se dá entre as partes envolvidas no processo terapêutico, da dimensão molecular que se sustenta na relação terapeuta-cliente. A terapia é, assim, uma circunstância em que o terapeuta constrói a família ou o cliente e é, ao mesmo tempo, construído por eles. Como já vimos, a formação do sistema é a expansão das flutuações existentes nesse encontro para a criação de novos territórios existenciais, ou seja, a emersão da diferença no encontro.

Retomando a questão da autopoiese, verificamos que esta é uma função científica que

caracteriza os seres vivos operando nos eixos da criação e da sobrevivência do organismo. É inegável o reconhecimento a respeito dessa noção para a compreensão do funcionamento do corpo biológico e, mais especificamente, do sistema nervoso. Contudo, propomos um alargamento desse conceito transpondo seu entendimento para a dimensão filosófica, recorrendo, novamente, aos trabalhos de Guattari (1992), que confere à autopoiese o sentido dos atravessamentos potentes, em distintos modos de realidade, pelos acoplamentos sustentados no encontro com a alteridade. Desse modo, remanejamos no coletivo, com base numa rede fechada e determinada por ela mesma, o campo do possível a partir das destabilizações dos territórios existentes até então. Na prática, cada atendimento clínico, ou cada situação de encontro entre o aluno e a teoria, é o terreno propício para o surgimento do novo, do diferente. A autopoiese é, portanto, o que dá consistência e velocidade aos processos de subjetivação e invenção de mundos.

Fuganti (2007), em *Corpo em devir*, ao interpelar as questões que perpassam nosso modo de vida e que ofuscam as possibilidades potentes diante de formas mais afirmativas e geradoras das diferenças nos encontros, confirma:

As formações humanas, através de seus modos de viver e de pensar, inventaram e ainda conservam e cultivam uma tendência em investir e aplicar tempos e movimentos que nos afastam cada vez mais do gosto pelas experimentações criadoras. Ainda que, com o protesto do nosso corpo intenso, desconfiemos do que poderia ser um modo de pensamento afirmativo, desejante das potências de variar e instaurar novas dimensões existenciais. Com isso continuamos nos afastando também, cada vez mais, da capacidade de acontecer. Acontecer como produção de realidades inéditas, numa experimentação direta, sem o piedoso comando das estruturas da representação humana. (FUGANTI, 2007, p.67).

A explicação atribuída por Fuganti (2007) ao “acontecer” nos remete à compreensão do processo terapêutico como um processo dialógico e, portanto, ativo e afirmativo da diferença. A constatação desse aspecto como aposta em nossa prática produziu um alívio inegável no grupo de estudos, uma vez que também reafirma a impossibilidade da neutralidade na prática clínica. A relação de trocas e a atitude que privilegia a coconstrução terapeuta/cliente nega a hierarquia do terapeuta como vemos ser constantemente creditada a práticas clínicas que consideram as concepções teóricas como lentes únicas para ler as realidades que atravessam o campo de nossa escuta.

Nesse sentido, encontramos nos depoimentos dos alunos referências a indicações de caminhos para a condução clínica que ora se incorporam às práticas como prescrições e revelam uma realidade passível de indagação: “[...] é como se uma voz dissesse a nós: *você tem que se conter! Não pode se misturar com o cliente*” (P4).

A questão identificada em nossa análise carrega um aspecto antigo da formação do psicólogo terapeuta: a cristalização de papéis, como os de terapeuta e cliente, atravessada por discursos que insistem em enquadrar intervenções, posturas e demais ações do território da clínica em catálogos de classificação, persistindo como legítimos analisadores únicos de teorias e práticas profissionais. Figueiredo (1993, p.91) traz algumas revelações úteis a esse respeito:

A atividade profissional do psicólogo requer uma *incorporação* dos saberes psicológicos às suas habilidades práticas de tal forma que mesmo o conhecimento explícito e expresso como *teoria* só funciona enquanto *conhecimento tácito*; o conhecimento tácito do psicólogo é o seu saber de ofício, no qual as teorias estão impregnadas pela experiência pessoal e as estão impregnando numa escala indissociável; este saber de ofício é radicalmente pessoal, em grande medida intransferível e dificilmente comunicável.

Diante desse conteúdo, assume-se que impera na situação acadêmica o incômodo quanto à formação do terapeuta que peca por não levar em conta aspectos singulares próprios das subjetividades envolvidas na prática (terapeuta e cliente). A transmissão do saber quando descontextualizada das tramas particulares que a prática evoca obscurece as saídas de fato existentes e mutila a complexidade da clínica. O papel do terapeuta, nesse cenário, encontra-se reduzido a conceitos, saberes e objetos vinculados a referências unilaterais e postas *a priori* como uma lente para a leitura de toda e qualquer realidade emergente. Para Figueiredo (1993, p.94), há uma multiplicidade importante a ser considerada como condição mesma de nosso trabalho: “[...] é no contato com as alteridades do outro e com nossas próprias alteridades que transcorre e se efetua toda a nossa experiência; é daí que se pode originar nossa eficácia”. Nossa responsabilidade consiste, portanto, em um ininterrupto processo de desconstrução de uma identidade profissional que visa à sustentação de um padrão de escuta clínica pautado unicamente na aplicação irrestrita e acrítica de modelos teóricos.

Retomando o conceito de “ressonância” preconizado por Mony Elkaïm, entendemos que precisamos caminhar em direção a condutas que nos conectem à confirmação da subjetividade do terapeuta como ferramenta imprescindível para as intervenções inventivas na clínica. Elkaïm (1990) esclarece que é impensável conceber a situação terapêutica admitindo a neutralidade do terapeuta. Com isso, o que vemos é, mais uma vez, a ideia da coconstrução do real a partir da inclusão dos sentimentos, afetos e percepções subjetivas do próprio terapeuta. O que emerge, nesse caso, não é a exposição por parte do terapeuta de suas questões subjetivas propriamente ditas, mas a intersecção das histórias subjetivas dos distintos membros do sistema terapêutico, com a inclusão do terapeuta. Diante disso, temos:

No quadro da psicoterapia, não é a verdade ou a realidade que importa, mas a construção mútua do real, o “multiverso” de Maturana e de Varela. Pareamentos diferentes fazem surgir mundos diferentes e, não obstante, mundos compatíveis. As soluções ligadas a essas construções são sempre operatórias. Uma psicoterapia de sucesso significa não que o terapeuta teve razão, mas que a construção que ele edificou com os membros do sistema terapêutico é operatória. (ELKAÏM, 1990, p.98).

Vale lembrar que essa consideração da autorreferência do terapeuta encontra-se em coexistência, e de maneira inseparável, com outros dois níveis propostos por Elkaïm (1998) em sua abordagem terapêutica: a parte estratificada e a heterogênea.

“Qual é o nosso papel?” surge, então, como mote para as discussões em torno do trabalho na clínica. O questionamento contaminado pela lógica da ciência clássica insiste em revelar os receios do aluno que fazem com que demandem do professor e da instituição um conhecimento palpável. Diante do vazio inicial e do temor de fazer precipitar um possível caos em nosso ambiente de estudo, encontramos nesse refrão um importante direcionamento para fazer emergir a própria diferença em nosso caminho de buscas por sentidos e reconstruções acerca da realidade da clínica e de nossa implicação como terapeutas. A pergunta em pauta nos convida, portanto, a ensaiar novas formas de redefinir nossa atuação, como terapeutas, a fim de evitarmos a aceitação passiva de meros reprodutores de modelos rígidos no território de nossas intervenções.

Ribeiro (2003), no texto *A universidade e a vida atual*, ao comentar a busca nos cursos de graduação pela segurança e pela previsibilidade como dimensões orientadoras da prática, privilegia, na contramão da procura desenfreada pelas certezas absolutas ditadas pela ciência e instrumentalizadas pelos especialistas, uma lógica “em favor do inesperado”:

[...] Na universidade, por isso mesmo, deve-se formar um espírito inquieto. Os alunos devem aprender que a cultura, a ciência, o saber não se congelam, não se totalizam, mas formam sempre contas incompletas, desenhos ásperos, figuras mal acabadas. (RIBEIRO, 2003, p.51).

Com um desafio à frente, movemo-nos rumo à tentativa de acolher questionamentos que nos direcionem a uma importante diferença na situação universitária, o que se pode resumir em mais uma ideia proposta por Ribeiro (2003): “[...] o que está em jogo é se continuamos reféns ou recusamos uma série de sequestros que sofremos, que sofreu nossa cultura, ao longo dos tempos” (RIBEIRO, 2003, p.53). Referimo-nos aos sequestros como a primazia dos discursos totalizantes, definidores de lugares e papéis atribuídos ao terapeuta em formação. Em contrapartida, torna-se necessário abriremos mão de verdades absolutas, permitindo-nos experimentar o diferente, o encontro com o outro, o que nos coloca frente à

possibilidade de nos reinventarmos em nossa prática. A condição de refém é, então, aquela que a ideia da prática calcada em intervenções pautadas exclusivamente em modelos teóricos livres de qualquer implicação conectada ao contexto singular que a constitui captura o terapeuta, desvelando, também, uma forma negligente na aplicação de um saber tácito.

A prática do psicólogo que prioriza o uso de teorias e técnicas a partir de uma perspectiva unicamente pragmática revela a instauração de espaços de fragmentação e disjunção de conhecimentos que, em se tratando do universo da escuta psicológica, seriam imprescindíveis para a legítima compreensão das realidades com as quais lidamos diariamente na escuta promovida pelo trabalho clínico. Assim, o conhecimento dos “dados” é visto de forma isolada, ou melhor, é neutralizado pela corrida desenfreada em direção à, então dita, “eficácia” de nossas ações. Segundo Ferreira Neto (2004, p.191):

Um profissional tecnicista formado dessa maneira pode atender bem, mas não cria; atua sem uma necessária reflexão. A capacidade crítica não se configura num luxo supérfluo. É ela que faculta ao profissional articular o como-fazer ao por que-fazer. Produz um profissional que não apenas responde passivamente, mas pensa, problematiza, debate, inventa; enfim, faz diferença.

Num sentido inverso, Morin (2005), em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, alerta para a necessidade de enfrentar a complexidade para que o conhecimento seja pertinente: “[...] a educação deve promover a ‘inteligência geral’ apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global” (MORIN, 2005, p.39). O que o referido autor pretende esclarecer tange a noção de que as informações obtidas em todo e qualquer espaço de comunicação devem ser situadas em seu contexto a fim de que adquiram sentido, da mesma forma que “[...] a palavra necessita do texto”, bem como “[...] o texto necessita do contexto no qual se enuncia” (MORIN, 2005, p.36). Portanto, a eficácia está em conexão direta com a contextualização.

A especial atenção dada por Edgar Morin ao exercício do pensamento complexo e o tratamento que este autor dispensa à questão da reintegração do objeto em seu contexto traz como consequência a possibilidade de ampliação do foco e de articulação de conceitos, ideias e realidades que, sob a ótica de um pensamento tradicional, se encontrariam compartimentados. Na esteira da complexidade, temos um pensamento capaz de unir conceitos e fazer comunicar instâncias do conhecimento, até então, separadas. Como consequência, passamos a recusar a lógica calcada no paradigma da disjunção, buscando a explicação de um todo, de forma a não mais isolar o objeto em relação ao observador que o observa. Eliminamos, assim, a fixação a uma forma de pensamento incrustada em nossa

cultura que diz respeito à especialização:

Bem, há um problema grave, porque sabemos que os especialistas são excelentes para resolver problemas que se propõem em sua especialidade com a condição de que não surjam interferências com fatores pertencentes a especialidades vizinhas e com a condição de que não se apresente nada novo nos problemas expostos. (MORIN, 1996, p.276).

Lima (2004) vai ao encontro dessa discussão em torno da complexidade ao analisar a própria prática, como terapeuta e pesquisadora, perpassada pelo desconforto em relação aos moldes estabelecidos do saber “*psi*” marcados pela existência de dois discursos completamente diferentes: o discurso do especialista e o discurso do leigo. A autora pontua, com referência em sua experiência de contato cotidiano com clientes, aspectos da problemática tratada:

A primeira reação frente a esta diferença foi a tentativa de procurar indícios nestas falas que se encaixassem nos modelos teóricos apreendidos como o saber do psicólogo, reafirmando, assim, os discursos científicos e o poder do especialismo. Desta forma, procurava realizar nada mais nada menos do que uma desapropriação dos sujeitos de suas próprias articulações de sentido, quer dizer, o discurso científico desqualificava os saberes que as pessoas produzem frente aos desafios que a vida cotidiana lhes apresenta, como sendo menores. (LIMA, 2004, p. 98).

Passos, Kastrup e Escóssia (2010) também fomentam esse debate ao tratarem da produção do conhecimento, que aqui transpomos para as relações de produção e práticas clínicas no contexto universitário como espaço de formação do psicólogo:

[...] com o alargamento do conceito de cognição e sua inseparabilidade da ideia de criação, a produção de conhecimento não encontra fundamentos num sujeito cognitivo prévio nem num suposto mundo dado, mas configura, de maneira pragmática e recíproca, o si e o domínio cognitivo. Destituída de fundamentos invariantes, a prática cognitiva engendra concretamente subjetividades e mundos. A investigação da cognição criadora coloca então o problema do compromisso ético do ato cognitivo com a realidade criada. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2010, p.3).

4.4 Em busca da terceira margem

Afetados por uma inquietação latejante ao nos depararmos com a formação acadêmica como espaço de padronização de expectativas e de cristalização de concepções, partimos em direção à busca por produções no plano da própria universidade que se aproximam de possibilidades voltadas para a inovação e para a potencialização do trabalho em nossa prática

clínica. Com esse importante movimento, vemos a necessidade de introduzir em nossas análises, articuladas a partir do contexto de formação do terapeuta, a ideia do compromisso ético na clínica.

Para Rolnik (1993, p.5),

O pensamento, nesta perspectiva, não é fruto da vontade de um sujeito já dado que quer conhecer um objeto já dado, descobrir sua verdade ou adquirir o saber onde jaz esta verdade; o pensamento é fruto da violência de uma diferença posta em circuito, e é através do que ele cria que nascem tanto verdades quanto sujeitos e objetos.

Neves e Josephson (2002) apontam relevantes análises para pensar e ressituar a clínica na contemporaneidade, identificando posturas clínicas que reproduzem acriticamente clássicas dicotomias que nos remetem, mais uma vez, ao refrão “qual é o nosso papel?”. Assumindo a complexidade de tal discussão, apontam reflexões bastante semelhantes ao que pretendemos considerar como ponto de partida neste trabalho:

Estas reflexões apontam para nossa fixação em lugares instituídos de saber/poder e de especialismos. Percebemos estar em um território onde predominavam as linhas duras da estratificação que produzem práticas e indivíduos por oposição binária, ou seja, que os conecta a identidades definidas por especialismos técnico-científicos, característicos da sociedade capitalista, e a oposições do tipo teoria x prática, sujeito x objeto. (NEVES; JOSEPHSON, 2002, p.100).

Atualizamos, com base nessa ótica, a ideia do trabalho acadêmico que resguarda a dimensão experiencial da escuta como campo no qual as individualidades e identidades constituídas por meio de um saber prévio são desconstruídas e pensadas através de uma implicação ética que privilegia o diferente, o novo, o devir no encontro com nossos clientes.

Analisar a situação da formação acadêmica por esse mesmo prisma corresponde à aceitação das desestabilizações, de zonas de indagações. Ora, se para pensar a diferença na aprendizagem precisamos admitir a invenção de problemas, não há como conceber a criação do novo sem antes admitirmos a existências das marcas, das composições que afetam nossos corpos e colocam a cognição em devir. A afirmação do devir e a escuta cuidadosa das diferenças constituem, em nosso território, o próprio rigor ético (ROLNIK, 1994).

Caberia perguntar: como pensar o trabalho clínico para além das teorias cristalizadas que robotizam a ação do terapeuta? De que maneira o saber teórico/técnico na formação pode ser útil à prática sem que seja uma palavra de ordem ou um dispositivo invasivo de controle? Como aproximar a produção no plano da universidade de possibilidades voltadas para a inovação e para a potencialização do trabalho acadêmico? Em que consistiria uma

aprendizagem pautada na ética?

Toda essa gama de questões parece estar presente no desconforto com o qual geralmente nos envolvemos cotidianamente na convivência acadêmica no que concerne à situação atual da transmissão de saberes e na sustentação de práticas clínicas na universidade. Os receios vividos pelos estudantes tendem, muitas vezes, a perder marcas importantes que poderiam funcionar como alavancas para uma aprendizagem potente. Em geral, os alunos acreditam que os descontentamentos, ou melhor, o caos experienciado por eles durante o percurso da formação deva ser afastado, pois não admitem o estranhamento provocado pelas sensações. Quando isso acontece, o que se produz, segundo Rolnik (1994), é necessariamente algo sem o brilho de uma vitalidade, representações de ordem mecânica, puramente engessadas em modelos. O resultado é um círculo vicioso que não nos permite identificar o que vem primeiro: nosso desconforto em relação aos moldes precários de uma aprendizagem reprodutiva e apartada das singularidades ou o próprio plano das formas que dele emergem.

Nesse viés, Morin (1999, p.34), ao tratar da reforma do pensamento e seus benefícios para a educação, propõe:

É preciso reformar as instituições, mas se as reformamos sem reformar os espíritos, a reforma não serve para nada, como tantas vezes ocorreu nas reformas do ensino de tempos passados. Como reformar os espíritos se não reformamos as instituições? Círculo vicioso. Mas se tivermos o sentido da espiral, em dado momento começaremos um processo e o círculo vicioso se tornará um círculo virtuoso.

Isso nos remete ao excesso de separação no campo da aprendizagem que sublinhamos quando tratamos da complexidade que defende a comunicação entre instâncias diversas. Como vimos, a invenção como vetor da resistência ao mundo das formas e das verdades já dadas não se faz a não ser por meio do reconhecimento da rede de relações que a constitui. Aluno/psicólogo, professor, teoria, clientes e instituição são componentes de um todo que, embora comporte as singularidades das partes, compreende a necessidade fundamental da religação (MORIN, 2007). Falamos, assim, mais uma vez, de uma responsabilidade que é da ordem do coletivo, dado o caráter autopoietico da aprendizagem que prioriza a dimensão dos agenciamentos atualizadores de devires, de novas experiências que nos colocam em contato com a alteridade do mundo ao mesmo tempo que se fazem através dela. Para ilustrar um desses possíveis acoplamentos no campo da aprendizagem inventiva, Kastrup (2005, p.1287) analisa:

O encontro entre professor e aluno, a chamada relação ensino/aprendizagem, faz-se no coração das experiências de devir, onde o novo é experimentado. É no encontro do plano das forças, na potência de propagação de experiência não-recognitivas, que

pode ser flagrado o devir-mestre.

A expressão “devir-mestre” empregada pela autora citada contrapõe-se a “forma-mestre”, uma vez que não há modos únicos nem receitas infalíveis no campo de nossas atuações. Há, ao contrário, encontros de subjetividades, união de estados, junção de realidades, religação. Poderíamos falar, também, em devir-aluno, apostando na dissolução da ideia de apreensão serializada de conteúdos. No domínio da formação, “[...] é preciso encontrar estratégias de constante desmanchamento da tendência a ocupar o lugar do professor como aquele que transmite um saber” (KASTRUP, 2005, p.1287). Aluno e professor trabalham, assim, a partir das ressonâncias que os capturam. O professor busca compartilhar experiências de problematização e amplia a própria sensibilidade do aluno para os múltiplos agrupamentos heterogêneos que este pode fazer com a teoria e diante das situações inéditas vivenciadas na prática. O aluno, por sua vez, acessa, permanentemente, o plano processual das forças moventes, abre sua atenção para as experiências de problematização, deixando-se afetar pelas rupturas de sentido que o conduzem a trilhar novos caminhos e a habitar novos territórios.

4.5 Só nos resta inventar

Haveria, afinal, um caminho apaziguador para nossas inquietações? Consideramos, até aqui, a importância do olhar em torno da dimensão processual no lugar de uma leitura da realidade como algo estático e petrificado. Romagnoli (2007, p.101) ajuda-nos a compreender uma importante diferença na clínica que resguarda o novo e o inédito como apostas fundamentais: “Neste sentido, a intervenção clínica se dá exatamente na desestabilização do que está estabelecido, fazendo emergir um campo de expressão que opera para a produção, a criação, e não para o equivalente ou para o reconhecimento do que já existe”.

Com isso, a clínica passa a ser concebida como um espaço de produção, na contramão da ideia de reprodução e de representação de modelos previamente existentes como chave para as intervenções. As teorias, assim, se aliam à capacidade de invenção e expansão da vida em um constante e incessante movimento de desprendimento das verdades irrevogáveis. A abertura para novas possibilidades na clínica estaria, então, a serviço da legitimação do que Romagnoli (2007) identifica como estratégia de resistência, isto é, um dispositivo para a emersão da criação, para a invenção de mundos e territórios existenciais que serão sempre singulares em cada caso, com atenção aos recortes específicos do contexto em que a prática se insere.

A reafirmação dos papéis pressupõe um território, ou um modelo, passível de reprodução, calcada sempre em referenciais teóricos irreduzíveis e na sustentação de um padrão de escuta clínica robotizada e presa unicamente aos modelos teóricos. Pensar a clínica em termos de produção é entendê-la, portanto, como o lugar da negação das essências fixas e dos códigos totalizantes em favor da afirmação da diferença e das singularidades como apostas para a criação.

A impossibilidade de abordarmos de maneira apartada a clínica e a formação nos fez operar em nossas conversações, a partir do entrelaçamento dessas duas instâncias, no caminho da colocação de tensionamentos marcantes em nossa realidade acadêmica. O que é preciso ensinar hoje aos psicólogos em formação? Mas o que é ensinar, afinal? Esse entendimento certamente não está pautado na transmissão de conteúdos. Ensinar, assim, estaria mais próximo da noção de conhecer que, para Kastrup (2007), passa pela política de invenção de problemas, experiência de problematização. De maneira semelhante, Rolnik (1999) rejeita o exercício da busca de uma verdade e propõe a abertura para as linhas de virtualidade que se anunciam, o direcionamento da escuta para movimentos que se fazem no caos e que resgatam a vibratibilidade do corpo.

Em uma tarde de estudos na clínica-escola de Psicologia, quando esperávamos o grupo se completar para darmos início às discussões, com a porta da sala entreaberta, fomos interpelados pela censura que vinha de fora. Ainda não eram duas horas, horário acordado entre nós, mas havia um senso de urgência em dar voz a situações experimentadas na universidade que vinham de encontro às expectativas dos alunos quanto à formação. Críticas e insatisfações em relação a aulas ruins, professores descompromissados, matérias repetitivas e o desânimo que toda essa gama de atravessamentos produz nos graduandos era o conteúdo das acaloradas e polêmicas contestações. Alguém que vinha caminhando pelos corredores da clínica-escola fecha a porta, abafando o coro dos “rebeldes”. Nunca soubemos, entretanto, o que a atitude de fechar a porta pretendia de fato minimizar. Talvez apenas o incômodo barulho que perturbava o ambiente silencioso e/ou o cuidado com a presença dos clientes que transitavam por ali, à espera de seus terapeutas para mais uma sessão em que revelariam infundáveis condições de precariedade emocional.

Para nós, todavia, a porta fechada foi a metáfora (im)perfeita para pensarmos a maneira habitual como concebemos o processo de ensino/aprendizagem. Um dos participantes acentua: “[...] a clínica da obediência é, antes de tudo, a obediência ao saber” (P5). Kastrup (2005), no texto *Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre*, apresenta os impasses que configuram a aprendizagem como solução de problemas

preexistentes colocados pelo professor e baseada em regras e saberes anteriores. De acordo com essa política, não há espaço para a invenção de problemas que faz bifurcar a cognição e ampliar o campo do possível nas situações em que a prática acontece:

O desafio não é capturar a atenção do aluno para que ele aprenda, mas promover nosso próprio aprendizado da atenção às formas do presente, que trazem o novo em seu caráter disruptivo. Pois ensinar é, em grande parte, compartilhar experiências de problematização. (KASTRUP, 2005, p.1287).

Um saber que se coloca a serviço da reprodução de modelos e formas preexistentes de conduta contradiz a imprevisibilidade inerente à prática. O saber encarnado pela figura do mestre que exclui a capacidade de inventar problemas e movimentar forças que recolocam a própria questão do saber como um processo de transformação permanente nos lança para dentro de uma sala fechada em que só há, de fato, uma única entrada e uma única saída. Alguns alunos confirmaram a validade da transmissão do conhecimento que potencializa a aprendizagem ao se recordarem de professores que os marcaram por meio da abertura para o surgimento do novo e que se dispuseram ao alargamento de questionamentos, os quais frutificam e promovem a criação conjunta de caminhos que deslocam o foco da informação para a experiência. Assim, conforme relatam, é o caso dos estágios. É na supervisão de estágio, como atividade de formação em que o estudante lida com a situação real dos atendimentos sob a orientação de professores do curso, que o aluno pode falar do impacto que viveu em cada encontro e do significado pessoal dessas experiências.

Encontramos no coletivo a possibilidade de falar de uma aprendizagem e de uma lógica para tratar da escuta do terapeuta que enfoca a multiplicidade, já que não há a exclusividade de uma verdade ou de um saber absoluto que possa determinar nossas condutas. O que vemos, então, é a existência, num mesmo plano, de distintas percepções da realidade e de interações entre organismos que produzem mudanças em ambas as partes.

Para Maturana (2009), a aprendizagem só é possível quando o comportamento de um organismo varia de acordo com as mudanças ambientais e o faz seguindo um curso que também produz modificações no meio com o qual interage. Instaura-se, assim, uma nova visão de mundo que considera a construção intersubjetiva do conhecimento:

Quando estamos em interações recorrentes na convivência, mudamos de maneira congruente com nossa circunstância, com o meio, e num sentido estrito nada é obra do acaso, porque tudo nos ocorre num presente interconectado que se vai gerando continuamente como uma transformação do espaço de congruências a que pertencemos. (MATURANA, 2009, p.65).

A essa altura, já compreendemos que a aprendizagem é o processo pelo qual nós captamos as perturbações do ambiente (professor, livro, colegas) e construímos, de acordo com nossa estrutura no momento da interação, um sentido plausível para nós, por meio dos agenciamentos que se dão entre as várias subjetividades e sistemas em jogo. Kastrup (2005), no texto *Aprendizagem, arte e invenção*, afirma que a aprendizagem é invenção de problemas, experiência de problematização. Dessa forma, não construímos uma representação do meio, tampouco planejamos um comportamento que seja adequado a ele. Segundo a lógica novo-paradigmática de Maturana (2009), as perturbações vindas do meio só produzem novas configurações se as aceitamos como válidas, ou seja, os encontros e as perturbações deflagram mudanças estruturais fechadas, determinadas pelo próprio sistema, em autopoiese, autoprodução e invenção de si e do mundo.

Carlos Drummond de Andrade, no poema *Verdade*⁶, expõe o processo de distinção da realidade pelo observador, levando-nos a rever o conceito de determinismo ambiental da ciência tradicional que aceita a ideia de que o ambiente pode determinar nosso comportamento com base na afirmação de um único caminho explicativo para o mundo. Declama a existência de um lugar onde supostamente havia uma verdade, até então inalcançável em sua totalidade. “A porta da verdade”, como denomina, representa o acesso restrito “[...] a um lugar luminoso onde a verdade esplendia seus fogos” (ANDRADE, 1985). Todos que por ali passavam nutriam o desejo de atingir toda essa verdade, até que, um dia, derrubou-se a tal porta. O espanto geral se deu com a constatação de que a verdade era dividida em metades, ou seja, não havia uma verdade absoluta ou mais verdadeira. Por fim, cada qual escolheu a metade que melhor lhe servia:

Chegou-se a hora de discutir qual a verdade mais bela.
Nenhuma das duas era perfeitamente bela.
E era preciso optar. Cada um optou.
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia. (ANDRADE, 1985).

Esse poema, analisado pelo grupo, foi mais um referencial literário que forneceu o sustento de um respaldo enriquecedor para nossas reflexões em torno das noções estudadas. O poeta também aponta para o fato de que a verdade é construída. E essa construção passa pela linguagem, conforme o “capricho”, a “ilusão” e a “miopia” de cada sujeito observador.

A profusão de queixas entoadas na sala de estudos convocou, em dado momento, o

⁶ ANDRADE, Carlos Drummond de. **Contos plausíveis**. São Paulo: José Olympio, 1985. Disponível em: <http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond02.htm>. Acesso em: 15 fev. 2016.

fechamento da porta. Ali, todavia, entendíamos que não era o lugar da verdade encerrada, pronta e única. Nossa porta estava, ao contrário, escancarada, ou melhor, não havia porta nem modelos de entrada e saída. Nossos encontros constituíam a dimensão dos fluxos incessantes de ideias e narrativas singulares, que preservavam, cada uma, as concepções de mundo próprias dos participantes – caprichosos, iludidos, míopes -, mas que se engendravam continuamente para a produção de sentidos coletivos às problematizações elucidadas.

Retomando o questionamento “o que se ensina ao psicólogo em formação?”, poderíamos dizer que a formação acadêmica ultrapassa os limites do conhecimento, até porque, para Maturana e Varela (1995), conhecer é viver. Como vimos, viver é autopoietico, logo, o ato de conhecer é produção de novas realidades, é invenção de si e do mundo. Não é uma questão de adequação a um ambiente dado, mas a aposta em rachaduras, nos abalos que operam para a criação de modos de subjetivação permeáveis à processualidade. Nesse sentido, a própria prática clínica, constantemente problematizada e renovada, “[...] se faz como uma pragmática ontológica, em que a escuta deve abrir-se não para o que somos, mas para aquilo que estamos em via de definir” (KASTRUP, 2007, p.181).

Almejar a formação que queremos não significa acumular saberes para sermos, quem sabe, especialistas em conteúdos. Uma aprendizagem inventiva, potente, restauradora de subjetividades e compromissada com a dimensão ética da escuta clínica não pode ser uma palavra de ordem, tampouco uma regra. Talvez o maior desafio que temos em mãos ao tocarmos a análise sobre a formação e, sobretudo, sobre a formação para a clínica, seja o enfrentamento da densidade de nossas questões cotidianas, constantemente renovadas. Não há um método definido para se fazer clínica. Há que se inventar sempre, todos os dias.

Na batalha pela busca de um sentido à formação, deixamos, pouco a pouco, o referencial da solução de pronto, isto é, nosso desejo de obtermos respostas pontuais e objetivas, e alcançamos voo a uma diferença que não se cansa de querer nos persuadir, traduzida na fala de um dos participantes: “[...] a graduação, enquanto (*sic*) formação, é única, pois para cada pessoa é de um jeito” (P6). Assumimos, assim, que a produção de novos sentidos na clínica se dá não por obediência a uma autoridade, o próprio terapeuta e tudo o que ele encarna como detentor de um conhecimento muitas vezes restrito ao campo teórico, mas pela construção dos acoplamentos estruturais dos envolvidos no processo (aluno/professor, aluno/teoria).

Caminhamos até aqui na tentativa de abarcar a dimensão ética que nossa prática requer. Aproximamo-nos de uma formação que resguarda a potência processual do trabalho do terapeuta, entendido como uma constante indagação ética a respeito de si. Varela (1992)

traz importantes colaborações a respeito desse ponto: “[...] a ética está mais próxima da sabedoria do que da razão, mais próxima da compreensão de que coisa deve ser o bem do que da formulação de princípios corretos” (VARELA, 1992, p.13). Escapando da lógica tradicional da ciência, não buscamos, em nossa prática, modelos de competência ética indicados como universais. Tais modelos são discutíveis e múltiplos.

No domínio da formação, é necessário encontrar estratégias singulares e renovadas para aceitação e legitimação do outro, fundamental na vida do terapeuta. Para Maturana (2009, p.73):

A preocupação ética, como preocupação com as consequências que nossas ações têm sobre o outro, é um fenômeno que tem a ver com a aceitação do outro e pertence ao domínio do amor. Por isso a preocupação ética nunca ultrapassa o domínio social no qual ela surge.

Abdicando de uma orientação feita por meio de regras em nossa prática, a adoção de uma postura ética se encontra no respeito às narrativas apresentadas pelos clientes e em nossas histórias pessoais como terapeutas, as quais dirigem nossa escuta. Aceitar a realidade terapêutica que cada um de nós vê implica o reconhecimento humilde e precavido de que não estamos diante de uma realidade universal, constante e que se repete via de regra, mas de uma realidade que construímos com nossos clientes no trabalho terapêutico.

Concluindo, a aprendizagem no contexto da psicologia clínica, bem como em qualquer domínio acadêmico, acontece em um movimento de manutenção da autopoiese, ou seja, a condição de continuidade e permanência da autocriação. A formação, dessa maneira, é algo que transcorre toda a existência e ultrapassa os muros da instituição e o período de permanência dos estudantes na universidade, já que, na prática profissional, somos sempre aprendizes. Problematizamos, questionamos, duvidamos de nossas certezas e formas prontas, com uma genuína aposta nas práticas inéditas e, sobre elas mesmas, a responsabilidade de observar e reavaliar. Insistimos que se trata de uma posição ética, pois há uma busca permanente por diferentes modos de agir no presente.

Diante da ausência de um modelo de funcionamento, pode-se concluir que a aprendizagem se revela uma forma de invenção que não se exime das desestabilizações promovidas pelo estranhamento diante das perturbações do mundo. Todo e qualquer abalo no fluxo habitual da vida produz bifurcações que respondem pelo momento da invenção de problemas.

Clarice Lispector (1978, p.59), no livro *Um sopro de vida*⁷, faz a seguinte declaração:

⁷ LISPECTOR, Clarice. *Um sopro de vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

Só me resta inventar. Mas aviso-me logo: eu sou incômodo. Incômodo para mim mesmo. Sinto-me desconfortável neste corpo que é bagagem minha. Mas esse desconforto é o primeiro passo para a minha – para a minha o quê? Verdade? Eu lá tenho verdade?

Ao falarmos da formação do psicólogo clínico, partimos de marcas de experiências subjetivas desveladas como incômodos para aqueles estudantes. Demo-nos conta de que não existe, no território em questão, a culpabilização do outro – professor, universidade, modelos teóricos –, uma vez que a responsabilidade é sempre compartilhada no sentido de que a construção de uma aprendizagem produtiva, portanto inventiva, interessa a todas as instâncias envolvidas. De início, movemo-nos, no trato de nossas subjetividades abaladas pelo encontro e inundadas pela angústia diante de experiências desanimadoras na universidade, em direção à verdade como portadora de uma resposta capaz de aplacar a sensação de entorpecimento. Fracassamos. Não há verdade. A realidade mais desconfortável, assim, passou a ser a própria constatação da convicção equivocada da existência de um caminho único. Não podendo habitar o território das certezas, a invenção se fez, para nós, possibilidade.

Vale ressaltar, todavia, que não estamos admitindo uma solução de pronto. A invenção só presume uma conexão legítima com o presente. Nesse sentido, nossa proposta foi ensaiar um caminho de reinvenção de sentidos e significados com base na situação particular da formação retratada aqui.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorremos, neste trabalho, questões sobre o tema da formação acadêmica em Psicologia. Certamente, esse se constituiu um território que nos afetou de maneira intensa, ao longo de todo o seu desenvolvimento, de forma que não pudemos nos eximir dos abalos subjetivos que o contato com o campo e com os vários atravessamentos que este comporta mobilizou. Sabemos, ao final desse trajeto, que a riqueza de uma região percorrida jamais se encerra no mapa que, de início, imaginávamos ter como referência irrefutável para seguir adiante. Foi necessário traçar contornos, inventar o próprio mapa a partir do desdobramento do processo em que o caminho se fez.

A dissertação trouxe a oportunidade de entender e conhecer um pouco mais as especificidades do universo em questão. No entanto, elaborá-la significou, sobretudo, colocar-nos disponíveis às perturbações e à consistência dos fluxos que o encontro com essa realidade complexificou. Deparamo-nos, a cada instante, com novos elementos que se constituíram não somente como informações passíveis de análise e inclusão como dados na pesquisa, mas, principalmente, como campo de afetamentos entre nós que se deslocaram das narrativas para a construção de sentidos presentificados no domínio das sensações de nossos corpos. Com isso, abriram-se passagens para novas sensibilidades, intensidades, clareamento do que estava obscuro, sem a pretensão de decifrar códigos de expressão. Nosso parâmetro básico foi a expansão de vida: avançar e mergulhar em novas profundidades, lançar-nos em inesperados devires.

Esse movimento permitiu, antes mesmo de reconhecer as construções dos graduandos acerca da formação acadêmica e toda a gama de expectativas e inquietações que permeiam o contexto no qual se encontram inseridos, acolher uma nova e impensada dimensão para a pesquisa, com novas rupturas em relação às ideias iniciais como objetivos previamente traçados tidos como norteadores deste trabalho.

Sobre essas mudanças, é importante relatar que o encontro com o campo acionou uma frequência singular, uma vibração inédita. A princípio, tínhamos a ideia de constituir um grupo de estudos por meio do qual pudéssemos, eu mesma e os alunos, alcançar um “bom nível de entendimento” a respeito das noções contidas na teoria de Humberto Maturana e suas articulações com a prática clínica do psicólogo. Ao longo do período em que as reuniões com os alunos se deram e, mais tarde, durante o processo de escrita, as falas espontaneamente apresentadas reveladoras de descontentamentos no ambiente acadêmico adquiriram um peso não esperado e instauraram a necessidade de um espaço em que pudessem transitar de forma

livre, fluida, como potência criadora de vida que muito nos animou a seguir outro trajeto. No grupo, continuamos a tratar das ideias de Maturana, contudo, a costura feita com os conceitos do autor foi com base nos elementos das narrativas dos estudantes e das sensações emergentes de suas experiências particulares que tocavam importantes problematizações em torno do tema da aprendizagem na universidade. A construção desse novo delineamento passou a corresponder a um pensamento de que conhecer é acompanhar processos, ou, como prefere Rolnik (1989), embarcar em um tapete voador, veículo que promove a transcrição para novas formas de história e criação de mundos. Conhecer aqui adquiriu um sentido que se aproxima do desenrolar dessa pesquisa no campo e a ressignificação de seus objetivos iniciais, mas, num sentido mais amplo, do aprender como função de toda formação – aprender conceitos, teorias, práticas e, fundamentalmente, aprender a aprender.

Ao iniciar o trabalho, recorremos de maneira sistematizada à construção teórica de Humberto Maturana. Percebemos que esse autor se dedicou amplamente à investigação dos sistemas vivos, cunhando a noção de autopoiese, inicialmente em parceria com Francisco Varela. Para esses estudiosos, a formulação desse conceito foi importante, uma vez que recoloca o problema-chave do entendimento dos seres vivos ao problematizar a solução existente na época que consistia em entender os organismos como sistemas que operam no tratamento de informações, numa sequência de estágios e estruturas que seguem uma ordem invariante. A aprendizagem, nesse caso, é um ato de representação de uma realidade já dada. A inovação contida nas ideias dos autores é justamente a transposição desse estado de busca por princípios regulares que marcam os seres como sistemas de entrada e saída para a lógica da transformação permanente, ou seja, a condição incessante de produção de si. O ato de conhecer, assim, se realiza por meio dos acoplamentos estruturais com as perturbações oriundas do meio, que são sempre ruídos, nunca influências que se fazem por causa e efeito ao serem lançadas como informações que o organismo recebe e tem que lidar com suas consequências.

Experimentando pensar as conexões da teoria de Humberto Maturana com a Psicologia, foi inevitável dar consistência às ressonâncias da autopoiese com os estudos em torno da subjetividade. Assim, traçamos um deslocamento importante da dimensão biológica para uma dimensão que a torna digna de interesse filosófico. Em Mony Elkaïm, acompanhamos intercessões com trabalhos de autores, como os de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que forneceram subsídios para a necessidade desse ultrapassamento de limites. Vimos a relevância do caráter transversal da subjetividade, sua produção a partir de múltiplos

elementos heterogêneos, propriedades singulares que se agenciam a outras instâncias, físicas e incorpóreas, para produzir a diferença.

Minha entrada no campo, inaugurada com uma chuva de relatos de descontentamento por parte dos estudantes, possibilitou lidar com a questão da formação acadêmica através da lente da indagação de velhas posturas que acabam por instaurar o lugar da aprendizagem como busca pela repetição e pela adequação a modelos preestabelecidos. Isso se revelou na expectativa dos alunos quanto à definição de um território seguro, estável e livre das linhas de imprevisibilidade que a prática clínica abrange. Fazer-se psicólogo parecia, naquele primeiro momento, a incorporação de formas prontas, ainda que as falas denunciasses o desconforto diante de situações do cotidiano universitário que impulsionam esse movimento. O olhar sobre os conceitos de Maturana nos inspirou a caminhar em direção a uma ética na prática restauradora da potência criadora, em todas as etapas em que esta se realiza: o contato com a teoria, o conviver com a burocracia da instituição, a relação professor-aluno, o encontro sempre único e inédito com os clientes, a análise das próprias ressonâncias na relação com todos esses aspectos.

O saber do professor e os modelos teóricos não podem ser desprezados. Quando não funcionam como palavras de ordem e definidores de posturas rígidas que produzem intervenções engessadas, são aliados que auxiliam na compreensão das realidades com as quais o estudante lida na prática. No entanto, a prática é sempre permeada por territórios moventes que engendram devires, e estes não podem ser abarcados, em sua totalidade, pelo nível teórico-conceitual. Averiguar a impossibilidade de afastamento dos contornos singulares que atravessam diariamente nosso campo de trabalho na clínica nos colocou em sintonia com o tratamento da invenção para o enfrentamento das múltiplas problematizações que a formação carrega na contemporaneidade e que se fizeram presentes em nossos encontros. Firmemente ancorados em Virgínia Kastrup, seguimos essa linha de pensamento, a política da invenção que é, sobretudo, a capacidade de invenção de problemas.

Conhecer é inventar, e inventar é a produção de mundos e de novos sentidos. Constatamos, ao final deste estudo, que a formação acadêmica não pode tomar a Psicologia como um saber pronto, detentor de verdades irrefutáveis e permanentes. A crença nessa realidade comporta o risco de nos enxergarmos sempre aquém daquilo que imaginamos que poderíamos ser. Não há, contrariamente à nossa posição de início, um “bom nível de entendimento”, uma vez que a aprendizagem nunca é concluída. Aprender é um processo inacabado e contínuo, e a regulação de nossa eficiência está permanentemente posta à prova pela emersão, a todo instante, de novos efeitos na prática.

Embora tenhamos observado que os trabalhos de Maturana contribuem para o crescimento do estudo da psicologia clínica, em um constante esforço de construir conceitos que ampliem a possibilidade de abordá-la, compreendemos que o restrito movimento que problematiza a conexão entre a teoria desse autor e possíveis modelos inspiradores da prática e da formação acadêmica que nos impulsionou a realizar esta investigação é uma limitação que a própria construção teórica em questão pressupõe. Acreditamos que isso se deve ao fato de que, para tratar das formas atuais de conhecer, a distinção da autopoiese em sua dimensão científica não é suficiente. Uma política inventiva da aprendizagem não se restringe ao plano concreto de nossa existência. Foi assim que encontramos recurso para pensar a mudança de plano das concepções analisadas nas ressonâncias com as ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari. O pensamento desses intercessores em muito arejou nosso caminho de buscas e reflexões, alargando nossa visão em torno da existência de planos fluidos, híbridos, portadores da diferença que não se deixam confundir com o mundo dos objetos e das formas.

Insistindo na ideia de que tratamos aqui de uma psicologia que se reinventa constantemente, percebemos que este estudo não imprime às práticas clínicas e à discussão acerca da formação uma possibilidade única e encerrada de análise. Este trabalho consistiu em um grande desafio ao nos fazer entrar em contato com toda ordem de sensações e afetamentos que a temática traz, o que, sem dúvida, acionou nossa potência inventiva para pensar o próprio caminho da aprendizagem a partir do desmanchamento de nossas tendências habituais. Contudo, sabemos que nosso esforço é apenas parte de um trabalho maior, de uma luta comum que abraça, com sensibilidade e prudência, as indagações que a formação do psicólogo clínico habita.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Madalena. **(Des) Equilíbrios familiares**: uma visão sistêmica. Coimbra: Quarteto, 2000.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Contos plausíveis**. São Paulo: José Olympio, 1985. Disponível em: <http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond02.htm>. Acesso em: 15 fev. 2016.
- BEDRAN, Paula Maria. **Produção na universidade**: diário de uma micropolítica. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.
- CARELLOS, Soraia Dojas Melo Silva. **A supervisão na formação do psicólogo clínico**: contribuição de Mony Elkaim. 2001. 81f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.
- CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v.10, n.002, p.221-236, 2003.
- COSTA, Liana Fortunato. A perspectiva sistêmica para a Clínica da Família. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. especial, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000500008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 mar. 2015.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2006.
- DERRIDA, Jacques. **O olho da universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.
- DOMÈNECH, Miguel; TIRADO, Francisco; GÓMEZ, Lucía. A dobra: psicologia e subjetivação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.111-136.
- ELKAÏM, Mony. Descrição de uma evolução. In: ELKAÏM, Mony (org). **Panorama das terapias familiares**. São Paulo: Summus, v.2, 1998. p.306-332.
- ELKAÏM, Mony. Nos limites do enfoque sistêmico em psicoterapia. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.204-215.
- ELKAÏM, Mony. **Se você me ama, não me ame**. Campinas: Papirus, 1990.
- ESCHER, Maurits Cornelis. **Relativity**. 1953. Disponível em: <http://www.mcescher.com/gallery/most-popular/relativity>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Sílvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.92-108.

FERREIRA NETO, João Leite. **A formação do psicólogo: clínica, social e mercado.** São Paulo: Escuta, 2004.

FIGUEIREDO, Luis Cláudio. Sob o signo da multiplicidade. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v.1, n.1, p. 89-95, 1993.

FIORE, Mariana de Araújo. Medicalização do corpo na infância – considerações acerca do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p.364-380, 2005.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976. In: FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: Curso no Còllege de France (1975-1976).** São Paulo: Martins Fontes, 1999. p.285-319.

FOUCAULT, Michel, O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FUGANTI, Luiz. Corpo em devir. **Sala Preta**, São Paulo, v. 7, p.67-76, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v7i0p67-76>> Acesso em: 30 jan. 2016.

GUATTARI, Félix. Guattari, o novo paradigma estético. Entrevista concedida a Fernando Urribarri. **Cadernos de Subjetividade**. v.1, n,1, p.29-34, 1993.

GUATTARI, Félix. Da produção da subjetividade. In: GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p.11-44.

GUATTARI, Félix. Falação em torno de velhas estruturas e novos sistemas. In: GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas de desejo.** São Paulo: Brasiliense, 1981. p.157-164.

GUATTARI, Félix. Observando as observações. In: ELKAÏM, Mony (Org). **Terapia familiar em transformação.** São Paulo; Summus, 2000. p.193-197.

GONZÁLEZ, Rey. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

GRANDESSO, Marilene. Sobre **a reconstrução do significado: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica.** São Paulo: Casado Psicólogo, 2000.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição.** Campinas: Papyrus, 2007.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.93, p.1273-1288, Set./Dez.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2016.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 6, n.1, p.17-27, jan./jun.2001.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, RJ, v.25, n.2, p.263-280, 2013.

KASTRUP, Virgínia. Autopoiese e subjetividade: sobre o uso da noção de autopoiese por G. Deleuze e F. Guattari. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, Niterói, RJ, v.7, n.1, p.86-98, 1995.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 2011

LIMA, Maria Cristina Fernandes. A beleza de ser um eterno aprendiz: uma palavra sobre a formação do psicólogo. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v.1, n. 0, p.97-102, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

MAGRO, Cristina. Dificuldades e perspectivas. **Revista de Estudos Linguísticos Veredas**, Juíz de Fora, v.11, n.1, 2007. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo014.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

MARIOTTI, Humberto. **Autopoiese, cultura e sociedade**. 1999. Disponível em: <<http://www.dbm.ufpb.br/~marques/Artigos/Autopoiese.pdf>>. Acesso em: 24 de maio de 2015.

MATTAR, Cristine Monteiro. A fala do entrevistado como narrativa: encontros possíveis entre o psicólogo e a história oral a partir das contribuições de Alessandro Portelli. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v.4, n.1, 2008. p.66-87.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. Santiago: Ed. Palas Athena, 1993.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto. **Da biologia à psicologia**. Tradução de Juan Acuña Llorens. 3.ed. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

MATURANA, Humberto; PÖRKSEN, Bernhard. **Del ser al hacer: los orígenes dela biología del conocer**. Santiago: J. C. Sáez Editor, 2004.

MATURANA R., Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MATURANA, Humberto. Lenguaje y realidad: el origen de lo humano. **Archivos de Biología Y Medicina Experimentales**, Santiago, v. 22, 1989. p.77-81.

MATURANA, Humberto; MÉNDEZ, Carmen Luz; CODDOU, Fernando. O emergir da

patologia. Tradução de Cristina Magro e Nelson Vaz. **Irish Journal of Psychology**, Santiago, v. 8, n.1, p.144-172, 1988.

MATURANA, Humberto. Observando a observação. In: ELKAÏM, Mony (Org). **Terapia familiar em transformação**. São Paulo: Summus, 2000. p.178-186.

MATURANA, Humberto; MPODOZIS, Jorge. Percepción: Configuración conductual del objeto. **Archivos de Biología y Medicina Experimentales**, Santiago, v. 20, p.319-324,1987.

MATURANA, Humberto. Seres humanos individuais e fenômenos sociais humanos. In: ELKAÏM, Mony (Org.). **Terapia familiar em transformação**. São Paulo: Summus, 2000. p.143-149.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIRANDA, Luciana; MOURÃO, Lorraina. Escrever COM: o que isso (re)significa? **Revista Polis e Psique**. Porto Alegre, v.6, n.1, p.162-175, 2016.

MOREIRA, Marco Antônio. A epistemologia de Maturana. **Ciência & Educação**, Bauru, v.10, n.3, p.597-606, dez.2004.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Elimar Pinheiro de (Org.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. p.21-34.

MORIN, Edgar. **O método 6: ética**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.275-286.

NEVES, Cláudia Abbês Baeta; JOSEPHSON, Sílvia Carvalho. A crítica como clínica. In: MACHADO, Leila Domingues; LAVRADOR, Maria Cristina Campello; BARROS, Maria Elizabeth de (Org.). **Texturas da psicologia: subjetividade e política no contemporâneo**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2002. p.99-108.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.51-66.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 16, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722000000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 abr. 2015

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

PRADO, Adélia. *A duração do dia*. Rio de Janeiro: Record, 2011a.

RAPIZO, Rosana. **Teoria sistêmica de família: da instrução à construção**. Rio de Janeiro: Instituto NOOS, 1996.

RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

ROCHA, Marisa Lopes da. Identidade e diferença em movimento: ressonâncias da obra de Deleuze. **Revista do Departamento de Psicologia**, Rio de Janeiro, v.18, n.2, jul./dez. 2006. p.57-68.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v.1, n.2, set.1993 – fev.1994.

ROLNIK, Suely. Novas figuras do caos: mutações da subjetividade contemporânea. In: SANTAELLA, Lucia; ALBUQUERQUE, Jorge (Org.). **Caos e ordem na filosofia e nas ciências**, São Paulo, 1999. p.206-221.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v.21, n.2, p.166-173, 2009.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A invenção como resistência: por uma clínica menor. **Vivência**. Natal, v. 1, n.32, p.97 -107, 2007.

ROMAGNOLI, Roberta. Algumas reflexões acerca da clínica social. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, v. 18, n.2, p.47-56, jul./dez. 2006

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p.77-82.

SANCOVSCHI, Beatriz; KASTRUP, Virgínia. Algumas ressonâncias entre a abordagem enativa e a psicologia histórico-cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro. v. 20, n.1, Jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922008000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 mar. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 13.ed. Porto: Afrontamento, 2002.

SCHNITMAN, Dora Fried. Introdução: ciência, cultura e subjetividade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.9-17.

SCHNITMAN, Dora Fried; FUKS, Saúl I. Metáforas da mudança: terapia e processo. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.244-253.

SOARES, Leonardo Barros; MIRANDA, Luciana Lobo. Produzir subjetividades: o que significa? **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.9, n.2, p.408-424, 2006. Disponível em: < <http://www.revispsi.uerj.br/v9n2/artigos/pdf/v9n2a10.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

TEDESCO, Sílvia. Linguagem e criação: considerações a partir da pragmática e da filosofia de Bergson. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v.61, n.2, 2009.

TEDESCO, Sílvia. Linguagem: representação ou criação? **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro. v.53, n.2, p.72-85, 2001.

TEDESCO, Sílvia. A natureza coletiva do elo linguagem-subjetividade. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.19, n.1, p.85-89, 2003.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v.39, n.3, p.507-514, 2005.

VARELA, Francisco. **Sobre a competência ética**. Lisboa: Edições 70, 1992.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. Campinas: Ed. Papyrus, 2013.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Terapia familiar sistêmica: bases cibernéticas**. São Paulo: Ed. Papyrus, 1995.

APÊNDICE A
Proposta de estudo apresentada ao grupo
“A dimensão ética em Maturana no domínio da clínica”

Data	Eixo temático	Objetivos	Bibliografia
27 mar.	Apresentação da proposta de estudo	Apresentar o panorama do conjunto das noções de Maturana (Biologia do Conhecer), evidenciando o interesse do autor, como biólogo, orientado para a compreensão do ser vivo e do funcionamento do sistema nervoso, com extensão ao âmbito social humano.	MATURANA, Humberto. Biologia do Conhecer e epistemologia. In: MATURANA, Humberto. Cognição, ciência e vida cotidiana . Belo Horizonte: UFMG, 2001. p.19-42.
10 abr.	O caminho da “objetividade entre parênteses”	- Situar as ideias de Maturana dentro do percurso histórico-conceitual da consolidação do pensamento sistêmico novo-paradigmático; - Conhecer os pressupostos de Maturana significativos para uma nova prática da ciência permeada pela noção de “objetividade entre parênteses”.	VAZ, Nelson. Com o olhar de um biólogo. Natureza e Cultura, Vida e Sociedade . Rio de Janeiro, 1991. (Comunicação oral).
24 abr.	A ética calcada na aceitação do mundo de múltiplas verdades	- Trabalhar a noção de coconstrução da realidade a partir da crença de “verdade”; - Compreender a responsabilidade ética proposta por Maturana frente às distinções do observador; - Analisar as possíveis consequências éticas do modo de viver na cultura patriarcal marcada pelo contexto de autoridade, subordinação, competição a valores outorgados.	MATURANA, Humberto. Linguagem, emoções e ética nos afazeres políticos. In: MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política . Belo Horizonte: UFMG, 2009. p.36-79.
8 maio	Da Biologia à Psicologia	Lançar luz sobre as distinções habitualmente aceitas no campo da patologia e que atravessam, de múltiplas maneiras, o domínio da clínica.	MATURANA, Humberto; MÉNDEZ, Carmen Luz; CODDOU, Fernando. O emergir da patologia. Tradução de Cristina Magro e Nelson Vaz. Irish Journal of Psychology , Santiago, v. 8, n.1, p.144-172, 1988.
22 maio	Ética em Maturana e as ressonâncias na terapia sistêmica	- Explicitar as possíveis conexões da epistemologia de Maturana, no que diz respeito à dimensão ética, com a prática clínica da psicoterapia sob o viés sistêmico; - Refletir sobre o fazer do terapeuta capaz de resguardar a dimensão ética em seu trabalho.	GRANDESSO, Marilene. A terapia como contexto para a reconstrução do significado. In: GRANDESSO, Marilene. Sobre a reconstrução do significado : uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.281-295.
29 maio	Ética em Maturana e as ressonâncias na terapia sistêmica	- Estudar as contribuições de Maturana para a complexificação do corpo conceitual da proposta de terapia familiar, com especial atenção à conexão de suas ideias às formulações de Mory Elkaïm; - Como outros terapeutas de família contemporâneos se apropriariam das ideias de Maturana para pensar a prática clínica? Como nós faríamos isso?	ELKAÏM, Mory. Auto-referência e psicoterapia de família: mapas à escolha. In: ELKAÏM, Mory. Se você me ama, não me ame . Campinas, SP: Papirus, 1990. p.77-102.

Fonte: Elaborada pela autora

ANEXO A

Conto *A terceira margem do rio* (Guimarães Rosa)⁸

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos. Só quieto. Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente — minha irmã, meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa.

Era a sério. Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em riço, própria para dever durar na água por uns vinte ou trinta anos. Nossa mãe jurou muito contra a ideia. Seria que, ele, que nessas artes não vadiava, se ia propor agora para pescarias e caçadas? Nosso pai nada não dizia. Nossa casa, no tempo, ainda era mais próxima do rio, obra de nem quarto de légua: o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira. E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta.

Sem alegria nem cuidado, nosso pai enalçou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez a alguma recomendação. Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beijo e bramou: — "Cê vai, ocê fique, você nunca volte!" Nosso pai suspendeu a resposta. Espiou manso para mim, me acenando de vir também, por uns passos. Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci, de vez de jeito. O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: — "Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?" Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás. Fiz que vim, mas ainda virei, na grota do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu se indo — a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa.

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para estarrecer de todo a gente.

⁸ ROSA, João Guimarães. *A terceira margem do rio*. In: ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p.77-82.

Aquilo que não havia, acontecia. Os parentes, vizinhos e conhecidos nossos, se reuniram, tomaram juntamente conselho.

Nossa mãe, vergonhosa, se portou com muita cordura; por isso, todos pensaram de nosso pai a razão em que não queriam falar: doideira. Só uns achavam o entanto de poder também ser pagamento de promessa; ou que, nosso pai, quem sabe, por escrúpulo de estar com alguma feia doença, que seja, a lepra, se desertava para outra sina de existir, perto e longe de sua família dele. As vozes das notícias se dando pelas certas pessoas — passadores, moradores das beiras, até do afastado da outra banda — descrevendo que nosso pai nunca se surgia a tomar terra, em ponto nem canto, de dia nem de noite, da forma como cursava no rio, solto solitariamente. Então, pois, nossa mãe e os aparentados nossos, assentaram: que o mantimento que tivesse, ocultado na canoa, se gastava; e, ele, ou desembarcava e viajava s'embora, para jamais, o que ao menos se condizia mais correto, ou se arrependia, por uma vez, para casa.

No que num engano. Eu mesmo cumpria de trazer para ele, cada dia, um tanto de comida furtada: a ideia que senti, logo na primeira noite, quando o pessoal nosso experimentou de acender fogueiras em beirada do rio, enquanto que, no alumiado delas, se rezava e se chamava. Depois, no seguinte, apareci, com rapadura, broa de pão, cacho de bananas. Enxerguei nosso pai, no enfim de uma hora, tão custosa para sobrevir: só assim, ele no ao-longe, sentado no fundo da canoa, suspendida no liso do rio. Me viu, não remou para cá, não fez sinal. Mostrei o de comer, deposei num oco de pedra do barranco, a salvo de bicho mexer e a seco de chuva e orvalho. Isso, que fiz, e refiz, sempre, tempos a fora. Surpresa que mais tarde tive: que nossa mãe sabia desse meu encargo, só se encobrando de não saber; ela mesma deixava, facilitado, sobra de coisas, para o meu conseguir. Nossa mãe muito não se demonstrava.

Mandou vir o tio nosso, irmão dela, para auxiliar na fazenda e nos negócios. Mandou vir o mestre, para nós, os meninos. Incumbiu ao padre que um dia se revestisse, em praia de margem, para esconjurar e clamar a nosso pai o 'dever de desistir da tristonha teima. De outra, por arranjo dela, para medo, vieram os dois soldados. Tudo o que não valeu de nada. Nosso pai passava ao largo, avistado ou diluso, cruzando na canoa, sem deixar ninguém se chegar à pega ou à fala. Mesmo quando foi, não faz muito, dos homens do jornal, que trouxeram a lancha e tencionavam tirar retrato dele, não venceram: nosso pai se desaparecia para a outra banda, aproava a canoa no brejão, de léguas, que há, por entre juncos e mato, e só ele conhecesse, a palmos, a escuridão, daquele.

A gente teve de se acostumar com aquilo. Às penas, que, com aquilo, a gente mesmo nunca se acostumou, em si, na verdade. Tiro por mim, que, no que queria, e no que não queria, só com nosso pai me achava: assunto que jogava para trás meus pensamentos. O severo que era, de não se entender, de maneira nenhuma, como ele aguentava. De dia e de noite, com sol ou aguaceiros, calor, sereno, e nas friagens terríveis de meio-do-ano, sem arrumo, só com o chapéu velho na cabeça, por todas as semanas, e meses, e os anos — sem fazer conta do se-ir do viver. Não pojava em nenhuma das duas beiras, nem nas ilhas e croas do rio, não pisou mais em chão nem capim. Por certo, ao menos, que, para dormir seu tanto, ele fizesse amarração da canoa, em alguma ponta-de-ilha, no esconso. Mas não armava um foguinho em praia, nem dispunha de sua luz feita, nunca mais riscou um fósforo. O que consumia de comer, era só um quase; mesmo do que a gente depositava, no entre as raízes da gameleira, ou na lapinha de pedra do barranco, ele recolhia pouco, nem o bastável. Não adoecia? E a constante força dos braços, para ter tento na canoa, resistido, mesmo na demasia das enchentes, no subimento, aí quando no lanço da correnteza enorme do rio tudo rola o perigoso, aqueles corpos de bichos mortos e paus-de-árvore descendo — de espanto de esbarro. E nunca falou mais palavra, com pessoa alguma. Nós, também, não falávamos mais nele. Só se pensava. Não, de nosso pai não se podia ter esquecimento; e, se, por um pouco, a gente fazia que esquecia, era só para se despertar de novo, de repente, com a memória, no passo de outros sobressaltos.

Minha irmã se casou; nossa mãe não quis festa. A gente imaginava nele, quando se comia uma comida mais gostosa; assim como, no gasalhado da noite, no desamparo dessas noites de muita chuva, fria, forte, nosso pai só com a mão e uma cabaça para ir esvaziando a canoa da água do temporal. Às vezes, algum conhecido nosso achava que eu ia ficando mais parecido com nosso pai. Mas eu sabia que ele agora virara cabeludo, barbudo, de unhas grandes, mal e magro, ficado preto de sol e dos pêlos, com o aspecto de bicho, conforme quase nu, mesmo dispondo das peças de roupas que a gente de tempos em tempos fornecia.

Nem queria saber de nós; não tinha afeto? Mas, por afeto mesmo, de respeito, sempre que às vezes me louvavam, por causa de algum meu bom procedimento, eu falava: — "Foi pai que um dia me ensinou a fazer assim..."; o que não era o certo, exato; mas, que era mentira por verdade. Sendo que, se ele não se lembrava mais, nem queria saber da gente, por que, então, não subia ou descia o rio, para outras paragens, longe, no não-encontrável? Só ele soubesse. Mas minha irmã teve menino, ela mesma entestou que queria mostrar para ele o neto. Viemos, todos, no barranco, foi num dia bonito, minha irmã de vestido branco, que tinha sido o do casamento, ela erguia nos braços a criancinha, o marido dela segurou, para defender

os dois, o guarda-sol. A gente chamou, esperou. Nosso pai não apareceu. Minha irmã chorou, nós todos aí choramos, abraçados.

Minha irmã se mudou, com o marido, para longe daqui. Meu irmão resolveu e se foi, para uma cidade. Os tempos mudavam, no devagar depressa dos tempos. Nossa mãe terminou indo também, de uma vez, residir com minha irmã, ela estava envelhecida. Eu fiquei aqui, de resto. Eu nunca podia querer me casar. Eu permaneci, com as bagagens da vida. Nosso pai carecia de mim, eu sei — na vagação, no rio no ermo — sem dar razão de seu feito. Seja que, quando eu quis mesmo saber, e firme indaguei, me diz-que-disseram: que constava que nosso pai, alguma vez, tivesse revelado a explicação, ao homem que para ele aprontara a canoa. Mas, agora, esse homem já tinha morrido, ninguém soubesse, fizesse recordação, de nada mais. Só as falsas conversas, sem senso, como por ocasião, no começo, na vinda das primeiras cheias do rio, com chuvas que não estivam, todos temeram o fim-do-mundo, diziam: que nosso pai fosse o avisado que nem Noé, que, por tanto, a canoa ele tinha antecipado; pois agora me entrelembro. Meu pai, eu não podia malsinar. E apontavam já em mim uns primeiros cabelos brancos.

Sou homem de tristes palavras. De que era que eu tinha tanta, tanta culpa? Se o meu pai, sempre fazendo ausência: e o rio-rio-rio, o rio — pondo perpétuo. Eu sofria já o começo de velhice — esta vida era só o demoramento. Eu mesmo tinha achaques, ânsias, cá de baixo, cansaços, perrengue de reumatismo. E ele? Por quê? Devia de padecer demais. De tão idoso, não ia, mais dia menos dia, fraquejar do vigor, deixar que a canoa emborcasse, ou que bubuiasse sem pulso, na levada do rio, para se despenhar horas abaixo, em tororoma e no tombo da cachoeira, brava, com o fervimento e morte. Apertava o coração. Ele estava lá, sem a minha tranquilidade. Sou o culpado do que nem sei, de dor em aberto, no meu foro. Soubesse — se as coisas fossem outras. E fui tomando ideia.

Sem fazer véspera. Sou doido? Não. Na nossa casa, a palavra doido não se falava, nunca mais se falou, os anos todos, não se condenava ninguém de doido. Ninguém é doido. Ou, então, todos. Só fiz, que fui lá. Com um lenço, para o aceno ser mais. Eu estava muito no meu sentido. Esperei. Ao por fim, ele apareceu, aí e lá, o vulto. Estava ali, sentado à popa. Estava ali, de grito. Chamei, umas quantas vezes. E falei, o que meurgia, jurado e declarado, tive que reforçar a voz: — "Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!..." E, assim dizendo, meu coração bateu no compasso do mais certo.

Ele me escutou. Ficou em pé. Manejou remo n'água, proava para cá, concordado. E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto — o primeiro, depois de tamanhos anos decorridos! E eu não podia. Por pavor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado. Porquanto que ele me pareceu vir: da parte de além. E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão.

Sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não para, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio.