



## **O SUJEITO EM BUSCA DO APRENDER: ESBOÇANDO UM DIÁLOGO ENTRE REFERENCIAIS SISTÊMICOS E PSICANALÍTICOS\***

Siloe Pereira – UCS

### **Resumo:**

O trabalho faz uma reflexão acerca do sujeito que aprende. Para isso, busca entender sua constituição a partir de duas concepções teóricas distintas: a sistêmica e a psicanalítica. E com esses pressupostos, embora preservadas as especificidades que caracterizam as duas concepções, procura aproximá-las ou contemplá-las ao refletir sobre os processos implicados na configuração de um sujeito, incluindo-se aí as suas relações de aprendizagem, tendo em vista que o trabalho se assenta no entendimento do aprender como elemento estruturante do ser. Finaliza refletindo sobre as relações constitutivas do ensinar-aprender, com destaque para a importância da figura do professor/ensinante, que se oferece para apreender os conteúdos ou as necessidades e curiosidades dos estudantes, para então transformá-las em propostas voltadas à reapropriação ou ressignificação daqueles conteúdos pelos estudantes que, então, se fazem autores, tornam efetivamente seus os conhecimentos que de alguma forma já lhes eram próprios, mas que antes precisaram passar pela voz ou pela significação de um outro, o ensinante.

**Palavras-chave:** sujeito, aprendizagem, psicanálise, perspectiva sistêmica.

Pensar a aprendizagem e o ato de aprender, incluindo-se aí os diferentes fatores implicados nesse processo supõe, desde logo, a necessidade de discorrer sobre aquele que aprende. Para tanto, impõe-se a explicitação do que se entende por *sujeito da aprendizagem*. Considerando-se os avanços que as ciências humanas e sociais vêm fazendo nos últimos séculos, particularmente nas décadas mais recentes, independentemente do quadro teórico a partir do qual se busque conceituar *sujeito* – seja com base em uma concepção filosófica, sociológica, psicológica, psicanalítica ou outras –, pode-se afirmar, com certa margem de segurança, que na constituição do sujeito se encontra, necessariamente, uma dimensão psíquica “individual”, que sustenta, reúne e confere sentido aos valores e às diferentes representações e emoções geradas na relação de uma pessoa com a realidade, seja ela física, humano-social e mesmo virtual, considerando-se aqui que a virtualidade compreende uma das características marcantes da contemporaneidade. Por outro lado, é preciso levar em

---

\* O trabalho integra pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação da UCS.

conta que as disposições psíquicas de cada sujeito são configuradas no espaço social, e, ainda, que o social concretiza-se e atualiza-se em cada sujeito (CHARLOT, 2000).

No que diz respeito à dimensão psíquica, mesmo sendo a singularidade a sua marca, esta se funda no social, pois ela se constitui justamente na relação com o outro, também um sujeito. Assim, cada sujeito pode ser visto, ao mesmo tempo, como fruto e produtor da sua historicidade, o que o distingue, contribui para configurar-lhe um particular lugar no tecido social, e o faz ativo, ser agente no e com o mundo/com o outro, de forma a incessante e continuamente poder atribuir-lhe sentidos, sempre transversalizados pelos desejos que porta. Por tudo isso, antes mesmo de incursionar por veredas específicas, *sujeito* é entendido, no contexto deste trabalho, numa perspectiva de historicidade e construção, um sujeito que se faz na interação com o outro, no e com o social.

Sem a pretensão de adentrar extensivamente o âmbito de discussões conceituais em torno do tema, ou seja, os diferentes referenciais pelos quais se poderia focar o conceito de *sujeito* – por exemplo, as concepções de Heidegger (2006), Foucault (1987) –, a fim de manter o foco deste trabalho, *sujeito* será aqui discutido, breve e genericamente, sob duas perspectivas teóricas: a da complexidade e a psicanalítica.

## **O sujeito na sua historicidade e complexidade**

Ao pensar o sujeito sob a ótica da complexidade, surge de imediato o que refere Spire (1999), quando comenta uma entrevista feita com Edgar Morin no limiar do ano 2000. O autor caracteriza Morin como: “um pensador sem fronteiras, [que] não se priva de nenhuma incursão, da sociologia à biologia, da política à ecologia, dos modelos teóricos de ontem aos de amanhã” (SPIRE, 1999, p. 151). E avança, destacando que, na obra de Morin, fica evidente a sua negativa de fragmentar, compartimentar ou isolar saberes, mesmo que eventualmente eles pareçam díspares.

Por que essa referência se torna importante? Principalmente porque pensar um sujeito com o referencial da complexidade requer, desde logo, a articulação efetiva das suas mais diversas dimensões; e é imperioso ainda considerar a perspectiva de que o sujeito será sempre um ser inacabado, um ser designado por sua radical incompletude e que incessantemente avança em busca de fazer-se/constituir-se; um ser que se constrói com o outro justamente na diversidade. É isso que parece estar expresso e visível no modo de ser e de viver de Morin, conforme assinala Spire (1999).

A esse respeito, tornam-se úteis ainda os comentários do autor, tendo por referente as contribuições de Morin.

O pensamento complexo é um pensamento que liga os contrários; o que o pensamento clássico não consegue fazer. Ligar o que se põe e ultrapassá-lo pelo princípio do anel recursivo, autogenerativo, que permite, por exemplo, mostrar como a espécie produz o indivíduo, mas também como o próprio indivíduo produz a espécie, visto que são os indivíduos que fazem o processo de reprodução. Da mesma maneira, os indivíduos produzem a sociedade que, ela própria, produz os indivíduos. (SPIRE, 1999, p. 156)

Incursionando na caracterização do sujeito do conhecimento a partir de Morin, pela complexidade é que, ao mesmo tempo em que produz uma realidade, o sujeito é também por ela produzido. Nessa concepção, de pronto fica evidente que um sujeito é o que é essencialmente em razão da sua interdependência constitutiva, original. Ele só se faz *um outro* na cultura, no social, na língua que o nomeia, no saber que é do outro mas que também é seu, porque constituído justamente na interação que lhe é precípua. Assim, o sujeito diferencia-se e passa a ser o que é na relação, o que, por isso mesmo, o relativiza e impossibilita de ser absoluto. Nessa interação, ele se reinventa a cada nova vivência, ainda quando seus processos afetivo-cognitivos estejam focados em si mesmo. E, na medida em que se reinventa, transforma e recria também a sua realidade, pois, como lembra Morin (2003), é o sujeito que confere unidade à pluralidade e à diversidade; é ele que aproxima e sintetiza os opostos. Nesse sentido, requer ser pensado em sua dimensão de autonomia, mas simultaneamente na sua estrita dimensão de dependência. Reconhece-se aí, portanto, um princípio de exclusão, pelo qual egocentricamente o sujeito se faz centro do seu mundo, construindo-o ao seu modo e de acordo com suas necessidades, marcando sua diferença. Ao mesmo tempo, identifica-se aí um princípio de inclusão, pelo qual o sujeito assemelha-se ao outro, ao social, e segue indefinidamente em busca de algo que possa suprir sua incompletude, ainda que reconheça ser isso impossível.

Dessa forma, trata-se de um interjogo em que, ao apreender ou conhecer uma realidade, o sujeito do conhecimento já a transforma e simultaneamente se transforma, numa incessante atividade, ou numa dinâmica da qual resulta que um e outro já não são o que antes eram.

### **O sujeito na perspectiva da psicanálise**

A caracterização do sujeito na perspectiva da psicanálise pode ser feita principalmente com apoio em um de seus principais elementos constitutivos, a *identificação*. Sob esse referencial teórico, para que um novo ser venha a se constituir como um sujeito é preciso que vivencie processos de identificação, particularmente nas suas experiências mais primitivas, nas interações intrafamiliares, nos vínculos emocionais ali construídos.

O conceito de *identificação* tem suas origens em Freud, quando da construção das bases da teoria psicanalítica. Assim, em 1921, em *Psicologia de grupo e análise do ego*, a identificação é por ele caracterizada em seus aspectos centrais. E já àquela época Freud (1976b) reconhecia a importância da família para os destinos da subjetivação, afirmando que as experiências iniciais de identificação vividas pela criança no contexto familiar tendem a produzir efeitos não apenas extensos, mas também profundos, marcantes e duradouros, os quais, na maioria das vezes, a acompanham pela vida afora. Portanto, desde então, Freud já creditava importância fundamental aos espaços ou às vivências intrafamiliares, onde se desenrolam os primeiros movimentos da criança na perspectiva de desenhar-se como um ser diferenciado e único. E descrevia esses movimentos como assentados em especial nos processos identificatórios que têm seu apogeu justamente à época em que o ego<sup>1</sup> encontra-se consideravelmente frágil e em que o superego<sup>2</sup> ainda está em processo de formação, pelas identificações maciças com as figuras paternas, em especial com a internalização da figura da lei, do pai. Como preconiza Freud em *O ego e o id e outros trabalhos*, texto publicado em 1923 (FREUD, 1976a), o ego sai enriquecido das experiências de vida que têm origem externa, pela vivência de relações de objeto com figuras parentais, relações estas promotoras de situações em que também o núcleo do superego vai se constituindo, fundamentalmente pela introjeção da autoridade dos pais.

---

<sup>1</sup> Instância descrita por Freud na *Segunda Tópica*, ou segunda teoria do aparelho psíquico (FREUD, 1976a). De acordo com Laplanche e Pontalis (1988), “do ponto de vista tópico, o *ego* está numa relação de dependência quanto às reivindicações do *id*, bem como quanto aos imperativos do *superego* e às exigências da realidade” (p. 171). O *ego* exerce uma função executiva ou mediadora dos interesses da pessoa em sua totalidade, de modo que, efetivamente, ele teria uma autonomia bastante relativa: tem a tarefa de modificar o ambiente para garantir a satisfação dos desejos do *id* e, ao mesmo tempo, de frear os impulsos do *id*, para que o ambiente possa oferecer o máximo de vantagens. O *id*, por sua vez, é descrito por Freud (1976a) como uma instância psíquica que concentra a energia das pulsões, analogamente a uma fonte e a um reservatório de energias primitivas, que busca, a qualquer custo, a satisfação imediata de desejos e necessidades, razão pela qual é preciso que o *ego* e o *superego* entrem em ação.

<sup>2</sup> Instância psíquica também descrita por Freud na *Segunda Tópica*. A formação do *superego* derivaria da boa resolução do complexo edípico, sendo que ele seria constituído a partir da internalização das interdições e das leis parentais, das normas e exigências sociais. Para Freud (1976a), a estruturação do *superego* dar-se-ia em época um tanto tardia da infância, em relação ao desenvolvimento psíquico. Entretanto, para psicanalistas como Klein *et al.* (1982), de certo modo, o *superego* estaria em ação bem mais cedo do que o preconizado por Freud, ou seja, ainda nas etapas pré-edípicas, ou anteriormente às vivências típicas do complexo edípico e de sua resolução. As funções do *superego* poderiam ser compreendidas analogamente às de um juiz, ou de um censor que incessantemente teria a responsabilidade de um guardião da moral e dos ideais, numa atitude vigilante em relação às funções do *ego*.

Para Roudinesco e Plon (1998), que se fundamentam em concepções freudianas, a identificação pode ser entendida como a própria constituição do sujeito, que, particularmente nas primeiras e decisivas etapas do seu desenvolvimento, assimila aspectos das pessoas com as quais interage e convive, e deles se apropria, tornando-os agora seus, em certa medida.

Tendo em vista a natureza e os objetivos deste trabalho, os processos de identificação serão aqui abordados nos aspectos mais gerais, portanto sem a intenção de aprofundá-los em suas especificidades (por exemplo, no que diz respeito à formação das identidades sexual e de gênero). Não obstante, é preciso considerar que, segundo pressupostos freudianos, a identificação encontra-se na base da instauração e resolução do complexo edípico<sup>3</sup>, a partir de cujos desdobramentos vão ser traçados os destinos das identificações com os papéis sexuais e de gênero, elementos centrais na configuração de cada sujeito.

Cumprindo, assim, direcionar o olhar buscando entender e definir as demandas identificatórias como uma apreensão e um processamento psíquicos pelos quais o sujeito toma (ou recebe, ou é tomado por) elementos que inicialmente se encontram no outro (fazem parte deste) e, então, os assume como propriedades suas; e desse modo, vai gradualmente se estruturando, moldando ou transformando o seu psiquismo, sempre à referência das figuras que lhe são significativas. Assim, a identificação pode ser tomada como o princípio, a base da constituição do sujeito, que, em seus primeiros movimentos, fundamentalmente reproduz, molda-se analogamente ao outro, assemelha-se a ele, num esforço para fazer-se tal como o “modelo”.

Outros aportes psicanalíticos para a compreensão dos processos identificatórios têm seus fundamentos nos construtos que fazem parte da obra de Klein. Entre os principais conceitos desenvolvidos pela autora, encontram-se os de *identificação projetiva* e *identificação introjetiva*, que figuram nas relações objetais<sup>4</sup> vivenciadas pela criança nos primórdios da sua vida emocional e que vão ser constituintes do seu psiquismo (KLEIN et al,

---

<sup>3</sup> No contexto da teoria psicanalítica, as vivências típicas do complexo edípico – que têm seu auge entre três e cinco anos de idade – assumem importância decisiva no desenvolvimento emocional da criança. Sinteticamente, esse complexo pode ser caracterizado como um conjunto organizado de desejos voltados às figuras parentais: desejos ternos e amorosos voltados ao progenitor do outro sexo, simultaneamente a desejos hostis endereçados ao progenitor do mesmo sexo. A resolução satisfatória ou o declínio das vivências do complexo edípico corresponde a um salto no desenvolvimento psíquico da criança e à “consolidação” de uma estrutura neurótica.

<sup>4</sup> No corpo teórico da teoria kleiniana, *objeto* diz respeito àquilo que não constitui o *ego*, *ego* aqui entendido diferentemente do proposto por Freud (1976a) na Segunda Tópica, em seu modelo estrutural do aparelho psíquico – composto por *id*, *ego* e *superego*. No escopo da teoria kleiniana, já nos primórdios da vida extrauterina, o bebê conta com uma estrutura egoica, ainda que precária, o que lhe permite diferenciar-se daquilo que não é ele e desenvolver relações objetais. Assim, quando não dispõe de recursos internos para fazer frente às ansiedades que o assolam, o ego do bebê lança mão de defesas que lhe permitem desfazer-se do desconforto que tais ansiedades lhe causam e, em fantasia, as descarrega sobre o objeto, particularmente na mãe/cuidadora, que lhe serve, então, de tela de projeção para aliviar a dor, o sofrimento.

1982). Sem pretender descrever exaustivamente esses conceitos, torna-se útil destacar que Klein postula a sua importância primordial, para que, na tenra idade, o frágil ego do bebê seja capaz de lidar com a ansiedade que o assola já nos primeiros tempos de vida. Klein (1982) refere que desde muito cedo a criança vivencia relações de objeto, e que tais vivências se efetivam/se realizam por meio de processos entre os quais se destacam as identificações de natureza projetiva e introjetiva. Assim, quando da vivência da posição<sup>5</sup> esquizoparanoide<sup>6</sup>, a identificação projetiva constitui-se no principal processo defensivo contra a ansiedade: buscando aliviar a dor, o bebê desloca/projeta os conteúdos ou as vivências intoleráveis no objeto e, desse modo, afasta “partes más” do seu *self* e mesmo partes dos objetos que já internalizara, contribuindo, assim, para a preservação das partes boas; mas, simultaneamente, transforma o objeto em um ser potencialmente perseguidor, pois nele se encontram depositados seus conteúdos destrutivos. Contudo, eis que o bebê aos poucos vai sentindo que aqueles conteúdos são seus, e isso faz com que ele passe a recear o retorno do projetado, do que decorrem, então, as ansiedades paranoides ou persecutorias. O exercício contínuo e intenso do processo de identificação projetiva, mas também o amplo e complexo avançar do desenvolvimento (para o que contribuem as percepções cada vez mais especializadas) levam a que o bebê passe a dar-se conta de que o objeto que acreditava mau – devido as suas intensas projeções de conteúdos estragados, danificados – é também o objeto que o gratifica, que cuida dele, que o ama e protege, o que lhe acarreta uma nova constelação de ansiedades, agora tipicamente depressivas, caracterizando, assim, o acesso à posição depressiva<sup>7</sup>. E o bebê tenta, então, reparar a destruição que, em fantasia, supõe ter causado ao seu objeto de amor e de necessidade. É quando ele está apto a recuperar seus conteúdos projetados, o que leva à intensificação dos processos introjetivos, pelos quais se reapropria de conteúdos anteriormente insuportáveis. Dito de outro modo, é quando o bebê torna-se suficientemente

---

<sup>5</sup> O conceito de *posição* é caracterizado por Klein (1982) como um conjunto de fantasias inconscientes, ansiedades e defesas utilizadas pelo ego para relacionar-se com os objetos.

<sup>6</sup> No contexto da teoria kleiniana (1982), na posição esquizoparanoide as relações de objeto são predominantemente parciais, de modo que o objeto é percebido como totalmente bom (idealizado), ou como totalmente mau (persecutório), sendo que as ansiedades persecutórias e as defesas utilizadas têm a finalidade principal de afastar as partes boas das más ou danificadas pelas projeções maciças de conteúdos inconscientes destrutivos, com isso preservando as primeiras.

<sup>7</sup> A posição depressiva, segundo Klein (1982), é acessada um pouco mais tarde e pressupõe um desenvolvimento capaz de permitir ao bebê perceber o objeto de suas relações como um objeto total. Por isso, acessá-la significa para ele confrontar-se com uma outra natureza de ansiedades. Aqui, o bebê já é capaz de perceber que o objeto às vezes frustra, o que contribui para intensificar a utilização da identificação projetiva, de forma a que nele (no objeto) seja descarregada toda sorte de conteúdos danificados, hostis. Mas ocorre que esse objeto é também o mesmo que gratifica, ama, protege. Essas novas vivências levam a que o bebê se veja assolado por ansiedades tipicamente ambivalentes e carregadas de culpa, pois agora teme que, em fantasia, possa ter danificado justamente o seu objeto de amor e de quem tanto depende. Portanto, além da ambivalência, surge a culpa pelo mal que pode ter causado ao seu objeto de amor. Essas são, portanto, vivências tipicamente depressivas, de onde se origina a denominação da posição.

forte para identificar-se com seus próprios conteúdos internos; conteúdos esses que, embora aparentemente tenham origem externa, são efetivamente seus: ele se apropria e se transforma a partir daquilo que já era dele, mas que, para ser reconhecido, precisou antes passar por uma outra instância que pudesse fazer a *desintoxicação*<sup>8</sup>, utilizando agora um aparato conceitual bioniano (1991, b, c). Assim, parece possível entender-se que a identificação se dá não principalmente com os conteúdos e sim com os processos, com os modos pelos quais aquilo que era intolerável torna-se possível de ser percebido ou aceito como conteúdo próprio.

Neste ponto, fazem-se pertinentes ainda as discussões de Miermont e cols. (1994). Os autores assinalam que Freud, ao referir-se à identificação, já não a entendia simplesmente como uma imitação ou reprodução das qualidades do outro, mas, sobretudo, como um modo de apropriar-se daquelas características, de torná-las suas, agora sob uma nova modalidade que, portanto, não apresenta mais exatamente as mesmas características daquelas: tem lá as suas referências, o seu subsídio primeiro, mas delas se diferencia, em alguma medida, o que as faz originais. Trata-se, assim, de uma construção que é singular e estruturante, de modo que o construir-se como um sujeito não implica deixar-se atingir radicalmente pelas marcas ou pelos registros do outro; esses movimentos poderiam ser percebidos como fragmentos de um outro que já não está aqui. Poder-se-ia pensar que, ao abstrair aspectos de um outro, ao deixar-se imprimir por marcas que inicialmente eram do objeto na busca de fazer-se um si mesmo, o sujeito já dispõe de um espaço e de aparatos que lhe são novos e originais, e que lhe oferecem a oportunidade de configurar-se diferentemente do seu modelo identificatório. Essa perspectiva, em princípio, ainda que pautada em referenciais psicanalíticos, guardaria em seu bojo uma dimensão relativizadora e, portanto, não absolutamente determinista, no que se refere à estruturação do sujeito. Daí que, dos processos identificatórios poder-se-iam originar múltiplas possibilidades de tessitura psíquica, ainda que inspiradas em bases tão sólidas e decisivas como as interações com as figuras parentais que permeiam as vivências familiares durante a infância.

Na perspectiva de Lacan (1998), a identificação tem seu paradigma no *estádio do espelho*, quando a criança acessa ou realiza o seu primeiro esboço de subjetividade. O autor enfatiza, no desenvolvimento do psiquismo infantil, a importância da mãe, o “outro

---

<sup>8</sup> Na linguagem bioniana (Bion, 1991a), *desintoxicação* é caracterizada como um processo inconsciente pelo qual a mãe, o continente, recebe/acolhe os dados sensoriais brutos que provêm da experiência do bebê e que lhe eram intoleráveis, razão por que ele os “deposita” na mãe via identificação projetiva. Esta então os processa, deles gerando conteúdos mentais indispensáveis ao pensar. Com isso, o bebê fica aliviado e pode receber de volta aquilo que era insuportável ou impensável.

primordial”, o outro que se oferece no espelho e no jogo identificatorio e de erotização do corpo do bebê, pelos cuidados que presta e pelas gratificações que permite.

Evitando alongar a discussão acerca do conceito de *identificação*, torna-se decisivo, em síntese, reafirmar a sua importância, principalmente porque, segundo fundamentos psicanalíticos, é primeiramente por meio dela que, mesmo sobre o alicerce das marcas de um outro, paradoxalmente o sujeito vai dele se descolando e se diferenciando, se desenhando na sua singularidade. Diferenciando-se de um outro que é primordial; um outro que, ao mesmo tempo em que se mostra/se apresenta, se im(pro)põe, porque, tão necessário, precisa ser superado, transcendido; um outro que pode constituir-se num dispositivo familiar, num psiquismo familiar ou num dispositivo relacional; um outro que em sua essência tem natureza intersíquica.

### **Aprender-ensinar-aprender-constituir-se**

Os referenciais discutidos a respeito do conceito de sujeito, apesar das diferenças que os caracterizam e distanciam, permitem, por outro lado, empreender um diálogo entre eles, pelo qual se torna possível vislumbrar algumas aproximações. E, ainda mais, utilizá-los como suporte para fazer uma incursão pelo universo da aprendizagem.

Para uma e outra perspectivas teóricas discutidas, o sujeito pode ser percebido como um universo que, simultaneamente, guarda uma particular singularidade e unicidade, e uma continuidade e dialogicidade com o outro. Um universo que, para se diferenciar e fazer-se único precisa antes passar pelo exterior, pelo outro. Ou melhor, o sujeito constitui a si mesmo a partir do outro, ou com o outro.

Mediante os pressupostos aqui assumidos, ao se focalizar o processo de ensino-aprendizagem pode-se pensar que aquilo que um sujeito aprende é e não é aquilo que um outro ensina. A pautar-se por esses referenciais, um conteúdo ou uma realidade só seria percebida primeiramente porque viria ao encontro das necessidades e peculiaridades daquele que busca apreendê-la. Ou seja, uma realidade passa a impor-se para ser reconhecida ou apreendida se originalmente partir da busca de um sujeito. Desse modo, um conteúdo escolar, por exemplo, mesmo “se impondo” para ser conhecido, só o é se antes passar pelo crivo de necessidades daquele que se dispõe a aprender.

Assim, o professor, o ensinante, utilizando-se aqui terminologia de Fernández (2001), precisaria, antes de mais nada, estar disponível para receber/perceber as projeções ou necessidades dos estudantes, para só então organizar programas de ensino consonantes a essas



necessidades. Numa linguagem bioniana (1991a,b,c), o professor as processaria ou traduziria em uma proposta capaz de atender tais necessidades, para que os conteúdos emergidos dos estudantes possam agora ser por eles reapropriados, de forma a torná-los efetivamente seus, garantindo assim construção pessoal, singular, na medida adequada para aquilo que precisam em termos físicos, cognitivos, socioafetivos.

Desse modo, à luz dos referenciais assumidos, faz-se mister enfatizar que no processo de ensinar-aprender é conferido à figura do professor/ensinante um papel de destaque. Mas se trata de uma importância que não se faz por sua indiscutível presença como detentor ou o “doador” do conhecimento. Pode realizar-se, sim, pelo lugar que ele ocupa no processo de receber e processar as necessidades e os interesses dos estudantes, transformando-os numa outra linguagem, em propostas destinadas a atender aquilo que os estudantes necessitam, de tal modo que assim eles possam retomar os elementos que de certo modo tiveram origem em si mesmos, mas que para se tornar efetivamente seus precisaram ser traduzidos/ressignificados, transversalizados pela voz do outro. E só então aqueles conteúdos – neste caso com colorido predominantemente acadêmico – podem ser impregnados e mesclados com traços singulares a cada um daqueles que aprendem, enfim ser assumidos em autoria, num processo em que o produtor produz, cria, atribui sentido a uma realidade, e, simultânea e incessantemente se autoproduz, tomando-se aqui o conceito de autopoiese (VARELA, MATURANA & URIBE, 1974).

## Referências

- BION, W. R. *O aprender com a experiência*. Rio de Janeiro: Imago: 1991a.
- BION, W. R. *As transformações*. Rio de Janeiro: Imago: 1991b.
- Bion, W. R. Uma teoria do pensar. *Melanie Klein hoje*. Rio de Janeiro: Imago, 1991c, Vol. 1, p. 185-193.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber – elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- FERNÁNDEZ, A. *Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- FREUD, S. O ego e o id e outros trabalhos. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1976a, p. 23-259.

- FREUD, S. Psicologia de grupo e a análise do ego. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976b, p. 91-179.
- FREUD, S. Totem e Tabu. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976c, p. 13-191.
- HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- KLEIN, M. *Contribuições à psicanálise*. 2.ed. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- KLEIN, M.; HEIMANN, P.; ISAACS, S. & RIVIERE, J. *Os progressos da psicanálise*. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: J. LACAN. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. (Original publicado em 1966).
- LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J. B. *Vocabulário da psicanálise*. 10.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- MATURANA, R. H.; VARELA, F. *De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MIERMONT, J. e cols. *Dicionário de terapias familiares*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- MORIN, E. *A cabeça bem feita*. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- ROUDINESCO, E. & PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- SPIRE, A. *O pensamento Prigogine*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- VARELA, F.; MATURANA, H. R., URIBE, R. B. *Autopoiesis: The organization of living system, its characterization and a model*. *Biosystems* 5: 187-196, 1974.