

A dimensão viva da experiência de supervisão didática

Augusta Gerchmann,¹ Porto Alegre

Paula Daudt Sarmiento Leite,² Porto Alegre

Resumo: As autoras abordam uma experiência de supervisão, para fins de formação analítica, em um instituto de psicanálise, desenvolvida pela analista e pela supervisora implicadas na tarefa. Partindo de uma retrospectiva histórica da supervisão no tripé da formação psicanalítica, propõem uma reflexão sobre seu lugar e sua importância no exercício do vir a ser analista. O estudo leva as autoras a acreditarem que, assim como a própria análise é uma tarefa interminável, as forças intrapsíquicas que estão permanentemente em jogo no encontro do analista com o paciente geram uma demanda que convoca o diálogo na supervisão, o qual parece conter o paradoxo do descobrimento sem colonização. Em conclusão, entendem que, ao mesmo tempo que a tarefa da supervisão promove novos significados, ela não deve se tornar um exercício de doutrinação.

Palavras-chave: supervisão didática, formação psicanalítica, história da supervisão, descobrimento sem colonização

Introdução

Se pudermos voltar à poesia e nos recuperarmos do pouso americano na Lua, antes que aconteça a mesma coisa em Vênus, poderemos sentir que a civilização ainda tem alguma esperança.

D. W. WINNICOTT

1 Psicóloga. Psicanalista. Membro titular em função didática da Sociedade Brasileira de Psicanálise de Porto Alegre (SBPdePA).

2 Psicóloga. Psicanalista. Membro associado da Sociedade Brasileira de Psicanálise de Porto Alegre (SBPdePA).

A formação analítica estabelecida pelos institutos de psicanálise da Associação Psicanalítica Internacional (IPA) é constituída pelo que conhecemos como o tripé da formação, que compreende a análise didática, os seminários teóricos, incluindo o seminário clínico, e a supervisão. Dos vértices do tripé psicanalítico, consideramos que a supervisão ocupa o lugar mais ambíguo e mais delicado, uma vez que os limites da sua função são difíceis de definir.

Esse interrogante acerca da função da supervisão é motivo de controvérsias nos institutos de psicanálise, ao longo da história do movimento psicanalítico, desde a sua instauração. Os diferentes paradigmas adotados na prática da supervisão se apresentam, em um polo, como pedagógicos e, no outro polo, como metapsicológicos. Não somente são caracterizados pelo modelo adotado pelo Instituto, mas também carregam as identificações do analista e do supervisor no que concerne aos modelos teóricos e clínicos adotados durante a formação.

Nessa tarefa, acreditamos que tanto o supervisor quanto o analista *estão* candidatos: o analista em formação candidata-se a trabalhar a (ou na) transferência de seu paciente, e o supervisor candidata-se a acompanhar o analista em seu treinamento. Nesse sentido, ambos experimentam um *espaço transicional* protegidos por posições *suficientemente* bem definidas, em uma temporalidade própria (tempo da supervisão), posições que sustentam o paradoxo do descobrimento sem uma colonização teórica ou ideológica. Ou seja, ao mesmo tempo que a tarefa da supervisão promove novos significados, ela não deve se tornar um exercício de doutrinação.

Pela vivência tão singular que compartilhamos e pelos rumos que a análise do paciente supervisionado tomou, nos sentimos instigadas a escrever este trabalho, como uma forma de pensarmos mais profundamente no espaço que a supervisão ocupa na formação analítica, sobretudo a sua repercussão na construção do espaço psicanalítico na mente do analista. Compreendemos que, por mais que a atividade de supervisão faça parte do tripé da formação analítica, nem sempre o cumprimento oficial dessa tarefa é o principal objetivo. No caso em questão, ela também possibilitou a abertura de novos vértices, nunca antes analisados, promovendo um florescimento no mundo interno do analisando.

Sobre a supervisão: a dimensão histórica

Os artigos relacionados às primeiras ideias de Freud sobre a psicanálise e a sua técnica, especificamente antes de 1900, dizem respeito ao método catártico, cujo objetivo era esclarecer os sintomas sem investigar as possibilidades de que suas origens remontassem ao período do desenvolvimento sexual infantil.

Quando Freud escreve “As perspectivas futuras da terapia psicanalítica”, em 1910, refere-se a inovações da técnica que consistem na utilização do poderoso mecanismo da transferência como meio de auxiliar a superar as resistências entre o consciente e o inconsciente. Precisamente, no epílogo do caso Dora, ao discorrer sobre a interrupção do tratamento e o fracasso terapêutico, aponta para a importância da transferência como o principal instrumento analítico, ao mesmo tempo que sua arma mais perigosa.

Da mesma maneira, reconhece a contratransferência como fenômeno despertado no analista por determinadas atitudes, associações ou sentimentos que são dirigidos a ele pelo analisando. São os aspectos que surgem repentinamente no analista pela influência de seu inconsciente e que poderão interferir no processo, quando não identificados oportunamente.

Ainda que indiretamente, a prática de apresentação de casos para discussão clínica esteve presente desde os primeiros encontros de Freud com seus interlocutores, na Salpêtrière com Charcot, nos diálogos com Breuer e na correspondência com Fliess. Reconhecemos, também, os primórdios da atividade de supervisão nos encontros de Freud com a chamada Sociedade Psicológica das Quartas-feiras, “quando um certo número de médicos mais jovens reuniu-se em torno de mim com a intenção expressa de aprender, praticar e difundir a psicanálise”, segundo suas próprias palavras (citado por Gay, 1989, p. 170).

Apesar de não existir uma extensa bibliografia sobre o tema da supervisão como um dos eixos da formação analítica, o material consultado, em geral, propõe-se a marcar as singularidades de cada Instituto, bem como as orientações teóricas que direcionam o pensamento de seus membros, alinhadas à identidade da sua respectiva Sociedade. Os autores dos artigos buscam conservar a ética ao transmitirem o conhecimento de sua teoria e práxis, de forma a separá-lo de uma concepção ideológica.

Max Eitingon foi o primeiro psicanalista a chegar a Viena, vindo da Suíça, para estudar psicanálise em sua fonte, em janeiro de 1907. Foi responsável pela instauração do primeiro instituto de psicanálise, em 1920, sediado na Policlínica de Berlim, e pela formalização do tripé da formação analítica, com o estabelecimento de um programa para os candidatos a psicanalista, modelo até hoje vigente (Alexander, Eisenstein & Grotjahn, 1981). Essa policlínica tornou-se a primeira clínica pública destinada a atender gratuitamente “analisando potenciais com recursos limitados” (Danto, 2019, p. 50), vindo a cumprir dupla função: atender pessoas sem condições de pagar os honorários que, ao mesmo tempo, se tornavam os pacientes de análise dos candidatos. Nesse contexto, os pacientes recebiam um olhar “estendido”, do *setting* da análise para o *setting* da supervisão, ocupando o supervisor o lugar do terceiro. A supervisão, inicialmente chamada de *análise de controle*, tinha por função acompanhar uma análise durante determinado período, exercendo

controle sobre os atendimentos para garantir a qualidade destes. Diferenciava-se da análise didática, que tinha como foco analisar o desejo do candidato de tornar-se analista, sua conflitiva edípica, suas neuroses, sua história pessoal e sua sexualidade infantil.

Em 1928, em conferência proferida em Madri, Ferenczi compara a técnica do exercício necessário na formação analítica ao método do aprendiz de artesão, que ocorreria em dois tempos. No primeiro, o aprendiz deve “apropriar-se dos segredos profissionais do mestre, submeter-se à sua influência educativa; convertido em companheiro, mas sempre vigiado e controlado, ele deve realizar a experiência do trabalho independente” (1928/1992b, p. 212).

Para Ferenczi, o segundo tempo dizia respeito à análise de controle, e nessa tarefa o analista em formação prestava contas de seu trabalho ao supervisor, que por sua vez ocupava-se de chamar a atenção sobre erros técnicos, aconselhando o analista sobre como conduzir a análise com seu paciente. Esse controle se manteria até que o analista em formação se sentisse capaz de trabalhar sozinho. Concomitantemente aos dois tempos da formação, o analista deveria realizar a leitura das obras de Freud para adquirir um saber teórico.

Em 1932, no artigo “Confusão de língua entre os adultos e a criança”, Ferenczi refere-se aos riscos de possíveis perturbações na escuta do analista diante de determinados conteúdos relatados pelo analisando. Com esse trabalho, marca a necessidade de que os analistas se conscientizem dos próprios conflitos psíquicos, sem o que incorreriam no risco de cair em uma espécie de hipocrisia profissional.

Ferenczi alertava ainda para a importância da análise na formação. Como um “sábio”, avisava sobre a necessidade de cautela por parte dos jovens analistas na escuta do analisando, mas sobretudo por parte dos velhos analistas, como agentes responsáveis pela transmissão do legado apreendido, levando em conta o “problema de saber até onde chegou a análise do analista” (1932/1992a, p. 99).

A chegada de Lacan à psicanálise, anos depois, provocou a primeira reviravolta no modelo Eitingon. A principal diferença em relação ao modelo vigente dizia respeito à responsabilidade do próprio analista do candidato em conduzir sua supervisão, centrada no inconsciente desse último. Depois de seu rompimento com a IPA, Lacan foi responsável pela criação de uma nova sociedade psicanalítica na França, a Escola Freudiana de Paris, com critérios estabelecidos por ele.

Outro modelo de supervisão, denominado *análise quarta*, teve Valabrega (1992) como criador. Nesse modelo, a supervisão teria uma função de abertura para que o analista pudesse reconhecer os pontos de contato entre sua prática como analista e sua própria análise. Para Valabrega, além do supervisor e do analista em formação, são considerados participantes, ainda que ausentes no

setting de supervisão, o analista do analista em supervisão e o seu paciente supervisionado; daí atribuir-se tal nome – análise quarta – ao processo de supervisão. Nesse contexto, será o supervisor o quarto elemento. O analista didata é considerado o terceiro – na mente do analista em formação ou, como em outros Institutos, do candidato.

Nosso propósito, ao resgatar a origem e a história da supervisão, é produzir reflexões sobre o lugar e a importância da supervisão para além de seu caráter ideológico, sobretudo como espaço continente das angústias suscitadas no exercício da clínica e do vir a ser analista. Nessa esteira, Fédida (2001) situa na supervisão a ética da psicanálise, quando o objeto de análise não é a transferência entre supervisor e analista em formação, mas a escuta do paciente através desse analista.

Essa escuta favorece a distância das repetições de modelos e abre campo para novas criações que não sejam sustentadas por ideais identificatórios. Nesse modelo, ainda que seja analisado um caso sistematicamente, o analista vai construindo uma identidade analítica para tornar-se um analista único com cada paciente, a partir da própria demanda e transferência desse último.

Menezes (2005) considera que somente a análise didática é insuficiente para fornecer as condições para uma pessoa praticar a psicanálise, e vê a supervisão como uma tarefa central na formação. Chama a atenção como esse autor reconhece que o ponto de discórdia da formação encontra-se na supervisão, ao referir-se a esta como a *pedra de toque da formação analítica*, do mesmo modo que Freud (1914/1976) distinguia os adeptos da psicanálise dos que não admitiam os pilares teóricos por ele estabelecidos.

Podemos entender que a supervisão deve ser um dos elementos do tripé da formação, a fim de auxiliar o analista a ampliar seu espaço psíquico do não saber, para poder se surpreender e ouvir aquilo que não espera, do mesma maneira que se surpreendeu com a sua associação livre, ao experimentar a árdua tarefa de analisar-se. Não por acaso, Freud, antes mesmo de Ferenczi, esclareceu que o analista vai com seus analisandos até onde foi em sua própria análise.

Por outro lado, nos deparamos com estilos de interpretação próprios da dupla supervisor-supervisionando que vão se tornando semelhantes ao longo da tarefa institucional. Somente com a conquista da identidade própria como psicanalista é que o jovem analista pode pensar e trabalhar com liberdade, desfazendo antigas distorções. Segundo Menezes, o “afunilamento pedagógico da escuta em supervisão é resultado do efeito redutor de paradigmas que aprisionam o pensamento ao invés de nutri-lo, por uma relação de aderência identificatória” (2005, p. 63). Nesse contexto, lembramos que a relação supervisor-supervisionando poderá assemelhar-se às identificações adesivas conceituadas por Meltzer (1974/1997), resultando na “necessidade” do supervisionando de seguir os passos do supervisor como tarefa por cumprir,

inclusive para garantir sua “sobrevivência” (aprovação) no Instituto. Nesses casos, encontramos supervisores que almejam ter discípulos em suas instituições, replicando a ideia de Ferenczi acerca da confusão de língua entre o adulto e a criança. De todas as formas, pensamos no cuidado, em especial por parte do supervisor, pelo lugar que ocupa, de não ter a pretensão de tornar-se “missionário da propagação da boa palavra” (Aulagnier, 1968/1990, p. 42), impondo a sua própria versão como uma super-visão a respeito de um paciente que ele conhece apenas através do olhar e da escuta do supervisionando. Por sua vez, cabe a este, no necessário espaço solitário da formação, não se aferrar ao supervisor como eu ideal que protege seu narcisismo de fracassos inerentes ao aprendizado, renunciando ao desejo infantil de se manter protegido à sombra da própria formação, “nostálgico dos guetos” psicanalíticos (Aulagnier, 1968/1990, p. 42).

A construção da identidade analítica segue a metáfora da análise interminável – como no aforismo de Hipócrates: “A vida é breve, o caminho é longo” (s.d., p. 8) –, e o vir a ser analista implica um contínuo movimento de subjetivação e metabolização de um conjunto de regras. Nesse sentido, nos questionamos se existem variáveis que determinam quem pode e quem não pode ser psicanalista, para além do que concerne a credibilidade nos princípios que regem o inconsciente. Seria muita arrogância pretender ter tal resposta *a priori*, visto que só poderá se revelar na passagem do tempo e na arte de psicanalisar.

Consideramos, entretanto, o talento natural e a capacidade de se colocar no lugar do outro (empatia) – tão precocemente posta em marcha, desde o *complexo do semelhante* – como atributos fundamentais da pessoa do analista. Ou seja, somente através do “próximo” o ser humano aprende a discernir (Freud, 1950[1895]/1988b, p. 376), condição básica para escutar desde o *silêncio* que vem do Outro.

Como diz Broide, “em sua dimensão didática, a supervisão psicanalítica contempla a transmissão de um desejo de transmitir o intransmissível” (2017, p. 83), e com alguma frequência assistimos a um tratamento insatisfatório pelo fato de o analista escutar seu analisando atravessado pela transferência estabelecida com o supervisor.

Vimos, anteriormente, que a análise didática não é suficiente para tornar um sujeito analista. Tampouco pensamos que seja viável uma supervisão, como momento de expansão da mente do analista, sem sua análise. O traumático sempre busca roubar a cena, seja através da associação do analisando, seja através da escuta do analista. São momentos de tensão, que podem tornar-se de abertura, quando ambos suportam o não saber, ou, contrariamente, de “sobre-elaboração”, quando se enganam com um excesso de compreensão (Meyer et al., 2001). “Podemos dizer, em suma, que na análise, como na escuta

de um colega que fala sobre um caso, a linguagem que importa é a que vem da sombra” (Menezes, 2005, p. 65).

A linguagem que vem da sombra carrega palavras que brotam e não se reduzem a toda a verdade *da coisa*, conservando o enigmático e estrangeiro do inconsciente. Quando o supervisionando fala de um caso, ele também fala de seu íntimo exterior, do que lhe é mais estranho e ao mesmo tempo mais intrínseco e assustador, embora ainda não esteja nomeado. A tolerância a esse tempo “sem tempo” por parte do supervisor para com o analista, a espera sensível por seu ritmo, protege o encontro da dupla analítica e o *gesto espontâneo* de ambos, reverberando no supervisor em outro tempo.

Em entrevista concedida ao *Jornal de Psicanálise* em 2001, Fédida refere-se à necessidade de exterioridade do analista ao buscar supervisão, dividindo com o supervisor escolhido a história de seu analisando sem infringir o sigilo e a confidencialidade estabelecidos para com o último. Apesar de o supervisor tornar-se um interlocutor privilegiado, reconhecemos as diferenças entre a idealização do supervisor e a relação de igualdade estabelecida entre ele e o supervisionando, sem borrar a diferença do lugar que cada um ocupa, nem tampouco atribuir um poder demasiado ao supervisor.

Fédida estabelece uma distinção entre a primeira e a segunda supervisão. Na primeira, o supervisionando terá que adquirir uma identidade de analista, ainda não conhecida para ele, envolvendo a passagem do pensamento psicoterápico ou psiquiátrico para o pensamento analítico. Poderá funcionar, no entanto, sob a égide da burocracia, somente como uma tarefa a cumprir, e não como uma experiência transformadora. Na segunda supervisão, por outro lado, quando a identidade já foi conquistada, o supervisionando pode ter se apropriado mais da função analítica, movimentando-se com mais liberdade e criatividade. O pensamento circula espontaneamente, e as trocas entre a dupla na supervisão tornam esta “uma análise de supervisão” (Fédida, 2001, p. 29).

Pensamos que o que é comum à análise e à supervisão diz respeito ao desejo de vir a ser analista. A diferença recai no fato de que a análise do desejo remete à intimidade do analista em formação, às dores e aos amores que o levaram a fazer sua escolha, espaço da análise pessoal. O ato de analisar e interpretar (realização do desejo de ser analista) incide no encontro com um outro que já passou pela mesma vivência e está em posição de escutar essa “exterioridade”. Assim, o

desejo de analista implicado na supervisão coloca em cena a escuta de um tempo *a posteriori*. Contudo, esse *a posteriori* é também presente. Ou seja, o relato do vivido da experiência de escuta de um supervisionando, ou de uma equipe que traz um caso para a supervisão, é um “já foi” que se presentifica. Advém e constitui-se, então, o efeito retroativo da escuta feita pelo supervisionando, um tempo de

ressignificação que possibilita que a memória se atualize pelo dispositivo de supervisão. (Broide, 2017, pp. 82-83)

O *Livro Anual de Psicanálise* publicado em 2017 apresenta um questionamento de Eike Hinze, analista alemã, sobre o que é possível aprender na formação analítica, a partir de pesquisas realizadas por Sociedades e grupos de estudo componentes da IPA. Os questionamentos são desenvolvidos através de *working parties*, e seus resultados apresentados em diferentes publicações. O debate focaliza a influência do pluralismo da psicanálise contemporânea na formação analítica *versus* os efeitos paralisantes na teoria e na prática psicanalíticas quando seguem um pensamento dentro de margens estreitas dessas escolas.

Sobre a supervisão: a dimensão viva

A nossa experiência de supervisão compreende três personagens e o universo de um dos personagens: a analisanda, que após alguns anos de tratamento apresentava certa estagnação nos aspectos sociais e afetivos. A analista identificava um congelamento afetivo concomitante a reações intensas de intolerância, não compreendidas nem ressignificadas. Por outro lado, a analisanda demonstrava uma capacidade intelectual e produtiva que não fora prejudicada por esse estado reativo.

A escolha da supervisão deu-se a partir do significado da supervisora para a analista em formação, reconhecida como alguém capaz de acolher, no “*setting* da supervisão”, algum conteúdo que a analista identificava manter-se de fora, o que era incompreensível frente a toda a intimidade que a dupla analítica tinha e ao tempo de trabalho partilhado. A expectativa quanto à supervisão girava em torno da ideia de que o trabalho conjunto pudesse abrigar a descoberta do que se conservava “estrangeiro” à consciência e, conseqüentemente, apartado da análise.

O *objetivo* da supervisão, nesse contexto, era trabalhar com a analista para que uma história pudesse ser desvelada, e o *objeto* da supervisão era a paciente e seus movimentos disruptivos, sobretudo o que se encontrava “encriptado” e não possível de ascender à consciência. Para tanto, a compreensão foi sendo tecida mediante o escutar a escuta da escuta da analista, produzindo um novo e duplo sentido: na história da paciente e na vivência da supervisão.

Por parte da supervisora, o primeiro cuidado referia-se a preservar o estilo da analista, dando continuidade ao ritmo já estabelecido pela dupla no *setting*, de forma que a analisanda não sentisse que o espaço entre as

duas estivesse sendo invadido por um terceiro, que não fosse o seu próprio *Unheimliche*.³ O segundo cuidado apontava para a busca de uma transformação psíquica da analisanda, depois de metabolizar o que se mantinha externo à análise e precisava ser historizado, a dor da perda e os complexos fraternos que eram projetados no ambiente, pela ausência do objeto original.

Assim, uma tarefa/necessidade da formação, em que a demanda era supervisionar o trabalho analítico da analista em formação com sua analisanda, tornou-se um trabalho/desejo de que a analisanda pudesse retomar os fios condutores e partidos de sua história, para dar outro destino possível ao sentimento que ficara em suspenso ao longo dos anos.

Apesar desse ponto “ainda cego” para a dupla, a impaciência da paciente, marcadamente reconhecida pela analista, era um sinalizador de que algo não estava suficientemente maduro para emergir. Arrancar prematuramente um conteúdo tão encapsulado seria repetir a vivência traumática. A hipótese sobre esse aspecto que não evoluía referia-se a resistências superegoicas, acobertadas por uma aparente harmonia entre as instancias psíquicas, mas com enorme gasto de energia vital.

Segundo a analista em formação, ela precisava de alguém que a auxiliasse a “viajar até a Lua” sem fincar uma bandeira (Winnicott, 1969/1989).

Assim, teve início a supervisão da dupla analista-analisanda, recuperando projetos e buscando desfazer os nós que a vida vai naturalmente tecendo – dupla ligada pela confiança no vínculo e pela esperança de elaborar histórias ainda não narradas, encontradas muito abaixo do bueiro do inconsciente. O trabalho de supervisão foi sendo vivido como um movimento em espiral, ou seja, do analisando para o analista, do analista para o supervisor, e o retorno do analista para um novo movimento com seu analisando, e assim sucessivamente. No *setting* da supervisão foi possível acompanhar o processo natural de circulação do inconsciente, à medida que se descortinava na análise aquilo que se mantivera protegido, sem a necessidade de o supervisionando levar para seu paciente qualquer interpretação “proferida” pelo supervisor.

Pelo estilo de trabalho da dupla na supervisão, a análise não perdeu seu ritmo e sua naturalidade, e o analista, seu gesto espontâneo, assim como todo o processo analítico permaneceu protegido do risco de tornar-se artificial e fora de tempo.

O primeiro tempo foi de reconhecimento do significado do conteúdo até então evitado, pelo sentimento equivalente ao que Winnicott (1963/1991) descreve como *temor ao colapso*. Como diz o autor, o temor clínico ao colapso

3 *Unheimliche*: “Traduzido habitualmente por ‘o estranho’, ‘o sinistro’. Significa algo ‘inquietante’, ‘macabro’, ‘assustador’, ‘esquisito’, ‘misterioso’. Refere-se à sensação de inquietude do indivíduo pelo retorno do material recalçado, que Freud aborda no artigo ‘O estranho’, de 1919” (Hanns, 1996, p. 231).

é um temor ao colapso já experimentado, é um medo a uma agonia primitiva que deu lugar a uma organização defensiva, ocorrência escondida no inconsciente, diferente do inconsciente reprimido da neurose. Nesse contexto particular, o inconsciente significa que a integração egoica não é capaz de abarcar algo. Assistíamos à analisanda defender-se através do seu melhor recurso, a capacidade intelectual, que entrava em confronto com sua fragilidade afetiva, transformando a dor em uma fúria desenfreada. O que era intensidade tornou-se palavra, trazendo novos destinos para as representações arcaicas da analisanda, que progressivamente diminuía as atuações.

A tarefa da supervisão era mostrar à analista a origem das reações da analisanda, isto é, que seus ataques eram uma manifestação e defesa do que era primariamente sofrimento e dor. A paciente se debatia contra o reconhecimento desse mecanismo de defesa, amparada pelo vínculo com a analista. Como observa Pontalis, “a energia não ligada é consumida e tende a se fixar no vínculo” (2005, p. 239).

O segundo tempo do processo analítico requereu a delicada tarefa de introduzir a lembrança da vivência traumática. Nesse período, o que estava encapsulado, produzindo cisão egoica e sintomas que pareciam aderidos ao caráter, encontrou fundamento na compreensão do vínculo analítico, inicialmente governado pela transferência paterna (a analisanda era primariamente identificada com o pai), que resistia à análise da transferência materna, pela representação de um objeto melancólico, mau e dissociado. Quando a análise da transferência materna foi possível, permitiu o resgate de um desinvestimento repetido na história da relação da analisanda com a mãe, gerado por perdas reais, que deixaram marcas profundas no inconsciente, em forma de “buraco psíquico”, no dizer de André Green (1980/1986).

A analista recuperou na supervisão o lugar da transferência materna, auxiliando a analisanda a integrar o bom e o mau objeto, por não temer ocupar esse lugar identificado projetivamente como hostil e abandonante. Assim, a supervisão teve como função conter a fantasia da analista (contrarresistência) sobre a fantasia da analisanda (resistência) de não ter sido investida pela mãe. Se assim fosse, a analisanda dificilmente teria potencial criativo e capacidade de se vincular, e sobretudo dificilmente teria chegado a uma análise.

Encontramos nas ideias de Pontalis um sentido para o que era vivido na contratransferência:

Dizer que a contratransferência é solicitada seria dizer pouco; ela é posta à prova e, a meu ver, somente se a deixarmos operar por muito tempo em silêncio antes de termos condições de tirar partido dela é que algo parecido com uma análise poderá se instituir, algo que não seja apenas uma observação a distância de sequências de comportamento mental. (2005, p. 240)

Identificamos nesse relato que, em muitos momentos, a teoria teve como função sustentar as nossas hipóteses, reconhecendo-se uma necessidade de encontrar um ponto de origem dos mais antigos congelamentos. Buscávamos juntas, na supervisão, um conhecimento que auxiliasse a abordar os buracos psíquicos da analisanda, sem que ela ficasse exposta ao trauma narcisista, mantendo seus investimentos nas relações periféricas e elegendo novos objetos para identificar-se.

Conforme Kernberg, o valor da teoria na formação, inclusive na supervisão, precisa ser destacado, sendo responsabilidade do supervisor articulá-la, fundamentando-a e integrando-a ao caso supervisionado. “A intuição é uma forma rápida de processar os componentes conscientes e pré-conscientes a partir do referencial teórico em que o analista supervisor se formou” (Kernberg, citado por Hinze, 2017, p. 162).

O terceiro tempo, finalmente, foi configurado por um longo período de ressignificação das memórias. Sabíamos que isso, por um lado, seria estruturante e libertador, mas, por outro, revelaria uma dor legítima, inominável até então. A analisanda passou a contar a sua própria história infantil, inclusive a história das suas perdas, apropriando-se do seu legado, momento em que ela parecia sentir-se só ainda que acompanhada pela analista. Faimberg (1981/2006) defende a ideia de que aquilo que o analista não pode ouvir contribuirá para que o paciente permaneça sem dizer, tornando-se *indizível*. No entanto, o que não pode ser dito permanece pressionando para se tornar dizível, seja no sintoma, seja no ato falho, nos sonhos ou na transferência. No caso da nossa analisanda, o interrogante girava em torno dos limites do dizível, que se cruzavam com sentimentos de perda, raiva, dor, identificação, culpa e, muito provavelmente, necessidade de castigo pelo complexo fraterno e pelas rivalidades que naturalmente se estabelecem como matrizes relacionais.

Seguindo a mesma autora, o analisando reinterpreta a interpretação, e sua resposta delata seu modo de reinterpretá-la. Depois de escutar como escutou a interpretação do paciente, o analista é capaz de atribuir de maneira retroativa um novo significado ao dito. Faimberg deu a essa função do analista, que lhe possibilita atribuir um significado retroativo a suas interpretações, o nome de *escuta da escuta do paciente*.

A partir de nossa vivência, identificamos que, entre as funções do supervisor, encontra-se a de escuta da escuta do analista, quando se coloca numa função de outra visão do encontro da dupla analítica. O terceiro vértice da formação, a supervisão, acompanhando numa distância média a análise praticada pelo candidato, poderá dar-lhe subsídios *a posteriori para igualmente intervir na função de escuta da escuta do analista*, exercendo essa função através de “outra visão” e “outra escuta”.

O nosso cuidado para que a supervisão não se tornasse um colonizador fincando bandeira em terras alheias foi exitoso, pois o *setting* se manteve propriedade da dupla analítica. Coube ao trabalho da supervisão não interferir no processo da análise, restringindo-se a abrir caminhos que foram reconhecidos apenas depois de percorridos. Assim, acreditamos no que vem a ser um processo analítico, transcorrendo nos seus tempos, sem intromissão de nenhum forasteiro além do próprio inconsciente do analisando.

Este trabalho mostrou-nos, portanto, que a escuta de um terceiro, na posição de supervisor, também pode exercer uma função de interdito, de corte, nas defesas tão bem instauradas e aparentemente equilibradas, sem interferir no ritmo do processo e sem se tornar um estrangeiro invasor. Na lição de Hinze, “para trabalhar de forma criativa, é preciso criar uma situação edípica triangular” (2017, p. 164).

Concordamos com Broide (2017) quando diz que, somente depois da experiência vivenciada, podemos falar em efeitos da aprendizagem através de transmissão, por *après-coup*. Igualmente ocorre no processo da mudança em análise, quando o analisando não tem a compreensão interna (*insight*) de que está mudando.

Desse modo, fomos surpreendidas pelo espontâneo relato da analisanda acerca da percepção sobre muitas mudanças ocorridas no seu processo de análise nos últimos dois anos. Reconhecia nela mesma a luminosidade das descobertas do inconsciente, como no poema de Winnicott (1969/1989, p. 164):

Minha lua não tem bandeira
 Nenhuma bandeira esticada
 A vida da minha lua se encontra em sua beleza ativa
 Sua luz variável
 Sua luminosidade.

La dimensión viva de la experiencia de supervisión didáctica

Resumen: El trabajo trata de una experiencia de supervisión, con fines de formación analítica en un Instituto de Psicoanálisis, desarrollada por el analista y el supervisor involucrado en la tarea. Los autores, partiendo de una retrospectiva histórica de la supervisión sobre el trípode de la formación psicoanalítica, proponen una reflexión sobre su lugar e importancia en el ejercicio de convertirse en analista. El estudio lleva a los autores a creer que, así como el análisis en sí es una tarea sin fin, las fuerzas intrapsíquicas que están permanentemente en juego en el encuentro del analista con el paciente generan una demanda que llama al diálogo en la supervisión, que parece contener la paradoja de descubrimiento sin colonización.

En conclusión, se entiende que, si bien la tarea de supervisión promueve nuevos significados, no debe convertirse en un ejercicio de adoctrinamiento.

Palabras clave: supervisión didáctica, formación psicoanalítica, historia de la supervisión, descubrimiento sin colonización

The living dimension of the didactic supervision experience

Abstract: This paper regards a supervisory experience for analytical specialization purposes in an Institute of Psychoanalysis, developed by the analyst and supervisor involved in the task. The authors, based on an analysis of the historical dimension of supervision on the tripod of psychoanalytic training, propose a reflection on the supervision's role in the process of becoming an analyst. The study leads the authors to believe that, just as the analysis itself is an endless task, the intrapsychic forces that are permanently at stake in the encounter of the analyst with the patient generate a demand that calls for the dialogue in the supervision, which seems to contain the paradox of discovery without colonization. In conclusion, the authors consider that, while the task of supervision promotes new meanings, it should not become an exercise of indoctrination.

Keywords: didactic supervision, psychoanalytic training, history of supervision, discovery without colonization

La dimension vivante de l'expérience de supervision didactique

Résumé : L'article aborde une expérience de supervision, à des fins de la formation analytique dans un Institut de Psychanalyse, développée par une analyste et une superviseuse qui sont impliquées dans la tâche. Les autrices, à partir d'une rétrospective historique de la supervision sur le trépied de la formation psychanalytique, proposent une réflexion sur leur place et leur importance dans l'exercice de devenir analyste. L'étude conduit les autrices à croire que, de la même manière que l'analyse elle-même est une tâche sans fin, les forces intrapsychiques, qui sont en permanence en jeu dans la rencontre de l'analyste avec le patient, génèrent une demande qui appelle au dialogue dans la supervision, lequel semble contenir le paradoxe de la découverte sans colonisation. En conclusion, on comprend que, lors même que la supervision promeuve de nouvelles significations, elle ne doit pas devenir un exercice d'endoctrinement.

Mots-clés : supervision didactique, formation psychanalytique, histoire de la supervision, découverte sans colonisation

Referências

- Alexander, F., Eisenstein, S. & Grotjahn, M. (1981). Max Eitingon: a organização da formação psicanalítica. In A. Franz, S. Eisenstein & M. Grotjahn, *A história da psicanálise através dos seus pioneiros* (M. C. Celidônio & E. M. Souza, Trads., Vol. 1, pp. 65-78). Imago.
- Aulagnier, P. (1990). Como podemos não ser persas? Reflexões a propósito do ensino. In P. Aulagnier, *Um intérprete em busca de sentido* (R. Steffen, Trad., Vol. 1, pp. 39-57). Escuta. (Trabalho original publicado em 1968)
- Broide, E. E. (2017). *A supervisão como interrogante da práxis analítica: desejo de analista e a transmissão da psicanálise*. Escuta.
- Danto, E. A. (2019). *As clínicas públicas de Freud: psicanálise e justiça social* (M. Goldstajn, Trad.). Perspectiva. (Trabalho original publicado em 2005)
- Faimberg, H. (2006). La “escucha de la escucha”: una contribución al estudio de las resistencias narcisistas. In H. Faimberg, *El telescopaje de generaciones: a la escucha de los lazos narcisistas entre generaciones* (pp. 46-63). Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1981)
- Ferenczi, S. (1992a). Confusão de língua entre os adultos e a criança. In S. Ferenczi, *Obras completas* (A. Cabral, Trad., Vol. 4, pp. 97-106). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1932)
- Ferenczi, S. (1992b). O processo da formação psicanalítica. In S. Ferenczi, *Obras completas* (A. Cabral, Trad., Vol. 4, pp. 209-214). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1928)
- Freud, S. (1976). A história do movimento psicanalítico. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, Trad., Vol. 14, pp. 16-82). Imago. (Trabalho original publicado em 1914)
- Freud, S. (1988a). Las perspectivas futuras de la terapia psicoanalítica. In S. Freud, *Obras completas* (J. L. Etcheverry, Trad., Vol. 11, pp. 129-142). Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1910)
- Freud, S. (1988b). Proyecto de psicología. In S. Freud, *Obras completas* (J. L. Etcheverry, Trad., Vol. 1, pp. 323-446). Amorrortu. (Trabalho original em 1950[1895])
- Fédida, P. (2001). Entrevista com Pierre Fédida. *Jornal de Psicanálise*, 34(62-63), 27-37.
- Gay, P. (1989). *Freud: uma vida para o nosso tempo* (D. Bottmann, Trad.). Companhia das Letras.
- Green, A. (1986). La madre muerta. In A. Green, *Narcisismo de vida, narcisismo de muerte* (J. L. Etcheverry, Trad., pp. 209-238). Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1980)
- Hanns, L. A. (1996). *Dicionário comentado do alemão de Freud*. Imago.
- Hinze, E. (2017). O que aprendemos na formação psicanalítica? *Livro Anual de Psicanálise*, 31(1), 153-169.
- Hipócrates. (s.d.). *Aforismos y sentencias*. <https://bit.ly/3xTmY1r>
- Meltzer, D. (1997). Identificación adhesiva. In D. Meltzer, *Sinceridad y otros trabajos* (S. Navarro de López, Trad., pp. 325-341). Patia. (Trabalho original publicado em 1974)
- Menezes, L. C. (2005). Considerações sobre a supervisão. *Percurso: Revista de Psicanálise*, 35(2), 63-70.
- Meyer, L., Menezes, L. C., Forlenza Neto, O. & Frochtengarten, J. (2001). Debate: sobre a supervisão. *Jornal de Psicanálise*, 34(62-63), 7-26.
- Pontalis, J.-B. (2005). A partir da contratransferência: o morto e o vivo entrelaçados. In J.-B. Pontalis, *Entre o sonho e a dor* (C. Berliner, Trad., pp. 233-250). Ideias & Letras.

A dimensão viva da experiência de supervisão didática

- Valabrega, J.-P. (1992). A análise quarta. In C. Stein, M. Mannoni, J.-P. Valabrega, N. Zaltzman, J.-F. Rabain, T. Bokanowski, V. Smirnoff, A. de Mijolla, J. Cournot, J. Ascher & M. Masson, *A supervisão na psicanálise* (E. B. P. Leite, Trad., pp. 41-53). Escuta.
- Winnicott, D. W. (1989). A pílula e a Lua. In D. W. Winnicott, *Tudo começa em casa* (P. Sandler, Trad., pp. 153-164). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1969)
- Winnicott, D. W. (1991). El miedo al derrumbe. In D. W. Winnicott, *Exploraciones psicoanalíticas* (L. Wolfson, Trad., pp. 111-129). Paidós. (Trabalho original publicado em 1963)

Recebido em 21/10/2021, aceito em 2/12/2021

Augusta Gerchmann
augustagerchmann@hotmail.com

Paula Daudt Sarmiento Leite
paulasarmientoite@gmail.com